

TRANSFORMATIIVISUUS OPETTAJAPUHEESSA

Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004

Mirka Räisänen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Tampereen yliopisto
Lokakuu 2006

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

RÄISÄNEN, MIRKA: Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004.

Pro gradu -tutkielma, 116 s.

Kasvatustiede
Lokakuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimukseni asettuu osaksi opettajan kansalaisvaikuttaja-asemasta käytävää ajankohtaista keskustelua. Globalisaation ja laajentuneiden toimintaympäristöjen myötä toive kasvattajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja demokratian kehittäjänä on noussut vahvasti esille. Tarkastelen tutkimuksessani sitä, millaiseksi opettajan yhteiskuntasuhde, vaikutusvalta ja ideologinen paikka rakentuvat ammattilehtipuheessa. Aineisto koostuu kaikkiaan 96 mielipidekirjoituksesta Opettaja-lehden vuosikerroissa 1978 ja 2004. Erilaisissa historiallis-yhteiskunnallisissa tilanteissa tuotetun puheen vertailulla pyrin nykykeskustelun uudenlaiseen tulkintaan.

Tutkimus on orientaatioltaan kasvatussosiologinen. Lähtökohtana on opettajan työn ymmärtäminen yhteiskunnallis-poliittisena ja väistämättömästi ideologisena toimintana. Viitekehys rakentuu sosialisatio- ja ideologiateorioiden sekä kriittisen pedagogiikan amerikkalaisen suuntauksen ympärille. Peilaan aineistoa erityisesti Henry Giroux'n ja Peter McLarenin ajatuksiin opettajasta transformatiivisena intellektuellina. Sovellan aineiston tarkastelussa diskurssianalyttisiä tutkimusvälineitä, lähinnä Michel Foucault'n sekä Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen valta-analyttisiä teoretisointeja. Metodologisesti tutkimus nojaa sosiaalisen konstruktionismin traditioon, jossa kieli ymmärretään todellisuutta rakentavana toimintana.

Aineistolähtöisen analyysin tuloksena konstruoin teksteistä kaksi erilaisista puhejuonteista rakentuvaa tapaa puhua opettajuudesta: Staattisessa diskurssissa opettajalle rakennetaan voimaton ja passiivista teknisen suorittajan roolia. Puheessa korostuu kasvatuksen siirtotehtävä ja jähmeys suhteessa muutokseen. Dynaamisessa diskurssissa puolestaan korostetaan opettajan autonomista asiantuntijan asemaa sekä ajassa elävää luovaa toimijuutta. Opettajuuden yhteiskuntasuhdetta tarkasteltaessa on mahdollista konstruoida vielä kaksi diskurssia: Neutraali diskurssi pitää sisällään kaiken sellaisen puheen ja merkityksellisen puhumattomuuden, jonka avulla opettajan yhteiskunnallinen paikka ja tehtävä rakennetaan ongelmattomaksi ja yksiulotteisen pedagogiseksi. Kriittinen diskurssi puolestaan pyrkii tuomaan esiin opettajuuden yhteiskunnalliset ja poliittiset kytkökset.

Staattinen, dynaaminen, neutraali ja kriittinen puhetapa muodostavat aineiston ”diskursiivisen avaruuden”. Tämän neljään suuntaan laajenevan kentän voi visualisoida koordinaatistona, johon aineistossa esiintyvät puhejuonteet voi sijoittaa. Kriittisen pedagogiikan suuntainen, kuvitteellinen ”transformatiivinen puhe” asettuisi koordinaatistolla lähelle kriittisyyden ja dynaamisuuden pooleja.

Tutkitut aineistovuosikerrat osoittautuvat diskursiivisilta avaruuksiltaan erilaisiksi. Vuoden 1978 puhejuonteet painottuvat staattisuuteen ja neutraaliuteen. Yhteiskunnallista sisällöllistä

ainesta ja poliittisideologista puhetta on kuitenkin selvästi enemmän kuin vertailuaineistossa. Vuonna 2004 puheavaruus laajenee kahteen vastakkaiseen suuntaan, sekä kohti dynaamisuutta ja kriittisyyttä että kohti staattisuutta ja neutraaliutta. Transformatiivista potentiaalia on vertailuaineistoa enemmän, mutta käytännössä kriittisyyden juonteet ovat heikkoja ja peittyvät usein joko kokonaan tai osittain voimattomuutta, passiivisuutta ja säilyttävyyttä korostavan puheen alle.

Aineistossa opettajalle rakentuva asema on ainakin osin ristiriidassa ammattikuntaan 2000-luvulla kohdistuvien yhteiskunnallisuuden vaatimusten kanssa. Opettajuutta ja sen arkista ilmentymistä laajasti rakentavien, virallistekstien ulkopuolisten puhetaiposten merkitys on syytä ottaa huomioon esitettäessä toiveita ja linjauksia opettajakunnan kansalaiskasvattajan roolista.

Avainsanat: opettajuus, kriittinen pedagogiikka, diskurssianalyysi, valta-analyysi, Foucault

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 KRIITTISIÄ KASVATUSNÄKÖKULMIA	3
2.1 KASVATUS SOSIALISAATIONA, OPETTAJA SOSIAALISTAJANA	4
2.2 IDEOLOGIOIDEN TAISTELUKENTÄLLÄ	6
2.3 IDEOLOGINEN KOULUTIETO JA NORMALISOIVA KASVATUSVALTA	9
2.4 KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN KASVATUSNÄKEMYS	10
2.5 OPETTAJA TRANSFORMATIIVISENA INTELLEKTUELLINA	13
2.6 KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN SOVELTAMISESTA	15
3 OPPIVELVOLLISUUSKOULUN VAIHEITA	17
3.1 KANSAKOULUSTA PERUSKOULUUN	17
3.2 TASA-ARVON IDEAALISTA TALOUDELLISIIN ARVOIHIN	19
3.3 UUDEN VUOSITUHANNEN KOULU	21
4 KEHITTYVÄ PERUSKOULUNOPETTAJUUS	25
4.1 KANSANOPETTAJUUDESTA AKATEEMISEEN LUOKANOPETTAJUUTEEN	25
4.2 KASVATTAJA KANSALAISVAIKUTTAJANA	28
5 DISKURSSIANALYYSI OPETTAJAPUHEEN TULKINNASSA	35
5.1 KIELI TODELLISUUDEN KONSTRUKTIIVISENA RAKENTAJANA	36
5.2 DISKURSIIVINEN TOIMINTA TUTKIMUKSEN KOHTEENA	39
5.3 KIELI JA VALTA	40
5.4 KÄSITTEISTÄ EMPIRIAAN	41
6 TUTKIMUSASETELMA JA TUTKIMUSTEHTÄVIEN TÄSMENNYS	44
7 AINEISTONA AMMATILEHTI	47
7.1 OPETTAJA-LEHTI JULKISEN KASVATUSKeskustELUN KONTEKSTINA	47
7.2 AINEISTON RAJAUS JA JÄSENNYS.....	49
8 ANALYYSIN I VAIHE: DISKURSSIEN KIRJOJA AINEISTOVETOISESTI	54
8.1 MUUTOS AINEISTON SISÄLLÖLLISENÄ TEEMANA.....	55
8.2 ”TUSKAN LEIPÄÄ JA AHDISTUKSEN VETTÄ” – VOIMATONTA PUHETTA	57
8.3 ”OLEN LOMANI ANSAINNUT, PISTE” – VALTAUTTAVAA PUHETTA	60
8.4 ”LÖKÄPÖKSYT PUOLITANGOSSA” – SÄILYTTÄVÄ DISKURSSI	64
8.5 ”MENNEESEEN EI OLE PALUUTA” – ELÄVÄ DISKURSSI.....	66
8.6 STAATTISUUS JA DYNAAMISUUS METADISKURSSEINA	70
9 ANALYYSIN II VAIHE: YHTEISKUNNALLISUUTTA ETSIMÄSSÄ	76
9.1 KeskustELU TEHOKKUUSIDEOLOGIASTA	77
9.2 KeskustELU TASOKURSSEISTA	79
9.3 KeskustELU PUOLUEPOLITIIKAN PAIKASTA KOULUSSA	84
9.4 KeskustELU VAATIMUSTEN KASVUSTA	87
9.5 KeskustELU KOULUN ROOLISTA TRADITION SIIRTÄJÄNÄ	89
9.6 NEUTRAALIUS JA KRIITTISYYS METADISKURSSEINA	91

10 OPETTAJAPUHEEN TRANSFORMATIIVINEN POTENTIAALI.....	94
10.1. AINEISTON DISKURSIIVINEN AVARUUS	94
10.2 TRANSFORMATIIVISUUDEN SÄIKEITÄ	97
11 DISKUSSIO.....	99
11.1 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA.....	99
11.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	104
LÄHTEET	107

1 Johdanto

Millainen yhteiskunnallinen vaikuttaja opettaja on?

Kysymys opettajan asemasta ja vaikutusvallasta osana kouluinstituutiota, lähiyhteisöä ja koko suomalaista yhteiskuntaa ei suinkaan ole uusi. Se on kuitenkin noussut uudella tavalla kiinnostuksen kohteeksi väestön – eritoten nuorison – luisuessa aktiivisesta kansalaisuudesta kohti kasvavaa välinpitämättömyyttä ja suoranaista poliittista apatiaa. 1980-luvulta alkanut kehitys suunta on herättänyt kasvavaa huolta suomalaisen demokratian, EU:n ja lopulta koko globaalin yhteisön tulevaisuudesta.

Uuden vuosituhannen myötä valtiolta on intoutunut herättelemään passivoituneita kansalaisia uudella ohjelmalla. Eri ministeriöiden yhteinen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma lanseerattiin vuonna 2005 tavoitteenaan ”edistää aktiivista kansalaisuutta, kansalaisyhteiskunnan toimintaa, kansalaisten yhteiskunnallista vaikuttamista ja edustuksellisen demokratian toimivuutta” (Opetusministeriö 2005a). Demokratian pelastamisen välineeksi ohjelmassa kaavailaan etulinjassa koulukasvatusta. Koulun toimintakulttuureja halutaan kehittää aktiivista ja demokraattista kansalaisuutta tukeviksi periaatteella ”osallistumaan opitaan osallistumalla” (Opetusministeriö 2005b).

Ohjelman toimeenpanon suhteen katse kohdistuu opettajakuntaan, jonka kansalaisvaikuttamistaitoihin halutaan kiinnittää erityistä huomiota. Kasvattajien aktivointiin panostaminen on varmasti viisasta: ilman opettajakunnan ajattelun ja toiminnan uudistumista koululuokissa tuskin tapahtuu olennaisia uudistuksia. Tähän lopputulokseen on tullut myös uudistajaopettajia tutkinut Anneli Lauriala (1998, 120), joka summaa kokemusten erilaisista uudistusyrityksistä osoittavan, etteivät koulut muutu poliittisesta tahdosta, eivät kirjoittamalla ulkopuolisten tahojen vaatimia opetussuunnitelmia eivätkä organisatoristen ratkaisujen kautta. Tärkein suodatin uudistusten läpimenossa ovat opettajat.

Opettajille kaavailtu nuupahtavan demokratian pelastajan tehtävä entistä monimutkaisemmaksi, informaattiorikkaammaksi ja samalla ristiriitaisemmaksi muuttuneessa maailmassa on eittämättä vaativa. Ollaanko haaste valmiita ottamaan vastaan? Tuoreessa, Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen puitteissa tehdyssä tutkimuksessa (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Erola 2006) opettajaopiskelijoiden kansalaisvaikuttamiskäsitykset paljastuvat

melko jäsentymättömiksi ja yksiulotteisiksi. Opettajakuvassa korostuu kyllä aktiivisuus, mutta politiikkaa vieroksutaan ja varotaankin. Opettajuus näyttäytyy samalla tavoin särmättömänä kuin kuva niistä ”kilteistä tytöistä”, joiden puhutaan kansoittavan opettajankoulutuksen.

Tutkimustulokset saavat pohtimaan, millä asenteilla ja valmiuksilla opettajakunta lähtee toteuttamaan entistä yhteiskunnallisemmaksi määriteltyä tehtäväänsä. Edustavatko puoluepolitiikan ja ideologioiden suhteen tietyllä tapaa ”hajuttomiksi ja mauttomiksi” mielletyt opettajat itse sitä kyseenalaistavaa kriittisyyttä, analyyttistä keskustelevuutta ja osallistumisen uskoa, jota kohti heidän tulisi nuoret demokratian toivot ohjata? Entä onko erilaisten julkilausuttujen ja -lausumattomien normien ja ohjeiden puristuksissa työtään tekevällä opettajakunnalla aidoisti sellaista autonomiaa ja valtaa, jota uusi rooli vaatisi?

Pyrin tällä tutkimuksellani osallistumaan opettajan yhteiskunnallisuudesta käytävään keskusteluun tarkastelemalla sitä, miten Opettaja-lehdessä rakennetaan kasvattajan paikkaa. Laajalti seurattu ammattilehti, jossa ääneen pääsevät erilaiset puhujaryhmät, on jaettujen opettajuuskäsitysten merkittävä rakentaja. 2000-luvun puheen rinnalla tutkin myös 1970-luvun tekstejä, joiden toivon asettuvan hedelmälliseen vuoropuheluun nykypuheen kanssa.

Haen teoreettisia näkökulmia opettajan paikan tarkasteluun erityisesti kasvatussociologian ja kriittisen pedagogiikan teoreetikoilta, jotka painottavat kasvatuksen poliittis-ideologista luonnetta. Kriittisesti asennoituneen opettajan, ”transformatiivisen intellektuellin”, tulee ymmärtää työnsä väistämättömät yhteiskuntasuhteet ja kasvattaa oppilaita kohti samanlaista kyseenalaistavuutta. Tällöin myös eettinen ja moraalinen pohdinta asettuu väistämättömäksi osaksi kasvattajan työtä.

Parhaimmillaan opettajuuden yhteiskuntasuhteiden problematisointi johdattaakin palaamaan niiden perimmäisten kasvatustoimintaa määrittävien kysymysten äärelle, jotka arjessa helposti mieltää jo ratkaistuiksi, itsestään selviksi ja ongelmattomiksi. Filosofiseen itsetutkiskeluun kannustaa myös rehtori K. Pakkulainen vuoden 1978 Opettaja-lehden kolumnissaan: ”Aina vähänajan päästä olisi jokaisen opettajan luokassaan kysyttävä itseltään samoin kuin bernhardilaismunkiston perustaja Bernhard Clairvauxlainen. Hän oli maalannut munkkikammionsa seinään isokokaisen kirjaimin: ”Bernhard, miksi sinä olet täällä?” (Pakkulainen 1978, 12.)

2 Kriittisiä kasvatustutkimuskulmia

Suomalaisia opettajuustutkijoita ovat perinteisesti kiinnostaneet työn didaktiset, psykologiset ja esimerkiksi ammatillisen kehittymisen aspektit. 1990-luvulta lähtien tutkimusta on monipuolistanut siirtyminen opettajajoukkojen ja ”ammattiryhmän” määrällisestä tarkastelusta yksilöllisyyden ja persoonallisuuden korostamiseen (Willman 2000, 111). Kentän rikastumisesta huolimatta kasvatustyön yhteiskunnalliset ja yhteisölliset sidokset ovat usein jääneet vaille huomiota. Suuressa osassa tutkimusta lähtökohtana on implisiittinen oletus kasvatustutkijoiden ja niiden puitteissa työtään tekevien toimijoiden neutraaliudesta, puolueettomuudesta ja tasa-arvoisuudesta. Opettajuus mielletään Simolan sanoin (1995, 13) ”asiaa sen kummemmin problematisoimatta vain ”yhteiskunnan” antaman kasvatustutkijoiden ja opetustehtävän toteuttamisena, pedagogisena missiona.”

Kun didaktisista, psykologisista ja filosofisista aspekteista liikutaan kohti yhteiskunnallista tarkastelutasoa, kyseenalaistetaan koulutuksen, opettajuuden sekä opetussuunnitelmissa määritellyn tiedon neutraalius ja pyritään tuomaan näkyviksi ne yhteiskunnalliset reunaehdot, sitoumukset ja historialliset muotoutumisen ehdot, joita kasvatukseen katsotaan väistämättä liittyvän. Tässä tutkimuksessa yhteiskunnallinen suuntautuminen värittää tutkimuskiinnostusta, tutkimuskysymysten asettelua ja tätä kautta aineiston tarkastelun tapaa. Teoreettinen viitekehys, jonka esittelen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin, rakentuu kasvatustutkimuksen ja kriittisen pedagogiikan teorian ympärille.

Kiinnostus kasvatustutkimukseen, opettajan vaikuttajaposition sekä opettajuuden ja ideologioiden suhteeseen on ohjannut tukeutumaan erityisesti ranskalaisen yhteiskuntafilosofi Michel Foucault'n sekä kriittisen pedagogiikan amerikkalaisen suuntauksen edustajien Henry Giroux'n ja Peter McLarenin teoreetisointeihin. Teoreetikoita yhdistää näkemys, jonka mukaan koulu ei toteuta neutraalia tai puhtaasti pyyteetöntä kasvatustehtävää. Kolmikko ei kuitenkaan ymmärrä koulun yhteiskunnallisia kytköksiä deterministisesti kasvatustodellisuutta määrittäviksi tekijöiksi, vaan näkee tilaa löytyvän myös inhimilliselle toiminnalle, vastarinnalle ja muutokselle. Lisäksi kaikkien teoreetikoiden on määriteltävä edustavan postmodernia ajattelua.

Tutkimusraporttini on jäsentynyt seuraavasti: Jotta lukija saa käsityksen tutkimuksen näkökulmasta, esittelen ensin kasvatustutkimuksen ja kriittisen pedagogiikan suuntauksen ympärille rakentuneen teoreettisen viitekehyksen. Tämän jälkeen, luvuissa kolme ja neljä,

otan käsittelyyn analysoitavan puheen kontekstina toimivan yhteiskunta-historiallisen ja institutionaalisen kehyyksen. Kuvaan peruskouluinstituution, opettajankoulutuksen ja näitä ohjanneen koulutuspolitiikan kehitystä sekä opettajakuvan ja opettajan vaikuttajaposition muutoksia 1970-luvulta 2000-luvulle.

Luvussa viisi esittelen tutkimuksessa omaksutut metodologiset periaatteet, toisin sanoen sosiaalisen konstruktionismin tradition, sekä analyysissä käytetyn metodisen sovelluksen, diskurssi-analyysin. Luvussa kuusi esittelen tutkimusasetelman ja tarkat tutkimuskysymykset. Luvun seitsemän aineiston esittelyn jälkeen päästään luvuissa kahdeksan ja yhdeksän varsinaiseen analyysiosuuteen, joka jäsentyy kahteen vaiheeseen. Luvussa kymmenen vedän tuloksia yhteen ja tarkastelen niitä suhteessa tutkimuksen viitekehyyseen. Päätän raportin diskussiosuuteen, jossa suhteutan saatuja tuloksia muuhun tutkimukseen ja arvioin tutkimusprosessin kulkua kokonaisuutena.

2.1 Kasvatus sosialisointina, opettaja sosiaalistajana

1980-luvulla Suomessa yleistynyt kasvatussociologinen tutkimusote antaa vaihtoehdon ajattelulle, joka yksipuolisesti yksilöllistää ja pedagogisoi pohjimmiltaan yhteiskunnallisetkin ongelmat (Liljander 2003, 117). Opettajuustutkimukseen sovellettuna kasvatussociologinen orientaatio ohjaa tarkastelemaan opettajan toimintapaikkoja ja -kenttiä osana laajempaa kontekstia. Opettajuudesta nostetaan keskiöön sen yhteiskunnalliset yhteydet, ja opetustyöllä nähdään olevan yli fyysisten kasvatus- ja koulutusmiljöiden ulottuvia kytköksiä, heijastuksia ja vaikutuksia. Lähtökohtana pidetään sitä, ettei ole olemassa sellaista kasvatusta tai opettajuutta, joka ei olisi jonkinlaisessa suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan, sen tarpeisiin ja opettajuudelle asettamiin vaatimuksiin. Toisin sanoen hylätään toinen mahdollinen, vastakkainen – joskin naiivi – lähtöoletus: se, että kasvatus olisi ainoastaan sisäinen tarve, joka ei millään lailla perustuisi ulkoisiin, yhteiskunnallisiin tavoitteisiin. (Ks. Antikainen 1992, 10.)

Kasvatussociologian perustava kysymys koskee kasvatuksen ja sosialisointin suhdetta. Osmo Kivinen ja Risto Rinne (1995) tarkastelevat koulutuksen ja kouluinstituution funktioita yhteiskunnallisesta näkövinkkelistä ja tiivistävät ne neljään tehtäväalueeseen: 1) kvalifointi eli tietojen, taitojen ja tutkintojen tuottaminen, 2) valikointi eli yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen, 3) integrointi eli kulttuurinen sopeuttaminen ja yhteiskunnan kiintey-

den ylläpitäminen sekä 4) säilyttäminen tai varastointi. (Kivinen & Rinne 1995, 67.) Näkökulmassa korostuu kasvatuksen vallitsevaan järjestykseen sopeuttava tehtävä.

Tuomas Takalan (1995) mukaan kasvatussosiologia tutkii koulua ennen muuta sosiaalistajana ja yhteiskunnallistajana, jonka institutionaalisissa puitteissa lasten ja nuorten ikäluokat muokkaantuvat yhteiskunnan jäseniksi. Sosialisatiion tavoitteena on kulttuurin siirtäminen seuraavalle sukupolvelle, jotta yhteiskunnassa yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta säilyy tietty jatkuvuus. Arvojen, normien, tietojen ja taitojen yksisuuntaisen välittämisen ohella sosialisatiosta on teollistuneissa yhteiskunnissa kuitenkin tullut yhä selvemmin myös sukupolvien välinen vuorovaikutusprosessi, jossa uudet sukupolvet paitsi sosiaalistuvat, voivat myös asettua vastustamaan joitakin sosialisatiopyrkimyksiä ja ajan mittaan muuttaa vallitsevaa kulttuuria. (Takala 1995, 10–11.)

Näin ymmärrettynä koulukasvatuksen tarjoama sosialisatio ei siis ole vain mukautumista tai mukauttamista vaan myös muutokseen tarvittavien valmiuksien muodostumista. Koulutusinstituutiion sosiaalistamistehtävän ohella moderni kasvatussosiologia tunnustaa myös muiden instituutioiden (perhe, vertaisryhmät, kirkko, järjestöt ja modernissa maailmassa enenevässä määrin myös joukkoviestimet) ja esimerkiksi alakulttuurien piirissä tapahtuvan sosialisatiion osuuden ja merkityksen. (esim. Takala 1995, 12–13; Aittola & Jokinen & Laine 1995, 111.) Koko yhteiskunta nähdään oppimisympäristönä ja enemmän tai vähemmän vuorovaikutteisessa kasvatusinstituutioiden kanssa. Kasvatustekstiin avautuminen ja laajentuminen vaatii koulua jossakin määrin luopumaan yksinoikeudella ”kylän keskellä seisovan sosialisatiokirkon” asemasta ja siirtymään astetta reunemmalle (Paakkunainen 2006, 120). Samalla myös opettajan tehtävää on uudelleenmääriteltävä.

Kädenvääntö opettajan tehtävästä ei kuitenkaan ole modernin ajan tuote. Jouni Välijärvi (2006) muistuttaa, että opettajuuteen on sen historiasta asti liitetty osittain ristiriitaisia käsityksiä yhtäältä kulttuurisen perinnön vaalimisesta ja välittämisestä, toisaalta itsenäisesti ajattelevan, autonomisen ja kriittisen kansalaisen kasvattamisesta. Erityisesti elinolojen muuttuessa perinteeseen tiukasti pitäytyvän sosialisatiion on kuitenkin nähty muodostuvan kehityksen esteeksi. Oppijan oman ajattelun virittäminen ja kasvamaan saattamisen periaate ovat nykyään keskeisiä paitsi monien vaihtoehtoisten pedagogisten oppisuuntien taustalla, myös useimmissa kansallisissa koko ikäluokkaa koskevissa opetussuunnitelmissa. Itsenäisen ajattelun edistäminen kytketään erottamattomaksi osaksi elinikäisen oppimisen valmiuksia ja yksilön kykyä

mukauttaa omaa toimintaansa olosuhteiden ja esimerkiksi työn vaatimusten muuttuessa. Käytännössä periaate kuitenkin uhkaa usein jäädä yhteisten tietosisältöjen omaksumista korostavan kapean sosialisatio-tavoitteen jalkoihin. (Väljärvi 2006, 10–12.)

2.2 Ideologioiden taistelukentällä

”[I] argued strongly that education was not a neutral enterprise, that by the very nature of the institution, the educator was involved, whether he or she was conscious of it or not, in a political act (Apple 2004, 1).”

Kasvatukseen yleisesti liitettävät puolueettomuuden ja objektiivisuuden vaatimukset kuluu monella tapaa juuri opettajan työssä. Marjo Vuorikoski (2003, 24) kuitenkin muistuttaa, että vaikka opettajuuden lähtökohdaksi otettaisiin sosialisatiokäsitys, joka liittyy opettajan tehtäväkenttään kapea-alaisen mukauttamisen ja sopeuttamisen ohella myös itsenäisen ajatteluun kannustamisen, jää yhä jäljelle kysymys yhteiskunnan sosiaalistamisyrittämisistä ja niiden suunnasta – toisin sanottuna poliittisista valinnoista koulutusratkaisujen taustalla.

Valtiollinen koulutuspolitiikka muotoutuu hegemonisesta asemasta taistelevien ideologioiden konfliktien tuloksena. Michael W. Apple (1989) muotoilee kasvatuksen ja ideologioiden suhteen näin: ”Education itself is an arena in which these ideological conflicts work themselves out. It is one of the major sites in which different groups with distinct political, economic, and cultural visions attempt to define what the socially legitimate means and what the ends of a society are to be.” (Apple 1989, 33–34.) Koulutuspolitiikan tavoitteenasetteluja toteuttava opettaja on siis väistämättä osa yhteiskunnan poliittista ja ideologista koneistoa.

Monimerkityksinen ideologian käsite asettuu keskeiseksi kriittisessä opettajuustutkimuksessa. Historiallisesti ideologia on arvotettu väärän tietoisuuden muodoksi, jonka on nähty palvelevan yhteiskunnan valtaapitävien etuja (ks. esim. Thompson 1984). Apple (2004) luokittelee ideologian ja ilmiön sen alla edelleen kolmeen kategoriaan tai tasoon: (1) melko spesifiksi rationalisaatioksi tai oikeutukseksi tietyn ammattiryhmän toiminnalle (professionaali ideologia), 2) laajemmiksi poliittisiksi ohjelmiksi ja sosiaalisiksi liikkeiksi tai (3) laajoiksi, kokonaisvaltaisiksi maailmankatsomuksiksi (”symboliset universumit”). (Apple 2004, 18.)

Arkipuheessa ideologioista puhuttaessa viitataan usein Applen tasoista toiseen, puoluepolitiikkaan. Poliitikantutkimus on jäljittänyt erilaisten poliittisten ideologioiden syntyneen vastuksena modernisaation prosessiin. (Heywood 2003, 22.) Poliitiikan tutkija Andrew Heywood ymmärtää ideologian uskomuksina, mielipiteinä ja oletuksina, jotka muovaavat maailmankuvaamme – joiden läpi tarkastelemme maailmaa. Jokainen meistä nojaa joko tietämättään tai tiedostaen tiettyihin poliittisiin uskomuksiin ja arvoihin, jotka ohjaavat käyttäytymistämme: *”An ideology is a more or less coherent set of ideas that provides the basis for organized political action, whether this is intended to preserve, modify or overthrow the existing system of power. All ideologies therefore (a) offer an account of the existing order, usually in the form of a ‘world-view’, (b) advance a model of a desired future, a vision of the ‘good society’, and (c) explain how political change can and should be brought about – how to get from (a) to (b).”* (Heywood 2003, 12.)

Heywoodin määritelmässä ideologiat näyttävät kuvailevina: ne tarjoavat yksilöille ja ryhmille intellektuaalisen kartan siitä miten yhteiskunta ja koko maailma toimii. Näin ideologia integroi ihmisiä yhteen ja ”sijoittaa” heitä tiettyihin yhteiskunnallisiin ympäristöihin. Kuvailtava ymmärrys piintyy normatiivisille uskomuksille sekä olemassa olevan yhteiskuntajärjestyksen kohdallisuudesta että vaihtoehdoisen yhteiskunnan laadusta. Heywood näkee ideologialla täten voimakkaita emotionaalisia ominaisuuksia: sen kautta voi ilmaista toiveita ja pelkoja, sympatiaa ja vihaa, uskomuksia ja ymmärtämistä. (Heywood 2003, 12.)

Giroux (1988, 5) viittaa ideologialla niihin tapoihin, joilla merkityksiä tuotetaan, välitetään ja omaksutaan erilaisissa tiedon tuottamisen ja merkityksellistämisen prosesseissa ja sosiaalisissa käytännöissä. Ideologioiden kautta ymmärrämme kulttuurisia kokemuksiamme. Fairclough’n (2003, 9) mukaan ideologisuuden voi mitata vain tarkastelemalla sen kausaalisia seurauksia yhteiskuntaelämään. Giroux ja Fairclough lisäävät näin ideologian määreisiin konkreettisuuden: ideologia ei ole pelkkä yhteiskuntateoreetikoiden luoma abstraktio, vaan ilmiö, joka ruumiillistuu ihmisten jokapäiväisissä eläytissä kokemuksissa ja yhteiskunnallisissa käytännöissä (Suoranta 2005, 91). Kasvatusinstituutioihin ja kasvatuksen arkeen kilpailevien ideologioiden taistelun melske juontuu usein vaivihkaa, institutionaalisten rakenteiden ja toimintatapojen kautta.

Ideologiat sisältävät aina totuuden paljastamisen tavoitteen. Siksi Heywood (2003) kutsuukin niitä ’totuuden järjestelmiksi’. Totuuden järjestelmänä ideologia on aina yhteydessä tietoon ja

valtaan. Kilpailevien arvojen ja teorioiden maailmassa ideologiat pyrkivät priorisoimaan tietyt arvot toisten yli, ja legitimoimaan tietyt teoriat ja ajatuskulut. Lisäksi, tarjotessaan intellektuaalisia karttoja maailmasta, ne auttavat muodostamaan suhteita toisaalta yksilöiden ja ryhmien ja toisaalta laajempien valtarakenteiden välillä. Siten ideologioilla on merkittävä rooli joko vallitsevien valtarakenteiden ylläpidossa tai niiden haastamisessa nostamalla esiin heikkouksia ja epätasa-arvoisuuksia. (Heywood 2003, 16.)

Edellä kuvatun kaltainen *kriittinen ideologian määritelmä* (Fairclough 2003, 9; Thompson 1984, 4) asettuu vastineeksi sellaisille deskriptiivisille (t. havainnollistaville) määritelmille, joiden mukaan ideologia määrittää sosiaalisten ryhmien paikkoja, asenteita, uskomuksia ja perspektiivejä ilman, että viitataan valta- ja dominanssisuhteisiin ryhmien välillä.

Se, että kasvatus usein nähdään neutraalina toimintana kieltää paitsi ideologioiden läsnäolon kasvatusinstituutioiden rakenteissa, myös ideologisuuden kasvatusinstituutioissa toimivien ihmisten, siis opettajien ja oppilaiden, inhimillisenä maailman merkityksellistämisen tapana. Heywoodin mukaan se, että ihminen usein kieltää omien uskomustensa ideologisuuden (ja syyttää muita ideologisiksi), voidaan selittää sillä, että tarjotessaan meille käsitteet maailman ymmärtämiseksi, ideologiamme on tehokkaasti näkymätön. Emme osaa tai halua tunnistaa, että katselemme maailmaa teorioiden ja ennakko-oletusten harson läpi, joka muovaa sitä minä näemme ja täten määrää maailman tarkoituksen ja merkityksen. (Heywood 2003, 13.)

Ideologian käsitettä käytettäessä on hyvin helppo luiskahtaa näkemään ideologiaa kaikkialla, jolloin termi menettää merkityksensä. Parker (1992) muistuttaa, että on tärkeä erottaa yleiset 'uskomusjärjestelmät' ideologiasta: ideologia ei suinkaan ole läsnä kaikkialla. Lisäksi on varottava arvioimasta ideologiaa sen sisällön perusteella, jolloin ideologiset diskurssit erotetaan "niistä, jotka kertovat totuuden". Parkerin mukaan ideologia pitäisi nähdä *suhteiden ja vaikutusten* kuvauksena tietyssä historiallisessa hetkessä. (Parker 1992, 19–20.)

Kun tuonnempana puhun ideologioista, viittaan käsitteellä kasvatuksen ja koulutuspolitiikan kentällä hegemoniasta taisteleviin *puoluepoliittisiin* arvostuksiin, joiden ymmärrän realisoituvan institutionaalisten rakenteiden välityksellä koulun arkeen ja kasvattajan työhön. Sitoudun siis siihen oletukseen, että ideologiat väistämättä ovat opettajan työssä läsnä. Opettajakunnan professionaalinen ideologia, johon esimerkiksi Apple edellä viittasi, rajautuu tämän tutkimuksen ydinkiinnostusten ulkopuolelle.

2.3 Ideologinen koulutieto ja normalisoiva kasvatustieto

Michel Foucault on tuotannossaan keskittynyt tiedon ja vallan prosessien näkyväksi tekemiseen erilaisissa instituutioissa. Hänelle valta on nimetöntä, hajautettua, eri laitoksissa toimivaa *mikrovaltaa*, jota ylläpidetään tarkkailuun ja valvontaan perustuvalla kurinpidolla. Koulu edustaa nykyaikaisessa yhteiskunnassa – vankilan ja armeijan ohella – yhtä valtateknologiaa ja kurinpitovaltaa toteuttavista mekanismeista. Kouluissa tuotetun vallan ”mikrofysiikka” toimii tilan, ruumiin ja ajan hallinnan kautta. (Foucault 2005.)

Modernissa kurinpitoyhteiskunnassa valta tuottaa subjektit. Moderneja subjekteja kuvaavat vapauden, tasa-arvon ja rationaalisuuden sijasta alistaminen, tottelevaisuus sekä ruumis, joka on samanaikaisesti tuottava ja hyödyllinen. Pedagoginen valta näyttäytyy Foucault’n käsitteistössä luonteeltaan normalisoivana: valta pakottaa ihmisiä samankaltaisuuteen, jatkuvaan mittaamiseen ja samalla tiedon kohteiksi. Se ei rankaise, vaan valvoo. (Foucault 2005, 199–208; Husa 2003, 71.)

Normalisoiva valta on hienovaraista ja äänetöntä eikä se ole niinkään suhde vallan kohteen ja käyttäjän välillä kuin erilaisia päällekkäin kulkevia valtasuhteita. (Foucault 1990, 94.) Koulumaailmassa opettajat eivät siis ole pelkkiä alistajia tai vallan käyttäjiä. Myös heiltä edellytetään tiettyjä tutkintoja, aineyhdistelmiä ja roolin mukaista käytöstä. Näin kaikki pedagogisen koneiston rattaissa pyörivät osat opettajista rehtoreihin ja oppilaisiin ovat samanaikaisesti pedagogisen vallan kohteita, tuotteita ja välineitä. (Husa 2003, 72.)

Kasvatustieteen valta realisoituu paitsi koulun käytännöissä myös siinä tiedossa, jota koulussa diskurssien kautta välitetään. Vallan ja tiedon kietoutumista koulutietoon on tutkittu erityisesti opetussuunnitelmatutkimuksessa, jossa on tarkasteltu muun muassa sitä, miksi ja miten tietyt kollektiivisen kulttuurin osat esitetään koulussa objektiivisena, faktuaalisena tietona, miten virallinen tieto konkreettisesti representoi valtaapitävien ideologioita ja miten koulut legitimoivat tämän rajoitetun osatiedon. (Apple 2004.)

Vaikka Foucault uskoo, että valta tuottaa aina myös vastarintaa (Foucault 1990, 92–95), tulee hän tuottaneeksi melko lohduttoman kuvan koulumaailmasta ja opettajuudesta. Sari Husa (2003) pohtii, pelkistyvätkö opetuksen hyvätkin tavoitteet Foucault’n valta-analyysissä pel-

kiksi raadollisiksi valtasuhteiksi, joista asiastaan vilpittömästi innostuneen kasvattajan on mahdoton tunnistaa itseään. Husa kuitenkin arvelee, että itse asiassa foucault’lainen näkemys vaatii vain huomaamaan, että kasvatukseen kuuluu vallankäytön ”varjoisa puoli”, jonka tunnistaminen auttaa kasvattajaa kasvamaan ja kehittymään. Varjoisan puolen olemassaolon tunnistaminen ja tunnustaminen ei kuitenkaan vaadi kasvattamisesta luopumista, vaan ainoastaan auttaa näkemään kenttää monivivahteisempänä. (Husa 2003, 72–73.)

2.4 Kriittisen pedagogiikan kasvatuskäsitys

Kiinnostus edellä hahmoteltuihin tiedon, vallan ja ideologian kasvatusyhteyksiin yhdistää kasvatustieteiden piirissä erityisesti kriittisen pedagogiikan teoriasuuntauksen edustajia. Suuntaus pyrkii problematisoimaan kasvatuskäytäntöjen ja yhteiskuntapolitiikan usein ongelmattomiksi nähdyt suhteet sekä paljastamaan kasvatuksen piiloiset reunaehdot.

Kriittisen pedagogiikan tradition juuret ovat Saksassa, Frankfurtin koulukunnan kriittisessä teoriassa sekä jossain määrin perinteisessä sivistysteoriassa. Yhdysvalloissa kriittisestä pedagogiikasta puhui ensimmäisenä Henry A. Giroux vuonna 1983. Uuden mantereen kriittinen pedagogiikka, johon nojaan tässä tutkimuksessa, pohjaa erityisesti Paulo Freireen, John Dewey’iin ja muihin varhaisiin sosiaalisen rekonstruktionismin teoreetikoihin. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 9.) Lisäksi suuntaus ammentaa muun muassa amerikkalaisesta progressivismista ja pragmatismista, feminismistä, postkoloniaalisesta kritiikistä, brittiläisestä kulttuurintutkimuksesta ja kriittisiltä yhteiskunnallisilta ajattelijoilta kuten Marxilta, Gramskilta, Habermasilta ja Foucault’ta (Aittola & Suoranta 2001, 7, 9.)

Vaikka suuntaus lepää Frankfurtin koulukunnan tiettyjen jäsenten teoreettisen työn perustalla, ei sitä voi ymmärtää kokonaisvaltaiseksi, selkeäksi filosofiaksi (Giroux 1983, 7). Eklektisesti rakentunutta suuntausta voisi väljästi kutsua ”uudeksi kasvatussosiologiaksi” tai ”kriittiseksi opetuksen teoriaksi” (McLaren & Giroux 2001, 29). Juha Suorannan mukaan kriittisestä pedagogiikasta on (painotuseroja lukuun ottamatta) kyse myös silloin, kun puhutaan esimerkiksi radikaalista kasvatuksesta, progressiivisesta kasvatuksesta ja kriittisestä kasvatustieteestä (Suoranta 2005, 11). Osaltaan juuri eklektisyydestä johtuen kriittistä pedagogiikkaa on kriti-

soitu teoreettisesta haperoudesta, ja toisaalta myös luokkahuonearkea tavoittamattomasta abstraktiudesta (esim. Knight & Pearl 2000; Breunig 2005).

Suuntauksen edustajat tarkastelevat koulua ja kasvatusta yhteiskuntateoreettisesta näkökulmasta peräänkuuluttaen vallitsevat dogmit kyseenalaistavaa keskustelua ja problematisoiden koulutuksen, opettajuuden sekä opetussuunnitelmissa määritellyn tiedon neutraaliuden, ideologiattomuuden ja historiattomuuden. Kasvatuksen nähdään aina olevan tietyistä olosuhteista ponnistavaa ja tiettyihin päämääriin suuntautuvaa toimintaa. Kantavana ajatuksena on, että vallitsevia epädemokraattisia käytäntöjä voidaan ja pitää muuttaa. Ideaan kuuluu optimistisuus, emansipatorisuus, käytännönläheisyys ja reformistinen suhtautuminen kasvatuskäytäntöihin. Juuri nämä sitoumukset erottavat kriittisen pedagogiikan ”mistä tahansa” kasvatustieteellisestä kriittisyydestä: kriittinen tutkimus voi ohjautua yhteiskuntakritiikin sijaan myös yhteiskunnallista ja taloudellista valtaa kannattavasta näkökulmasta. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 10–12.)

Kriittistä pedagogiikkaa jäsentävät ydinkäsitteet *politiikka*, *kulttuuri* ja *talous*. Politiikka viittaa siihen kulttuuriseen, sosiaaliseen ja yhteisölliseen toimintaan, jossa rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja luodaan merkityksiä. Suuntauksen vaatima koulutuksen uudistaminen merkitsee pedagogiikan politisoimista, opettajan työn poliittisuuden tunnistamista ja tunnustamista. (Aittola & Suoranta 2001, 12–13.) Käsitteellä *kulttuurin politiikka* viitataan kouluissa ja muissa julkisissa tiloissa tapahtuvaan tiettyjen arvojen, elämänmuotojen ja todellisuuskäsitysten uusintamiseen ja tuottamiseen. Kriittinen pedagogiikka näkee koulun kulttuurin politiikan muotona, joka pitää valtataistelua kasvatuksen luonteena ja tarkoituksena. Tästä perspektiivistä katsoen koulutus aina luo johdannon, valmistelut ja oikeutuksen tietyille sosiaalisen elämän muodoille. (Giroux & McLaren 1989, xxi.)

Lisäksi korostetaan taloudellisen kentän merkitystä. Suuntauksen edustajien mukaan tarvitaan uutta etiikkaa: on siirryttävä markkinaperustaisesta, epäoikeudenmukaisesta talouspolitiikasta yhteisen hyvän politiikkaan. Kaikkien yllämainittujen ydinkäsitteiden läheistä yhteyttä koulukasvatukseen ja -opetukseen pidetään väistämättömänä: opetus ei koskaan ole puolueeton ja pyyteetön prosessi, eikä opettaja ole vain tiedon siirtäjä, vaan yhteiskuntaan, sen arvoihin ja käytäntöihin kasvattaja. (Aittola & Suoranta 2001, 13; McLaren & Giroux 2001, 30.)

Suuntauksen edustajien tyyliin kuuluu pyrkimys uudistaa yhteiskuntaa ideologiakritiikin kautta. Arvottavia käsitteitä käyttäessään kriittinen teoria joutuu hylkäämään tieteellisen ”objektiivisuuden” periaatteen ja ”arvoneutraalin” kielen sekä asioiden tarkastelemisen ”puolueettoman etäisesti”. Kaikki kasvatusta koskevat kysymykset nähdään tarkoitus-, päämäärä- ja tulokintakysymyksinä. (Suoranta 2005, 52–54.)

Torjuessaan tieteen objektiivisuuden kriittinen pedagogiikka joutuu myös itse sanoutumaan siitä irti ja hyväksymään arvolutautuneisuutensa. Juuri neutraaliuden hylkääminen, normatiivisuus ja kasvatuksen sekä opettajan työn näkeminen poliittisina ovat tuoneet suuntaukselle kritiikkiä. Esimerkiksi australialaisen kasvatustieteilijän Robert Youngin mukaan tällainen dogmaattinen kriittinen teoria voi johtaa vasemmisto-autoritarismiin, joka pitää oppilaita pelkinä objekteina – juuri niin kuin traditionaalinenkin pedagogiikka (Young 1989 ks. Huttunen 1999, 140).

Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005) vastaavat indoktrinaatiosyytöksiin muistuttamalla, ettei tutkimuksen sitoutuneisuus tarkoita tieteen taantumista idealististen toivomusten luetteloksi. Sitoutuneisuus näkyy nimenomaan kritiikkinä vallitsevia rakenteita, valtasuhteita, käytäntöjä ja katsomuksia kohtaan. Tutkimuksen ei tarvitse olla julistavaa, mutta kriittinen kasvatuksen tutkija ei voi myöskään olla täysin neutraali tarkkailija. Ajattelussa ja tutkimuksessa tulee rohjeta ottaa kantaa. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 11.)

Suoranta lainaa Giroux’ta (1999 ks. Suoranta 2005), joka näkee, että ”maailman tuominen luokkaan” voi toisinaan olla poliittistakin toimintaa. Giroux kuitenkin erottaa politisoidun kasvatuksen poliittisesta kasvatuksesta. Ensimmäinen viittaa käytäntöihin, jossa kasvatuksen poliittiset päämäärät piilotetaan milloin asiantuntijapuheen ”tasapuolisuuteen”, milloin tieteen ”objektiivisuuteen”. Poliittinen kasvatusta puolestaan tarkoittaa sen ymmärtämistä, ettei kasvatusta voi eristää taloudellisista, sosiaalisista tai kulttuurisista ympäristöistä ja etteivät ihmiset ole valmiiksi määrättyneitä, vaan he toimivat kehityskykyisessä ja muutettavissa olevassa yhteiskunnassa. (Suoranta 2005, 19.)

2.5 Opettaja transformatiivisena intellektuellina

Kriittinen pedagogiikka tarkastelee koulukontekstia laajasti kyseenalaistaen niin opetuksen, koulutiedon ja opetussuunnitelmien kuin oppimiskäsitysten vallitsevia paradigmoja. Käsillä olevassa tutkimuksessa keskityn ennen kaikkea suuntauksen edustamaan opettajuuskäsitykseen. Kriittisen opettajan kuvaa on hahmotellut erityisesti Giroux yhdessä kollegansa Peter McLarenin kanssa. Vastauksena positivismin- ja reproduktioteorioiden nostattamiin kysymyksiin ja kritiikkiin uusintamisteorioille Giroux on uudelleen määritellyt opettajuutta ajatuksellaan opettajasta muutokseen tähtäävänä *transformatiivisena intellektuellina*. Tällöin opettaja nähdään pelkän vallitsevien yhteiskuntasuhteiden määräämän tiedon ”mekaanisen toistajan”, ”hallinnoimis-pedagogiikon” ja hegemonisten poliittis-ekonomisten yhteiskunnallisten intressien legitimoijan sijaan aktiivisena ja asiantuntevana opetussuunnitelman rakentajana ja soveltajana. (Aittola & Suoranta 2001, 11.)

Giroux haastaa opettajat paitsi uudistamaan opetussuunnitelmiaan ja demokratisoimaan luokkahuoneita ja kouluilmastoa, myös tulemaan tietoisiksi yhteiskunnan luokkasuhteista ja siitä, että kasvatuksesta ja koulusta käytävä keskustelu on aina osa laajempaa keskustelua yhteiskunnan tilasta ja tulevaisuudesta. Opettajien on sitouduttava edistämään yhteisöllistä toivon ajattelua ja tuettava opiskelijoita analysoimaan subjektiviteettiensa ideologista muotoutumista globalisoituneen kapitalismin kehystämässä yhteiskunnallisissa olosuhteissa. (McLaren & Giroux, 2001.) Transformatiivinen intellektuelli auttaa oppilaita saavuttamaan kriittiset tiedot yhteiskunnan perusrakenteista, jotta nämä instituutiot näyttäytyvät opiskelijoille avoimina potentiaaliselle muutokselle. (Giroux 1989, 138–139.)

Samoin kuin humanistisissa kasvatuserinteissä, radikaalissa kasvatuksessa korostetaan myös pedagogista rakkautta ja välittämistä. Radikaali kasvattaja painottaa käytännössään yhdenvertaisuutta, yhteistoimintaa ja turvallisuutta. Kasvattajalta tämä vaatii valmiutta ymmärtää todellisuuden monimuotoisuus ja avointa asennoitumista sekä kasvatettaviin että todellisuuden ilmiöihin. Menetelmänä on usein osallistava oppiminen. (Suoranta 2005; 16, 20.)

Kriittisen pedagogiikan haasteet opettajan työlle näyttävät varsin suurilta. Arjen paineiden ja intensiivisyyden keskellä omaan opetusalaan tulisi suhtautua problematisoiden ja refleктоivasti. Opetustilanteissa tulisi jatkuvasti tiedostaa, kenen näkökulmaa tuodaan esiin ja mitä sano-

taan. Ja kuitenkin, samalla kun oppilaita ohjataan koulun hyväksymiin toimintamalleihin, sosiaalistuu opettaja niihin myös itse. Lisäksi häneltä virkamiehenä odotetaan tietynlaista käyttäytymistä. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 16–18.)

Kriittinen opettaja osaa kuitenkin käyttää valtaansa työskentelyolosuhteidensa parantamiseksi ja toteuttaa visiota paremmasta elämästä. (Giroux 1989, 138). Praktisessa normatiivisuudessaan Giroux ja McLaren kannustavat kasvattajaa taistelemaan sellaisten uudistusten puolesta, jotka takaavat opettajalle kriittisen pedagogiikan harjoittamista edellyttävät työskentelyolosuhteet: opettajalla tulee olla aikaa kriittiseen pohdintaan, tutkimiseen, koulun lähiyhteisöön tutustumiseen ja dialogiin oppilaiden kanssa. Vähimmillään uudistukset tarkoittavat opettajan palkkojen nostamista, sapattimahdollisuuksien lisäämistä ja vallan uudelleenjakoa kouluissa opettajien ja hallinnon välillä. Kouluille täytyy antaa ne resurssit, jotka se tarvitsee kohdatakseen sosiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset ja poliittiset ongelmat. (Giroux & McLaren 1989, xxiii.)

Radikaalin kasvatuksen arvoperustan mukainen toiminta edellyttää, että kasvattaja tuntee itsensä ja tiedostaa oman paikkansa maailmassa. Suoranta (2005) näkeekin kasvattajan keskeisimpänä vaatimuksena elinikäisen itsekasvatuksen ja kyvyn epäillä ja panna vastaan. Hän jää kuitenkin pohtimaan, voiko radikaalia ajattelua oppia kuka vaan vai jääkö se yksilön ominaisuuksista riippuvaiseksi henkilökohtaiseksi asenteeksi. (Suoranta 2005, 226; 230.)

Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005) suomivat suomalaisia kasvatustieteitä ja opettajan-koulutusta siitä, että mielikuvat koulutuksen ja opettajan ammatin puolueettomuudesta ovat iskostuneet yleisen tajunnan lisäksi tiukasti myös niihin: tärkeimmät kysymykset siitä, mitä kasvatusta oikein on, mikä on sen tavoite ja ketä kasvatetaan, unohdetaan kysyä tai ne oletetaan jo ratkaistuiksi. Näin kasvatustieteestä ja opettajankoulutuksesta tulee ”teknokraattinen apulainen” ja ”kyynikoiden tuottaja”, jossa sivuutetaan valtakysymykset ja koulutuksen sidoksisuus talouteen, politiikkaan, kulttuuriin ja moraaliin. (Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005, 17–18.)

2.6 Kriittisen pedagogiikan soveltamisesta

Tutkimusperinteenä kriittisen pedagogiikan tavoitteena on Suorannan (2005, 16) mukaan arvioida erilaisia kasvatuskäytäntöjä ja niihin sisältyviä valtasuhteita (pedagoginen kriittinen analyysi) sekä oppia tuntemaan niitä virallisten kasvatuskäytäntöjen ulkopuolisia toimintaympäristöjä, joissa ihmiset oppivat vähintään yhtä paljon kuin koulutuksessa (kulttuurin kriittinen analyysi). Oma tutkimukseni ei suoranaisesti edusta kumpaakaan näistä, vaan sovellan ja peilaan kriittisen pedagogiikan ydinlausumia ja ajatusta transformatiivisesta opettajuudesta omiin tutkimuskysymyksiini.

Käsitteistöä sovellettaessa on muistettava, että vaikka perustana oleva ajatus yhteiskunnalliseen tiedostamiseen heräämisestä on universaali, kumpuaa suuntaus suomalaista selvästi heterogeenisemmasta ja eriarvoisemmasta yhteiskunnallisesta kontekstista. Giroux'n ja McLarenin (1989) muotoilemat kriittisen diskurssin ydintehtävät – pyrkimys tuottaa vastalogiikkaa amerikkalaisille kriittistä ja eettistä diskurssia karsineille valta- ja ideologiasuhteille sekä kehittää koulua oikeudenmukaisemmaksi ja demokraattisemmaksi – kiinnittyvät vahvasti uuden mantereen yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Giroux & McLaren 1989, xxi.)

Ensimmäisen suomalaisen kriittistä pedagogiikka käsittelevän teoksen toimittaneet Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005, 8) arvelevat, että amerikkalaisen kriittisen pedagogiikan myöhäinen rantautuminen Suomeen ja vähäinen soveltaminen ovat johtuneet juuri vahvoista kytköksistä syntykontekstiin. Vuorikosken (2002) mukaan suuntauksen hyödyntäminen vaatii kypsyttämään sen ideoita pohjoismaista kasvatus- ja koulutustodellisuutta hyödyttäväksi. (Vuorikoski 2002, 66.) Kontekstisidonnaisuuden lisäksi myös radikaalius, normatiivisuus ja objektiivisuuden vaatimuksista irtisanoutuminen lienee karsinut soveltajakuntaa.

Lähiaikoina kiinnostus kriittiseen pedagogiikkaan on kasvanut myös Pohjolassa (Suoranta 2006, 3). Eräs soveltajista on Jyri Lindén (2002), jonka on tarkastellut opettajuuden sosiaalista rakentumista, ammatillisuutta, autonomiaa ja identiteettityötä virallisdokumenteissa yksilökeskeisyyden sijaan nimenomaan yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja poliittisten reunaehtojen kautta. Lindén hyödyntää kriittisen pedagogiikan peruskäsitteistöä "menemättä kuitenkaan erityisen syvälle sen lähtöoletuksiin koulusta valtakulttuurin ideologioiden oikeuttajan ja siirtäjänä (13)". Hän tukeutuu erityisesti ajatukseen opettajuudesta kriittisenä intellektuaalisena

toimintana ja pysyttelee, kuten teen itsekin, nimenomaan opettajuuden tasolla eikä pyri kehittämään kriittistä diskurssia koulun ja koulutuspolitiikan tasolla.

Lindénin tutkimus osoittaa, että kriittisen pedagogiikan käsitteistöä voi mielekkäällä tavalla soveltaa myös suomalaisessa tutkimuksessa. Tiukka amerikkalainen kriittinen pedagogi voisi nähdä sovelluksen jäävän ”puolinaiseksi”, mutta suomalaisia kasvatuskonteksteja käsittelevään tutkimukseen istuu myös alkuperäisten, valta- ja alistussuhteiden vahvaan epäsymmetrisyyteen perustuvien etukäteisoletusten lieventäminen.

Olen edellä pyrkinyt hahmottelemaan ideologian ja vallan käsitteiden kasvatusyhteyksiä erityisesti kriittisen kasvatustieteen teoreetikoihin tukeutuen. Viitekehys asettuu taustasitoumuksiksi ja näkökulmaksi lähtiessäni etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini – toisin sanottuna hahmottamaan, millainen *paikka* ja autonomia opettajalle rakennetaan suhteessa koulutuspolitiikan kentällä hegemoniasta taisteleviin ideologioihin ja millainen *ideologinen olento* opettajasta itsestään tehdään. Analysoitavassa aineistossa tuotettavan opettajuuden ymmärtämiseksi on kuitenkin ensin välttämätöntä tutustua ajankohtien yhteiskunta-historiallisiin konteksteihin.

3 Oppivelvollisuuskoulun vaiheita

Tarkastelen tutkimuksessa opettajuuden ja opettajan yhteiskuntasuhteiden rakentumista Opettaja-lehden vuosikertojen 1978 ja 2004 mielipidekirjoituksissa. Neljännesvuosisata aineistojen välissä antaa mahdollisuuden vertailla yhteiskunnalliselta ja koulutuspoliittiselta ilmapiiriltään melko erilaisissa historiallisissa tilanteissa rakennettavaa opettajuutta. Asetelma voi auttaa ymmärtämään uudella tavalla nykypuhetta, joka sellaisenaan voi näyttää liian itsestään selvältä uusien tulkintojen tekemiseksi.

Yhdistävänä tekijänä molempien ajankohtien puhetta kehystää peruskoulu valtiollista kasvatustoimintaa harjoittavana instituutiona. Kuvailen seuraavissa alaluvuissa pääpiirteittäin peruskoulun historiaa ja suomalaisen koulutuspolitiikan kehitystä. Tutkimusaineiston ajallista sijoittumista mukaillen paneudun erityisesti peruskoulun syntyajan koulutuspoliittiseen eetokseen 1970-luvulla sekä siinä tapahtuneisiin muutoksiin 2000-luvuille tultaessa.

3.1 Kansakoulusta peruskouluun

Peruskoulu rakennettiin 1970-luvulla korvaamaan monella tapaa riittämättömäksi käynyt kansakoulujärjestelmä. Ajatus uudesta koulujärjestelmästä sai polttoaineensa useista yhteiskunnallisista muutostendensseistä. Peruskoulun lanseeraamisen vuodet (1972–77) sijoittuivat ”hyvinvointivaltion” kiivaimman rakentamisen kauteen. Rakennemuutoksen asettamiin haasteisiin pyrittiin vastaamaan turvaamalla vakaa taloudellinen kasvu ja kansakunnan korkea aineellinen hyvinvointi. Koulutuksen vaurautta ja sivistystä lisäävään voimaan uskottiin vahvasti. (Kivinen & Rinne 1995, 85–87; Heinonen 1990, 329–331.)

Tärkeä käänne oli myös vasemmiston nousu hallitukseen pitkän oppositiokauden jälkeen vuonna 1966 yhdessä keskustan kanssa. Aikakausi kokonaisuudessaan oli voimakkaiden poliittisten ideologioiden sävyttämä. Muiden länsimaiden tavoin Suomea ravisteli 1960- ja 70-luvuilla vasemmisto-, opiskelija- ja nuorisoradikalismien aalto. (Suominen 1997.) Ajan arvo maailma heijastui yhteiskuntapolitiikkaan sosialistisena koulutuspoliittisena näkemyksenä ja tarpeena siirtyä kaikille oppivelvollisille tarkoitettuun yhtenäiskouluun. (Heinonen 1990, 204.) Sen avulla haluttiin ”poistaa syrjäseutujen kouluolojen puutteet edistäen tasavertaisuut-

ta”, ”varata nuorille kykyjen, taipumusten ja harrastusten edellyttämä koulutus” sekä ”kehittää perusopetus muuttuvan yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi”. (Kähkönen 1979, 49; 138.)

Uuden koulujärjestelmän toteuttaminen ei kuitenkaan ollut itsestään selvää: asiasta väännettiin kättä niin lehdistössä, komiteoissa kuin eduskunnassa. Vanha oppikouluväki ja poliittinen oikeisto väittivät peruskoulun tuhoavan laadukkaan koulunkäynnin, estävän lahjakkuuksien esiinmarssin ja tasapäistävän ikäluokat. Reformin takana taas olivat kansakouluväki sekä vasemmistopuolueet sosiaalisen tasa-arvon ja maalaisliitto/keskustapuolue alueellisen tasa-arvon nimissä. (Rinne 2003, 11.)

Peruskoulu otettiin kokeiluun 1960-luvulla, ja lukuvuonna 1971–72 uusi opetussuunnitelma oli jo monissa kunnissa käytössä joko kokonaan tai osittain. Varsin nopeasti kansakoulu ”ikään kuin haihtui ja sulautui peruskoulun raameihin”. (Nurmi 1989, 80.) Koulutusvirtojen pääkapeikko siirtyi oppikoulun pääsykokeista lukion porteille (Kivinen & Rinne 1995, 87).

Vaikka peruskoulu-uudistusta valmistelevat komiteat olivat ehdottaneet uusiin kouluihin lisää erilaistumisen mahdollisuuksia, säilyi 1970-luvun peruskoulu edeltävien vuosikymmenten tapaan ohjauksellisesti vielä varsin keskusjohtoisena. Opettajien yläpuolelle luotiin viisiportainen hallinto valvomaan virallisen opetussuunnitelman toteutumista. (Simola 1997a, 53.) Joitakin valinnanmahdollisuuksia kuitenkin säilyi, sillä laki salli niin sanotut tasokurssit: kunkin oppilaan huoltaja sai valita yläasteelle siirtyvän lapsensa puolesta muutamissa oppiaineissa kolmen eri kurssitason välillä. Valintaa helpotti koulun antama arviointi oppilaan edellytyksistä. (Kauranne 1997, 33.)

Jo lanseeraamisen aikana käynnistynyt vilkas keskustelu uuden järjestelmän toimivuudesta tiivistyi 1970-luvun lopulla. Opettajien ammattijärjestön puheenjohtaja Voitto Ranne summaa vuoden 1978 Opettaja-lehden palstallaan muutaman vuoden kokemuksen perusteella, ettei uusi koulu ollutkaan ”sitä, millaisena se alun perin markkinoitiin”, vaikka oli toki ”mahdollisuuksiensa puitteissa täyttänyt tehtävänsä” (Ranne 1978, 15).

Oppilaiden oppimistuloksiin pettyivät ainakin ne, jotka odottivat uuden systeemin puitteissa ”kaikkien oppivan kaiken”, kun vain aikaa annetaan tarpeeksi (ns. Mastery learning -malli, ks. esim. Kauranne 1997 34; Kuikka 1993, 109). Laajassa seurantatutkimuksessa saatiin päätulokseksi, etteivät ainakaan kokeiluperuskoulujen oppilaiden jatko-opintonäkymät olleet sen

ruusuisemmat kuin muidenkaan. Yli tuhannella koehenkilöllä testatun tuloksen perusteella oppilaiden sosiaalinen tausta korreloi heidän koulumenestykseensä ja koulunkäynnin määräänkin peruskoulun alkuvaiheessa yhtä voimakkaasti kuin kansakouluaikaan. (Nurmi 1989, 80–81.)

3.2 Tasa-arvon ideaalista taloudellisiin arvoihin

1970-luvulla kouluväkeä oli harmittanut peruskoulun myötä luvatus valinnaisuuden lisäämisen vesittyminen, johon oli ollut syynä valtion talouden heikentyminen vuosikymmenen alkupuolen öljykriisin ja yleisen taloudellisen taantuman takia (ks. Heinonen 1990, 329–331). 1980-luvun alun uudistettu peruskoululaki toi vastauksia näihin toiveisiin purkamalla vanhaa yhtenäistämispoliittikkaa ja alkamalla suosia opetussisällöiltään erilaisia peruskouluja. Vuoden 1985 Opetussuunnitelman perusteet ei kuitenkaan vielä lähtenyt suuressa määrin purkamaan itse opetuksen yhtenäisyyttä. Vasta 1990-luvulla valtiojohtoinen koulupoliittikka alkoi selvemmin murtua. Valtaa siirrettiin enenevässä määrin kuntiin ja kouluihin, ja opetussuunnitelman perusteet laadittiin aiempaa suurpiirteisimmiksi ja ohjeiltaan suppeammiksi. (Kauranne 1997, 37–38, 42.)

1990-luvulla yhdeksi kehityskysymykseksi nousi, paikallistumisen ohella, oppimistulosten ja opetustoimen arviointi. Arviointijärjestelmää kehitettiin entistä tiiviimmäksi ja monipuolisemmaksi, ja Suomi päätti osallistua säännölliseen kansainväliseen oppimistuloksien vertailevaan arviointiin. (Jakku-Sihvonen 1998, 22–23.) Sirkka Ahosen (2001) mukaan institutionaalisella, käytäntöjen ja ajattelutapojen tasolla koulutuspolitiikan 1990-luvun muutokset olivat käännteentekevyydessään verrattavissa peruskoulu-uudistukseen. Uusi sukupolvi sai jälleen uuden koulun. (Ahonen 2001, 181.)

Ihanteiden tasolla tasa-arvon ideaali suuntasi koulutuspolitiikkaa aina 1980-luvulle asti (Liljander 2003, 117), mutta 1970-luvun radikalismista oli hyvin vähän jäljellä taistolaisuuden hiipumisen jälkeen. Organisoitumisen sijaan kansalaisuudessa korostui yksityisyys, ja poliittinen osallistuminen kääntyi ainakin näennäisesti välinpitämättömyydeksi – Suominen mukaan jopa suorastaan politiikan halveksimiseksi (Suominen 1997, 251).

1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa suomalainen taloudellinen ja poliittinen ilmapiiri koki merkittävimmät muutokset sitten toisen maailmansodan: sosialismi heikkeni itänaapurissa, Berliinin muuri murtui ja Idänkauppa joutui alamäkeen. Suomalaisessa sisäpolitiikassa muutokset näkyivät uusina aatteina ja toimintatapoina, jotka raivasivat tilaa pohjoismaisen hyvinvointivaltioideaalilta. Hallituspohja vaihtui sini-punaiseksi ja kokoomus pääsi ensi kertaa vuosikymmeniin hallitukseen. (Rinne 2001, 91–92.)

1980-luvulla koulutusvalta oli liukunut pääosin virkamiestasolle. 1990-luvulla eduskunta otti ohjat tiukemmin omiin käsiinsä, ja vuosikymmenen institutionaalisissa koulu-uudistuksissa päätoimijoiksi nousivat poliittiset puolueet, joiden ryhmittäminen ratkaisi lakien läpimenon. Kokoomus sitoutui uusliberalismiin, sosiaalidemokraatit koulutuksen tasa-arvon projektiin. Hallitusyhteistyö kokoomuksen kanssa 1990-luvulla teki sosiaalidemokraateista kuitenkin kompromissinhaluisia. Keskusta liittyi sosiaalidemokraateihin koulutuksellisen tasa-arvon ajamisessa. (Ahonen 2001, 180.)

Varsinkin oikeisto availi innokkaasti dialogia uuden yhteistyökumppanin, yrityselämän, kanssa, jonka toiveissa yrittäjähenkisyyteen kasvattamisen tulisi alkaa jo peruskoulussa: aikansa eläneiden sivistyksellisten tavoitteiden sijaan koulussa tulisi tarjota taloudellista kilpailukykyä kehittäviä, välineellisesti merkittäviä oppisisältöjä. Voimistuvan uusliberalismin ohella yrity maailman toiveet kouluinstituutiolle heijastelivat Ahosen mukaan myös restorationismin ajatuksia: yhteisen koulun oli palattava hierarkkiseen sivistysnäkemukseen, jonka mukaan toiset sietivät enemmän sivistystä kuin toiset. Lahjakkaat oli siis koulutuksellisesti erotettava muista. Lisäksi vaadittiin koululta tulostavuuksia ja eri koulujen tuloksellisuutta vertailevia mittauksia. Vähitellen nämä ajatukset tulivat osaksi opetusalan uutta julkishallintoajattelua. (Ahonen 2001, 162–163; 181.)

Uusliberalismin terävin kärki katkesi 1990-luvun alun laman havahduttamaan yhteisöllisyyden vaatimukseen (Ahonen 2001, 181). Muutamaa vuotta myöhemmin kansakunnalla oli edessä uusi mullistus, Euroopan unioniin liittyminen. Liiketoiminnan saralla Suomesta alkoi kehittyä yhä selkeämmin osa ylikansallista globaalia kaupankäyntiä, jonka sääntelyyn kansallisvaltiolla on vähenevässä määrin mahdollisuuksia. Koulutuksen kentällä usko meritokraattisen koulutuspolitiikan reiluuteen alkoi hiipua oikealla ja vasemmalla. Lama ja laaja nuorisotyöttömyys pakottivat arvioimaan koulutuspolitiikkaa uudelleen. Uutta suuntaa oli miettimässä vuoroin sinipunaisia, vuoroin sateenkaarenvärisiä hallituksia, joille oli yhteistä laaja konsen-

suspohja sekä yleensä sosiaalidemokraattien ja kokoomuksen vahva valta. (Rinne 2001, 91–92.)

3.3 Uuden vuosituhannen koulu

2000-luvun Suomi on osa globaalia maailmaa ja maailmanpoliittisia suhteita tiiviimmin kuin koskaan ennen. Koulutuspoliittinen muutos vasemmistolaisesta tasa-arvoajattelusta liberalistiseen, globalistiseen markkina-ajatteluun tapahtui meillä varsin konsensuaalisesti, kaikkien puolueiden ja poliittisen valtaeliitin siunaamana. Rinteen (2001) mukaan muutosta on leimannut tietynlainen vaihtoehdottomuus, taipuminen maailmantalouden välttämättömän edistyksen ja kansalliseen kilpailukykyyn kytkettyjen vaatimusten edessä (Rinne 2001, 93).

Stephen Ball (2001, 22) näkee koulutuksen olevan globalisoituvassa maailmassa yhä enemmän taloudesta juontavien normatiivisten olettamusten kyllästämiä. Koulukulttuurista puhutaan taloustieteen näkökulmasta ja sen termein. Joel Kivirauma (2001) ymmärtää uutta, inhimillisen pääoman kasvattamiseen pelkistynyttä koulutuspolitiikkaa Breeniä & Goldthorpea (1997) mukailleen niin sanotun rationaalisen valinnan teorian kautta, jossa koulutettavat ja heidän perheensä nähdään rationaalisina toimijoina, jotka valitsevat tarjolla olevista vaihtoehdoista kustannuksiin nähden parhaan hyödyn tuottavan. (Kivirauma 2001, 74.)

Myös Rinteen (2001) mukaan 2000-luvun keskustelussa näyttäytyy uusliberalistinen vanhempainvallan ideologia, jossa vanhemmille halutaan antaa lisää päätösvaltaa koulutusasioissa ja koulutusvalinnoissa. Koulutuksen nähdään toimivan parhaiten vapaiden markkinoiden idealla, jonka mukaan vanhemmat voisivat vapaasti valita lastensa koulut. Koulun markkinoistumiseen kuuluu kilpailuttaminen, yksityistäminen, koululainsäädännön löysäminen, koulujen yritystäminen ja johtamisen managerialismi, opetussuunnitelmien hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisällöissä, yleinen julkisten kouluinvestointien ja määrärahojen karsiminen sekä pyrkimys tulosvastuullisuuteen ja julkiseen arviointijärjestelmään. Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa kukin lapsi tai nuori nähdään oman onnensa seppänä, itse vastuussa omasta menestyksestään tai menestymättömyydestään. Koulutuksen tärkeimmäksi päämääräksi nousee kansakunnan lahjakkuuspotentiaalista huolehtiminen. (Rinne 2001, 94–97.)

Kivirauman (2001) haastattelututkimuksessa mukana olleet suomalaiset koulutuspoliitikot näkevät peruskoulun tehneen tehtävänsä eli nostaneen koko kansan sivistystasoa. Heidän mukaansa 2000-luvulla on ”kärkein vapauttamisen” aika: on panostettava huippuihin. Peruskoulun syntyäikojen idea koulutuksellisen tasa-arvosta ja mahdollisimman pitkästä yhtenäisestä koulutuksesta on korvaantunut oikeistolaisella markkinoiden logiikalla ja ”erinomaisuuden tavoittelulla”. Koulutuspoliitikkojen puheesta voi Kivirauman mukaan kuulla vahvan uskon päätelmään, että julkisten instituutioiden vallan vähentäminen merkitsee laadun kohoamista, mikä puolestaan parantaa kansainvälistä kilpailukykyä. Puheessa korostuu yksilön kasvanut merkitys yhteiskunnallisena toimijana ja ”vapauden ja valinnaisuuden eetos”. Kollektiivisesta tasa-arvosta on siirrytty tietynlaiseen yksilölliseen tasa-arvoon. (Kivirauma 2001, 73; 76; 81–82.)

Suuri osa globaaleista ”uusista prinssiipeistä” on näin tehnyt hiljaisen maihinnousun myös suomalaiseen koulutuspoliittiseen diskurssiin – ilman isoja poliittisia päätöksiä tai lakiuudistuksia. Meikäläinen koulutuspolitiikka on moniin muihin maihin verrattuna kuitenkin jälkijunnassa esimerkiksi yksityistämisessä, jota Suomessa hidastaa tiukka valtiomonopoli ja kansalaisten oikeus maksuttomaan peruskoulutukseen. Meillä vastustetaan myös koulujen rankinglistojen julkistamista, eikä opettajakunta ole innostunut tuloksellisuusperiaatteesta palkanmaksussa. (Rinne 2001, 95.)

Ball (2001) näkee uudessa tehokkaassa koulussa uhkia, jotka näyttäytyvät yhteisöllisyyden tuhoutumisena ja kilpailevan individualismin ja välineellisyyden kasvuna. Ballin mukaan on mahdollista, että valinnan ja kilpailun voimat tuottavat uudenlaisen piilo-opetus suunnitelman. Arvojen koventuminen, markkinamuotoisuus, liikkeenjohdon mallit ja suoritusperustaisuus vaikuttavat kasvatusinstituutioissa oleskelevien ihmisten rooleihin ja ihmisten välisiin suhteisiin paineina, työn tahdin kasvamisena, kilpailuna, ylläpitotyön kasvuna ja kuilun kehittymisenä opettajien ja päätöksentekijöiden välille. Pahimmillaan Ball pelkää yksimielisyyden talouspolitiikan määräysvallasta painavan yhä syvemmälle yritykset keskustella kasvatuksen periaatteista. Ball myös kysyy, ollaanko menossa kohti ”politiikan loppua”, jossa on yhä vaikeampi erottaa toisistaan eri puolueiden koulutuspolitiikkaa: koulutuspolitiikan jälkipoliittinen ja jälkimoderni asema esiintyy pragmaattisena ja vapaana ideologioista. (Ball 2001, 22–23; 32; 35–36.)

Vaikka arvojen koventumisen voi, kuten yllä kuvattiin, nähdä johtavan negatiivisiin seurauksiin, ei Juha-Pekka Liljander (2003) näe syytä romantisoida myöskään vanhaa tasa-arvopoliittikkaa. Useisiin tutkimuksiin vedoten hän toteaa, että yhtenäiskoulu-uudistuksesta ja muista tasa-arvoon tähtäävistä toimista huolimatta koulutusjärjestelmä kokonaisuudessaan näyttää yhä edelleen olevan kyvytön murtamaan luokkarakenteen sukupolvittaisen toistumisen kehää. Vaikka koko ikäluokka aloittaakin opintiansä samalla tavoin peruskoulussa, karsinta koulutusjärjestelmän eri vaiheissa nivoutuu edelleen näkymättömin sitein yksilön kotitaustaan. (Liljander 2003, 117.)

Jos suomalainen koulu olisikin kyvytön lopullisesti murtamaan sosiaalisen liikkuvuuden jähmeyttä, on peruskoulumme kuitenkin kansainvälisesti mitaten laadukas oppimisympäristö. Pisa-tutkimukset ovat toistuvasti arvioineet suomalaislasten osaamisen tason erinomaiseksi (ks. esim. Kupari ym. 2004). Tähän on monia syitä. Pertti Kansanen (2002) muistuttaa, että suomalainen yhteiskunta on koulutusjärjestelmältään monessa suhteessa erityistapaus verrattuna muihin yhteiskuntiin. Suhteellisen homogeenisessa maassa on vain pienet kielelliset, kansalliset ja uskonnolliset vähemmistöt. Asukkaita on vähän ja yhteiskuntarakenteet ovat toimivat. Taloudelliset erot ihmisten välillä ovat (olleet M.R. huom.) suhteellisen pienet. Yhtenäiskoulu takaa kaikille samanlaisen jatkokoulutuskelpoisuuden ja lähes koko ikäluokka jatkaa peruskoulusta joko lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Molemmista on mahdollisuus jatkaa korkeakouluopintoihin yliopistoissa tai ammattikorkeakouluissa. (Kansanen 2002.)

Menestystä voi jossakin määrin ihmetellä, kun muistaa esimerkiksi, millaisia vaikutuksia 1990-luvun lamalla oli koulutuksen talouteen. Koulutuksen menoja leikattiin samalla kun rahoitusjärjestelmää, erityisesti valtionosuuksien maksuperusteita koulutuksen järjestäjille, uudistettiin. (Jakku-Sihvonen 1998, 20.) Lamalla oli myös laajempia seurauksia. 2000-luvulla koulukeskustelun keskiössä on ollut lasten ja nuorten pahoinvointi ja sen heijastuminen kouluun. Nuorten sairastavuus, perheiden rapautuminen ja huostaanottojen sekä psyykkisten sairauksien määrät ovat kasvaneet. Toisaalta 1990-luvulla yhä harvempi jättää koulutien kesken eikä hanki esimerkiksi ammatillista tutkintoa. (Rinne 2001, 129–130.)

Rinne (2001) huomauttaa kuitenkin, että koulutuspolitiikka on vain osavastuussa kehityksestä. Tuloerot ovat kääntyneet kasvuun, väestö lohkoutuu vahvemmin, työttömyys ja toimeentulotukiasiakkaiden määrät ovat kasvussa. Oikeistolaistunut poliittinen ilmapiiri, laman vaikutuk-

sen ja EU:hun liittyminen muovaavat omalla voimallaan myös suomalaisten suhtautumista syrjäytymisvaarassa oleviin. Enää ei ole itsestään selvää, että vaarassa olevista ollaan valmiita kantamaan huolta perinteisen julkisen tulontasauksen, hyvinvoinnin laajan allokoinnin ja vahvan huolenpidon avulla. (Rinne 2001, 97.)

4 Kehittyvä peruskoulunopettajuus

Koulun muuttumisen ehtona ovat olleet muutokset opettajistossa ja sen koulutuksessa sekä hyvään opettajuuteen liitetyissä arvostuksissa. Tarkastelen seuraavassa ensin luokanopettajan koulutuksen vaiheita 1970-luvulta nykyaikaan ja sen jälkeen opettajaihanteissa, opettajalle sallitussa yhteiskunnallisuudessa ja kansalaisvaikuttajan roolissa tapahtunutta kehitystä tuona aikana.

Keskityn aineenopettajuutta perusteellisemmin luokanopettajuuteen, jossa tiivistyvät monet historiallis-yhteiskunnalliset eetokset: aineenopettajien ja heitä edeltäneiden oppikoulunopettajien koulutus on toteutunut nykyisessä akateemisessa muodossaan paljon kansan- ja luokanopettajien koulutusta kauemmin (ks. esim. Kähkönen 1979) eikä se ole ollut koulutuspoliittisen ja ideologisen debatin kohteena samalla lailla kuin kriittiseksi mielletty kansanopettajuus. Tarkastelun ulkopuolelle jää myös opettajankoulutuksen muotoutumisen kannalta merkittävä keskustelu opettajan ammatin professionaalisista pyrkimyksistä (ks. Jauhiainen & Kivirauma & Rinne 1997, 72).

4.1 Kansanopettajuudesta akateemiseen luokanopettajuuteen

Pertti Kähkönen (1979) tiivistää suomalaisen yleissivistävän opettajuuden 1800-luvun lopulta lähtien toteutuneen etupäässä kahtena pitkänä opettajien jonoa: suurempi joukko kulki opettajaseminaarin kautta kansanopettajiksi, kun taas toinen jono vaelsi oppikoulun, akateemisen tutkinnon ja kahden vuoden auskultoinnin tietä oppikoulunopettajan virkoihin. (Kähkönen 1979, 137.) Etupäässä kansa- tai keskikoulupohjalta ponnistaneet kansakoulunopettajat pohtivat jo varhain mahdollisuuksia asemansa parantamiseksi. Ammattikunnan statusta haluttiin kohentaa lähemmäksi yliopistoissa sivistyksensä saaneita oppikoulunopettajia.

Keskeiseksi väyläksi ammatillisen arvostuksen kohottamiseen nähtiin yliopistolliset jatkoopinnot. Alun perin yhtenäistämisretoriikassa käytettiin perusteluna sitä, että eri yhteiskuntaluokista lähtöisin olevien opettajien kouluttaminen samassa opinahjossa oli välttämätöntä kansakunnan yhtenäisyydelle. Vasta myöhemmin perusteluina alettiin käyttää yhteiskunnalli-

sen aseman ja palkkauksen parantamista. Vähitellen ylioppilas pohjainen kansanopettajuus alkoikin kasvaa voimakkaasti. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 76–86.)

Vuonna 1966 kasvatustieteiden piirissä tapahtui tärkeä symbolinen murros, kun kasvatus- ja opetusopin akateemisten oppituolien nimi vaihdettiin kasvatustieteeksi. Opettajankoulutuksen yhteys kasvatustieteeseen vahvistui ja kasvatustiede nousi muiden akateemisten oppiaineiden rinnalle itsenäiseksi tieteenalaksi, jolla oli oma problematiikkansa, menetelmänsä ja alueensa. (Kähkönen 1979, 90.)

Vaatus opettajien pohjakoulutusvaatimuksen korottamisesta ylioppilastutkinnon tasolle toteutui vuonna 1968. Taustalla oli 1960-luvun koulujärjestelmäuudistus: yhtenäiskoulun nähtiin edellyttävän myös kansanopettajien koulutuksen merkittävää kohottamista. Pääpainoksi asetettiin opettajien pedagogisen tason ja aineenhallinnan kohottaminen sekä koulutuksen yhtenäistäminen (Kähkönen 1979, 55; Simola 1995, 42.) Opettajankoulutuksen reformissa (1968–79) kansanopettajiston koulutuksesta huolehtineet seminaarit ja opettajakorkeakoulut lakkautettiin ja niiden tilalle perustettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkintoihin tähtäävät yliopistojen opettajankoulutuslaitokset. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 86.)

Ensimmäiset akateemiset opettajankoulutusohjelmat käynnistyivät vuonna 1973. Akatemi-soimisprojektin päätteeksi Suomeen oli siis kertaheitolla synnytetty tieteellinen opettajakoulutus ja sen vaatimat resurssit. Jauhiainen, Kivirauma ja Rinne tiivistävät onnistuneen projektin taustalle kolme asiaa: opettajien tarpeen asemansa vankentamiseen, yliopiston sisältä käsin yliopistokoulutusta tukeneen kasvatustieteen professorikunnan sekä lopulta muut koulutuspoliittiset linjaukset ja hyvinvointivaltion tarpeet. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 88.)

Uuden peruskoulun kelpoisuusvaateet tekivät valtavasta joukosta opettajia muodollisesti epäpäteviä. Kaikkien uudelleenkoulutus olisi ollut mahdoton tehtävä, joten periaatteena oli, että aikaisemmin viroissa olleiden pätevien opettajien virat siirrettiin peruskouluihin. Kähkönen lainaa Viljasta (1970), jonka mukaan tämä herätti keskustelua siitä, mitä pidettiin koulun ensisijaisena tehtävänä – kulttuurin siirtämistä vai sen muuttamista. Uuteen koulutusjärjestelmään siirtyminen toi mukanaan myös työvelvollisuus- ja palkkausongelmia. Tilannetta selkeyttämiseksi määriteltiin vuotuinen opetusvelvollisuus. (Kähkönen 1979, 83; 92.)

1970-luvun radikalismi kosketti myös opettajakuntaa. SKDL esitti marxilais-leniniläisiä koulutuspoliittisia katsomuksiaan ja vasemmisto oli aktiivista myös kentällä, kouluväen ja oppilaiden keskuudessa. Muutamissa kouluissa kokeiltiin marxilaisen käsityksen mukaista opetusta. Vasemmisto halusi koulun elämän- ja maailmankatsomuksellista muuttamista, erityisesti uskonnon opetuksen tarpeellisuudesta keskusteltiin. Oppikoulunopettajat joutuivat niin ikään radikalismiin aaltoihin: oppikoulujen oppilaiden muodostama Suomen Teiniliitto toimi poliittisen-, kulttuuri- ja kasvatusradikalismien etujoukoissa aina 1970-luvun puoliväliin. Oppilastoinnin pysyvänä tuloksena oli kouludemokratian periaatteen läpimurto. (Kähkönen 1979, 50; 97; 140.)

Koulun ja opettajankoulutuksen kaikkinaisen sitominen yhteiskuntaan voimistui 1970-luvun alussa. Vuoden 1971 koulutuskomitea katsoi opettajankoulutuksen olevan osa yhteiskuntapolitiikkaa ja siten sen tavoitteita ei enää voitaisi määritellä opettajankoulutuslaitoksissa. Tämä merkitsi käytännössä opettajankoulutuksen riippuvaisuutta esimerkiksi puoluepoliittisista voimasuhteista. Komitea listasi opettajankoulutusta koskeviksi koulutuspoliittisiksi yleistavoitteiksi tieteellis-teknisen kehityksen tuntemisen ja seuraamisen, koulutuksen tasarvoisuuden, koulutuksen demokraattisen arvo- ja asennesisällön sekä koulun kulttuuritehtävän ja luovan kasvatuksen. (Kähkönen 1979, 110; 140.)

1980-luvulla akateeminen opettajankoulutus haki muotoaan ja kasvatti opiskelijamääriään, ja hiljalleen luokanopettajakoulutus vakiinnutti asemansa yliopistolaitoksessa. Vuosikymmenen lopulla laajaksi käynyt koulutus alkoi kuitenkin kohdata kritiikkiä, ja laman iskiessä se joutui ensimmäisten joukossa leikkauspöydälle. Siirroilta ammattikorkeakouluun tai tutkinnon lyhentämisestä kandidaattitasoiseksi säästyttiin lopulta. (Niemi 2005, 178; 184.)

Lamavuodet rasittivat kuitenkin monella tapaa opettajakunnan arkityötä. Lisäksi itse oppimisympäristö oli muuttunut: valinnaisuus, yksilöllisyys, kansainvälisyys sekä teknologian entistä vahvempi rooli koulussa asettivat suuria paineita opettajien toimintatapojen kehittymiselle ja täydennyskoulutustarpeelle. (Jakku-Sihvonen 1998, 20–23.) Desentralisaatio vaati opettajilta ajallista ja ajatuksellista paneutumista opetussuunnitelmatyöhön. Tarve koulutuksen tehokkuuden ja tuloksellisuuden entistä tarkempaan mittaamiseen toi mukanaan jatkuvan arvioinnin periaatteen. Opettajia kannustettiin itsearviointiin ja oman työnsä kehittäjiksi. (Kuikka 1993, 117–118.)

Muutosten myötä 2000-luvun opettajan ammatinkuva näyttää monien tutkijoiden mukaan olevan muuttumassa selvästi entistä haasteellisemmaksi (esim. Luukkainen 2004, Willman 2000). Rinteen (2003) mukaan opettajat ovat varsin tiukoilla ja osa kärsii väsymyksestä ja stressistä. Tähän opettajat itse näkevät syiksi ongelmaoppilaiden lisääntymisen ja heidän ongelmiensa vaikeutumisen, lisääntyneen ”muun” työn (kokeilut, paperityö, kokoukset) sekä resurssien vähenemisen. Silti, tarkasteltaessa kansainvälisiä ja kotimaisia tutkimuksia, näyttää suomalainen opettaja yhä suhtautuvan myönteisesti kouluun ja koulutukseen. (Rinne 2003, 20.)

4.2 Kasvattaja kansalaisvaikuttajana

Edellä luvattujen opettajan toimintaympäristöissä ja koulutuksessa tapahtuneiden muutosten taustalla ovat vaikuttaneet ne arvot ja ihanteet, joita yhteiskunta päättäjineen, opettajankouluttajat, opettajat itse sekä heidän ammattijärjestönsä ovat liittäneet hyvään opettajuuteen. Nämä ihanteet määrittelevät myös opettajan institutionaalista, yhteiskunnallista ja poliittista roolia, ammatillista autonomiaa sekä vaikutusvaltaa. Tarkastelen seuraavassa opettajakuvan ja opettajuuteen liitettyjen määreiden kehitystä. Sivuan kuvauksessani myös peruskoulua edeltänyttä aikaa tehdäkseni näkyväksi pitkän aikavälin kehityskulkuja: ihanteet muuttuvat hitaasti ja vanhat juonteet vaikuttavat yhä nykyihanteiden taustalla.

Varhaisen oppivelvollisuuskoulun opettajan kantava eetos oli sivistyksen saattaminen kattaamaan koko nuoren kansakunnan nouseva ikäluokka. Opettajakoulutuksen sisältö oli vahvasti kristillis-isänmaallinen ja tähtäsi paitsi yhteisen sivistyksellisen pääoman kartuttamiseen myös maan poliittisen vakauden vahvistamiseen. (Väljärvi 2006, 15; Kähkönen 1979, 16.) Itsenäisyyden alkuaan ”kansankynttilöillä” oli lähiyhteisössään vahva mielipidevaikuttajan rooli. Heidän voi sanoa edustaneen yhdenlaista kansalaisuuden ideaalia ja luoneen toiminnallaan perustan kansalaisyhteiskunnalle (Rantala 2003, 8). Itsenäisessä työssään opettajat olivat kuitenkin vahvan keskusjohdon ja myös yhteisönsä jatkuvan tarkkailun alaisia. Jo rekrytointivaiheessa opettajankoulutusseminaarit pyrkivät varmistamaan kokelaiden mallikansalaisuuden, ”ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuuden” (Simola 1997a, 24.)

1950-luvulta lähtien opettajankoulutuksen tavoitteissa alettiin luopua henkilökohtaisen eettisen tai uskonnollisen vakaumuksen merkityksen korostamisesta. Vielä 1950- ja 1960-luvuillakin opettajuuteen liitettiin kuitenkin voimakas yhteiskunnallinen tehtävä (Luukkainen 2005, 207). Sen sijaan 1900-luvun jälkipuoliskolla opettajien merkitys kansalaisyhteiskunnan ylläpitäjinä alkoi rapautua. Yhteiskunnan nopea modernisoituminen ja kaupungistuminen muuttivat opettajuutta. Joukkotiedotuksen ja ihmisten liikkuvuuden lisääntyessä sekä ammatinrakenteen muuttuessa opettajan vaikutusmahdollisuudet pienilläkin paikkakunnilla alkoivat olla rajalliset. Työnkuva muuttui, kun viranhoidon ulkopuoliseen toimintaan ei kohdistunut enää samanlaisia odotuksia ja paineita kuin aiemmin. Työ virkamiesmäistyi, ja kun opettajan vaikutuspiiri rajoittui kaupungistuneessa suomessa enää vain oppilaisiin ja näiden vanhempiin, alkoi hänen asemansa mielipidevaikuttajana ja kansalaisyhteiskunnan tukipilarina murentua. (Rantala 2003, 9.)

Uuden, akateemisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa opettajakuva määrittyi rationaaliseksi asiantuntijamalliksi, jossa sosiaalisuuden ja eettisyyden rinnalla korostui isänmaallisuuden sijaan yhteiskunnallisuus ja moniarvoisuus. (Kähkönen 1979, 67; 82.) Koulutukseen sisällytettiin tieteellisiä tutkimusopintoja ja tutkimuksellisuus alettiin liittää opettajan taitoihin. (Kähkönen 1979, 67; 82.) Kuikka tunnistaa 1970-luvulta lähtien uuden opetusteknologian yleistyessä myös ns. opetusteknikon opettajakuvan. Työssä alkoivat painottua erilaiset tekniset ratkaisut, joiden uskottiin antavan mahdollisuuksia mastery learning -henkiseen eriytettyyn opetukseen, edistävän oppilaiden yksilöllisyyttä ja helpottavan opettajan työtä. (Kuikka 1993, 108–110; 115–117.)

Vasemmistolaituneen yhteiskunnallisen eetoksen vanavedessä 1960- ja 70-luvuilla opettajan tehtävänkuvassa painottui valmiiksi ajateltujen ehdottomien totuuksien julistamisen sijaan opettajan roolia auttaa oppilas löytämään ja valitsemaan käsityksensä. Opettajankoulutuksessa kulttuuriharrastetoiminta korvaantui poliittisella ryhmittymisellä. Aktiivinen oppilastoiminta ja kouludemokratian periaatteen läpimurto myötävaikutti demokraattisen opettajan roolin esiin pääsyä. (Kähkönen 1979, 72; 106–107; 140.) ”Tiedostava opettaja” ymmärsi työnsä yhteiskunnallisen merkityksen ja vaikuttavuuden, huomasi väärät yhteiskunnalliset rakenteet ja kytkennät sekä pyrki muuttamaan niitä ja kasvattamaan myös oppilaansa muutosagenteiksi. Yhteys marxilaiseen ideologiaan oli hyvin kiinteä. (Kuikka 1993, 111–113.) Vaikka vanha uskonnon, raittiuden ja ”yltiöpäisen isänmaallisuuden eetos” sekä kutsumusopettajuuden

ihanne väistyivät, säilyi tietty konservatiivisuus opettajakuntaa leimaavana piirteenä (Rinne 1989, 185–186).

Siinä missä 1970-luvulla opettajankoulutuksessa tärkeäksi nousi didaktiikka ja opetussisältöjen tekninen opetustaito, alettiin opettajaa 1980-luvulla arvioida asiantuntijana. Koulutuksen arvosidonnaisuus häipyi taustalle. (Luukkainen 2005, 207.) 1990-luvulle tultaessa opettajan rooli muuttui entistä selvemmin ohjaajan, järjestäjän ja suunnittelijan suuntaan (Simola 1997a, 73). Uuden ajan opettajan työssä korostetaan refleksiivistä oman työn arviointia ja opettajan roolia työnsä itsenäisenä tutkijana, joka kykenee näkemään asiat laajoissa yhteyksissään (Niemi 1989).

Vielä 1990-luvullakin opettajat olivat ”silmiinpistävän” keskiluokkaisia. Tähän tulokseen tulee Risto Alapuro (2000, 106) tutkittuaan helsinkiläisten opettajien sosiaalisia verkostoja ja havaittuaan niiden olevan varsin vakiintuneita ja rakentuvan paljolti työtovereiden, vanhojen ystävien ja sukulaisten varaan. Alapuro tulkitsee opettajien ”kiinnittyneen jähmeään ensimmäiseen moderniin”, jolloin ”rakenteista vapautunut interaktio” on vähäistä. Hän katsoo opettajien edustavan suhteellisen perhekeskeistä ja yhteiskunnallisesti melko passiivista kansanosaa. Perinteinen opettajan malli, keskiluokkaisuus ja ulkonäön sekä käytöksen mallikelpoisuus tulee voimakkaasti esiin myös Sinikka Viskarin ja Marjo Vuorikosken (2003) tuoreessa tutkimuksessa, jossa kasvatustieteilijät saivat tarinamuodossa kuvailla opettajaa ja opettajan työtä.

Edellä esitetty ei tarkoita, ettei opettajien keskuudessa esiintyisi selviäkin poliittisia erimielisyyksiä. 2000-luvun tutkimuksissa esimerkiksi suhtautuminen yksityiskouluihin, tasa-arvoon ja lahjakkaiden erityiskouluihin on vahvasti latautunut perinteisellä oikeisto-vasemmisto - akselilla. Kilpailun ja lahjakkuuden aatetta näyttävät tukevan erityisesti tuoreiden opettajasukupolvien edustajat. (Räty, Snellman, Kontia & Kähkönen 1997 ks. Rinne 2003, 22.)

Uudelle vuosituhannele siirryttäessä toive opettajasta yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä on noussut uudelleen vahvasti esille. Luukkainen (2005) arvelee tähän vaikuttaneen EU:n myötä laajenneet toimintaympäristöt, teknologian kehittyminen ja huoli tulevaisuuden eko-sosiaalisista haasteista sekä suomalaisuudesta kansallisvaltiona ja kulttuurina. (Luukkainen 2005, 207.) 1980-luvulta alkaen suomalaista yhteiskuntaa vaivannut kansalaisten aktiivisuuden väheneminen ja erityisesti nuorison ”nukkuminen” – jossa esimerkiksi Paakkunainen

(2006, 132) tosin näkee hyvin hienoisia piristymisen merkkejä viime vuosina – on saanut tutkijat kiinnostumaan uudella tavalla opettajistosta.

Osana eri ministeriöiden yhteistä kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmaa perustettiin erityinen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hanke, jonka tavoitteena on kehittää opettajankoulutuslaitosten, ainelaitosten ja harjoittelukoulujen toimintakulttuuria opiskelijoiden osallistumista ja kansalaisaktiivisuutta edistäväksi. (Rantala & Hansen 2006, 11.) Tuorein hankkeeseen liittyvä tutkimus tarkastelee opettajiksi opiskelevien asenteita, käsityksiä ja valmiuksia suhteessa kansalaisvaikuttamiseen ja osana opettajankoulutusta. Syrjäläisen, Värin, Piattoevan ja Erosen tutkimusprojektin osaraportin (2006) kysely- ja haastattelumenetelmillä saadut tulokset paljastavat opettajaopiskelijoiden vaikuttamisprofiilin muodostuvan toisaalta passiiviseksi, toisaalta aktiiviseksi. Opiskelijat eivät aktiivisesti ota osaa ainejärjestö- tai poliittiseen toimintaan, mutta kokevat itse olevansa aktiivisia ja osallistuvatkin monenlaiseen epäpoliittiseen harrastus- ja kerhotoimintaan. He mieltävät opettajan yhteiskunnallisena vaikuttajana ja pitävät aktiivisuutta tärkeänä: sen koetaan tukevan opettajaksi kasvua ja antavan valmiuksia ohjata oppilaita aktiivisuuteen.

Nopean valmistumisen putkessa opiskelijat kokevat kuitenkin, ettei kansalaisvaikuttamiselle ja järjestötoiminnalle jää aikaa. Myös tietämättömyys vaikutuskanavista toimii esteenä. Lisäksi moni kokee, ettei opettajankoulutus kannusta osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Teema koetaan kuitenkin tärkeäksi ja opettajankoulutukseen kaivataan enemmän ainesta muun muassa koulutuspolitiikasta. Opettajankoulutuksen ”dekontekstualisoitumiseen” on kiinnittänyt huomiota myös Simola (1997b), jonka mukaan opettamisen tietoperustan tieteenalaistuminen sekä huomion keskittyminen didaktiikkaan ja yksilöön on saanut aikaan sen, että koulun sosiohistoriallinen ja kulttuurinen muotoutuneisuus jää pitkälti koulutuksessa välitettävän tietojärjestelmän ulkopuolelle.

Syrjäläisen, Värin, Piattoevan ja Erosen tutkimat opiskelijat näkevät opettajan roolin kansalaisvaikuttajana olevan pehmeiden, ts. inhimillisyyteen ja solidaarisuuteen liittyvien arvojen puolustaminen ennen muuta opettajan oman esimerkin kautta. Uusliberalistisen suuntauksen avoimeen vastustamiseen ei kuitenkaan olla valmiita: opettajan poliittista tai yhteiskunnallisen vaikuttamista pidetään arveluttavana eikä politikoinnin mielletä kuuluvan sivistäjän rooliin. Samanlainen tendenssi todettiin Opettaja-lehden lukijatutkimuksessa 2005, jonka mukaan

opettajat ovat muita haluttomampia ottamaan riskejä ja valmiita pitämään halunsa ja tunteensa hallinnassa (Laaksola 2005, 15).

Kansalaiskasvatuksen tutkijat vertaavat tuloksiaan Heli Soukan opettajaksi opiskelevien demokratiakäsityksiä käsitelleeseen tutkimukseen (Soukka 2003, ks. Syrjäläinen, Värri, Piattoeva, Eronen 2006, 50–51), joka paljastaa opiskelijoiden demokratiapohdintojen kuvaavan paitsi liberaalidemokraattista mallia, myös demokraattista elitismää, johon liittyy suoran demokratian vastustaminen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan poliittinen osallistuminen ei edellytä yhteiskunnallista toimintaa, vaan tiedostaminen ja asioista perillä oleminen tulkitaan jo sinällään osallistumiseksi.

Opettajaopiskelijoiden vaikuttamisprofiili näyttäisi tutkimuksen valossa muodostuvan suhteellisen jäsentymättömäksi ja heikoksi. Mutta jos kasvattajien yhteiskuntatietoisuus vaikkapa taistolaisuuden aikaan verrattuna onkin heikennyt, voi opettajan ”omistajuuden” suhteessa omaan työhönsä puolestaan katsoa viime vuosina kasvaneen. Välijärven (2006) mukaan Suomessa on vahvistunut ajattelutapa opettajasta pedagogisena asiantuntijana sekä oman työnsä autonomisena suunnittelijana, toteuttajana ja sen tutkimuspohjaisena kehittäjänä. Eri ammattien arvostusvertailuissa opettaja nousee Suomessa toistuvasti yleismaailmallisesti arvostettujen akateemisten ammattien (professionien) tasolle. Useimmissa muissa maissa opettaja rinnastuu pikemminkin teknisen tason ammatteihin, joissa edellytetään oman alan hyvää tiedollista ja taidollista hallintaa, mutta työn toteutus tapahtuu pääosin muiden laatimien suunnitelmien toteuttamisena. Välijärven mukaan yliopistojen vastuuttamisella opettajankouluttajiksi on ollut keskeinen merkitys opettajan aseman ja arvostuksen säilymiselle korkeana suomalaisessa yhteiskunnassa. Nuorten keskuudessa opettajan ammatti on sinnitellyt suosittuna ja kilpailu opiskelupaikoista on kovaa. (Välijärvi 2006, 10; 19.)

Suomalaisen opettajan korkeatasoinen koulutus ja vahva yhteiskunnallinen asema heijastuvat myös siihen, millainen rooli heillä on koulun toimintaa koskevassa päätöksenteossa. Välijärven (mt.) tutkimuksessa rehtorit arvioivat opettajien päätösvaltaa ja vastuuta kouluun koskevista asioista. Rehtorit vastasivat kysymykseen, kuuluuko keskeinen vastuu 12:lla eri osa-alueella heidän koulussaan opettajille vai muille henkilöille. Tuloksista selviää, että suomalaisilla opettajilla on muita OECD-maita keskeisempi vastuu monista yleisistä koulun toimintaa säätelevistä osa-alueista, kuten kurssitarjonnasta, kurssisisällöistä, oppikirjavalinnoista, arvioinnin linjoista ja koulujärjestyksen linjoista. Lisäksi opettajilla on pienempi, mutta silti muita

OECD-maita suurempi osuus koulun talousarvioon, koulun varojen jakamisessa, opettajien nimittämisessä ja erottamisessa. Muita OECD-maiden keskiarvoa vähäisempi osuus oli esimerkiksi oppilaiden valintaan. (Väljærvi 2006, 19–20.)

Joidenkin tutkijoiden mukaan myös koulutuspolitiikan ja koulun muutokset itsessään voivat tarjota myös opettajakunnalle uudenlaisia mahdollisuuksia aktiivisuuteen. Esimerkiksi Rantala (2003) näkee joitakin merkkejä kansalaisyhteiskunnan elpymisestä koulutuksen saralla. Koulupolitiikan muutokset ja keskushallinnon keventäminen ovat antaneet kunnille päätösvaltaa ja vapauttaneet koulutusmarkkinoita. Tässä tilanteessa lasten vanhempien on oltava entistä valveutuneempia kouluasioissa. Pieniä, usein opettajien organisoimia kansanliikkeitä onkin jo syntynyt muun muassa kyläkoulujen puolesta. (Rantala 2003, 9-10.)

Simola (1995, 300) puolestaan näkee opettajan tehtävän laajentaminen luokkahuoneen ulkopuolelle koulun ja opetussuunnitelman kehitystyöhön avaavan uuden ajan opettajalle uusia mahdollisuuksia. Syrjälä, Estola ja Uitto (2006) huomauttavat kuitenkin, että vaikka nykyistä opetussuunnitelmatyötä markkinoidaan retorisesti opettajien omaksi kehittelyksi, sitä ohjataan ja valvotaan valtakunnallisesti laadituilla opetussuunnitelmien raameilla ja arvioinnin keinoin. Peruskoulun alkuaikojen tiukkaan keskusjohtoisuuteen ei ole kuitenkaan palattu. (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31–32.)

Miten opettajan institutionaalisen, yhteiskunnallisen ja poliittisen paikan sekä ammatillisen roolin voi edellä kuvatun valossa sanoa kehittyneen? Muutoksia voinee kuvata siten, että samalla kun vaikutusvalta suhteessa oppilaisiin, vanhempiin ja lähiyhteisöön on kaventunut, on ammatillinen päätösvalta suhteessa omaan työhön kasvanut. Kristillis-siveellisestä opettajanvalmistuksesta on tultu tieteellisyyden nimeen vannovaan akatemiseen opettajankoulutukseen. Työnkuva on kaventunut ja terävöitynyt yhteisöjen moniottelijuudesta nimenomaan pedagogiseksi asiantuntijuudeksi.

Menettäessään merkitystään vaikuttajana moderni opettaja on näin ollen saanut tilalle suurempia professionaalisia vapauksia ja autonomiaa. Modernin specialistin roolille tosin tuovat omat haasteensa esimerkiksi perheen muutoksen koulukasvatukselle asettamat laajentumisen vaatimukset. Myös 2000-luvulla kasvava huoli edustuksellisen demokratian ja aktiivisen kansalaisuuden tulevaisuudesta on saanut valtiovallan kohdistamaan kasvatusinstituutioille jälleen uudenlaisia vaatimuksia. Olli Luukkainen (2005) tiivistää modernin opettajuuden kehitystä

ihanteiden tasolla seuraavasti: 1960-luvulla opettaja oli sosiaalistaja ja kansankynttilä, 1970-luvulla hyvän opetustaidon omaava, 1980-luvulla asiantuntija, 1990-luvulla refleктоiva tutkija ja 2000-luvulla yhteiskunnallinen vaikuttaja ja kasvattaja. (Luukkainen 2005, 208.)

Opettajan ideologista tilaa on aina vartioitu tarkasti. Virallistahojen opettajapuheen muutoksia tutkinut Hannu Simola (1995) tiivistää ”uuden ajan opettajaan” ylätasolta kohdistuvien vaatimusten siirtyneen ulkoisen malliruumiin ja -käytöksen tavoitteesta opetussuunnitelma-, tavoite- ja instituutiouskoon. Sisäisen mallikelpoisuuden vaatimukset sen sijaan muodostavat jatkuvuuden, jossa vain sisältö muuttuu kehittyen kristillisistä hyveistä demokratian arvoihin, pedagogisesta rakkaudesta oikeaan kasvattajan asenteeseen sekä kutsumus- ja päämäärätietoisuudesta tavoitetietoisuuteen. (Simola 1995, 300.) Näin opettajaan kohdistuva valvonnan voi sanoa muuttuneen entistä piilotetummaksi ja hienovaraisemmaksi (ks. Vuorikoski 2003, 45).

1960- ja 1970-luvuilla yleinen yhteiskunnallinen liikehdintä antoi myös opettajistolle uudenlaista ideologista liikkumatilaa tuodessaan politiikkaa kouluihin. Demokraattisen ja tiedostavan opettajuuden ihanne toi opettajakäsitykseen juonteita kriittisen pedagogiikan peräänkuuluttamasta yhteiskunnallisesta kyseenalaistavuudesta. 1980-luvulle tultaessa poliittisuus nuupahti kuitenkin nopeasti. Kaiken kaikkiaan keskiluokkaisuus ja tietynlainen konventionaalisuus on säilynyt ammattikuntaa leimaavana piirteenä.

5 Diskurssianalyysi opettajapuheen tulkinnassa

Sovellan tutkimustehtävien selvittämisessä diskurssianalyttistä metodiikkaa. Diskurssianalyysi kielen käytöstä kiinnostuneena laadullisena tutkimusvälineenä tarjoaa luontevan lähestymistavan kasvatussosioologisesti ja kriittisesti orientoituneisiin tutkimuskysymyksiin. Verrattuna esimerkiksi sisällönanalyttiseen menetelmään diskurssianalyysi voi tuottaa erilaista tietoa siitä, *miten* tutkittavasta ilmiöstä, tässä tapauksessa opettajuudesta, puhutaan. Kielen käyttöön paneutuminen voi tarjota arvokkaita havaintoja esimerkiksi tilanteessa, jossa puheen sisältö on ristiriidassa diskurssin kanssa.

Tukeudun erilaisia suuntauksia sisältävän diskurssianalyttisen kentän sisällä (suuntauksista ks. esim. Husa 1995, 45; Jokinen & Juhila 1991a, 1.) lähinnä kahteen tahoon, joita yhdistää kiinnostus vallan diskursiivisiin prosesseihin. Ensinnäkin hyödynnän ranskalaisen filosofin Michel Foucault'n teoretisointeja. Foucault (1926–1984) on merkittävä henkilö nykyisessä ihmistieteellisessä, erityisesti tietoa ja sen luonnetta sekä valtaa ja subjektiutta käsittelevässä keskustelussa. Foucault edustaa strukturalismista ja semiotiikasta vaikutteita saanutta ranskalaista diskurssianalyysiperinnettä, joka on kiinnostunut kielenkäytön yhteiskunnallisuudesta enemmän kuin esimerkiksi anglosaksinen, lingvistinen ja ”tekstiorientoitunut” analyysi (ks. esim. Fairclough 2003, 2; Husa 1995, 44). Foucault ei anna valmista formulaa kasvatuksen vallan analysoimiselle, mutta sen sijaan eväitä kyseenalaistamiseen tai, kuten Marshall (1990, 25) tulkitsee, mallin, jota soveltamalla voi paljastaa, ettei nykyaikaa diskursseineen ja käytäntöineen voi yksiselitteisesti ja välttämättä kuvata kehittyneeksi, rationaaliseksi tai erityisen humaniksi.

Foucault'n ohella sovellan suomalaista yhteiskuntatieteellistä metodiikkaa kehittäneiden Arja Jokisen, Kirsi Juhilan ja Eero Suonisen teoretisointeja. Kolmikko ammentaa toisaalta Foucault-vaikutteisesta kriittisestä tutkimuksesta, toisaalta sosiaalipsykologien, psykologien ja tieteen tutkijoiden keskuudessa kehittyneestä brittiläisestä diskurssianalyysin suuntauksesta. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993, 11.)

5.1 Kieli todellisuuden konstruktivisena rakentajana

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993) määrittelevät kielen käytön diskurssianalyysin näkökulmasta katsottuna käytännöksi, ”joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää ja samalla järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta jossa elämme”. Kielen käytöllä konstruoidaan ne kohteet, joista puhutaan tai kirjoitetaan. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 18.) Diskurssianalyttinen tutkimusote ottaa kohteekseen juuri nämä kielelliset prosessit.

Diskurssianalyysin ”teoreettisen kodin” (Jokinen 1999, 39) voi paikantaa sosiaalisen konstruktivismin traditioon. Konstruktivistisesti orientoitunut tutkija ei ymmärrä kielen heijastavan yksiselitteisellä tavalla ulkoista tai sisäistä (psykkistä) todellisuutta, ”olemassa olevia faktoja”, vaan ottaa kielen osana todellisuutta itseään. Hän suhtautuu kriittisesti itsestään selvänä pidettyyn tietoon ja ymmärtää ihmisten käsitykset historian ja kulttuurin tuotteeksi ja siten relatiivisiksi, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotuiksi. (Burr 1995, 2-5; Tynjälä 1999, 37.)

Liityn tutkimuksessani *sosiaalisen konstruktionismin* suuntaukseen, jossa tiedonmuodostuksen ajatellaan tapahtuvan aina yhteisöllisesti. Yksilön psykologisten prosessien sijaan ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieli jäsennetään *sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä* eli diskursseina. (Tynjälä 1999, 55–57; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 19–20.) Näiden merkityssysteemien ymmärretään rakentavan sosiaalisia instituutioita, muiden muassa valtiollisia kasvatustituutioita, jolloin ammattilehdessä käytävän opettajuuskeskustelun ”diskursiivisten käytäntöjen” voi ajatella olevan luomassa ja uusintamassa kouluinstituutiota ja opettajan paikkaa (ks. Parker 1992, 17).

Siinä missä edellä ideologioista voitiin puhua myös ilman debattia totuudesta ja todellisuuden luonteesta, asettuu juuri suhde totuuteen konstruktivismikeskustelun keskiöön. Diskurssianalyttisen tutkijan on pohdittava, onko diskurssianalyttisessä tutkimuksessa mahdollista sanoa jotain sellaista, joka ylittää kulloinkin analysoitujen tekstien rajat. Suhde diskurssien ulkopuoliseen todellisuuteen erottaa kahta konstruktionismin suuntausta, ontologista ja epistemistä konstruktionismia, joskin valinnan näiden kahden lähtökohdan välillä voi nähdä enemmänkin tutkimuskohtaisena kuin tutkijasidonnaisena (ks. Juhila 1999, 160).

Ontologisessa konstruktionismissa tutkimuskohdetta ei palauteta kokonaisuudessaan kieleen. Tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan ei-diskursiivisia instituutioiden, mielen tai ruumiin maailmoja. Diskurssianalyysin tehtävä on selvittää, miten noita maailmoja rakennetaan erilaisissa kielellisissä käytännöissä sekä pohtia ei-diskursiivisten maailmojen ja diskursiivisten käytäntöjen välistä vastaavuutta. Toisin sanottuna ontologisen konstruktionismin mukaan yksittäisten puhetilanteiden tai tekstien rajat voidaan ylittää suhteuttamalla aineistossa konstruoitavat merkitykset esimerkiksi laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ihmismielen, kokemuksiin tai ruumiillisuuteen. Ontologisesti suuntautuneita diskurssianalyytikkoja voi kutsua myös realistisiksi. (Juhila 1999, 160–163.)

Episteeminen konstruktionismi puolestaan kieltäytyy ottamasta kantaa siihen, onko kielen ulkopuolella olemassa todellisuutta vai ei. Instituutioiden ja vallan ontologiset ominaisuudet sivuutetaan ja fokus siirretään kontekstuaaliseen, kielelliseen toimintaan. Puheiden ja tekstien ”taakse” kurkistaminen ymmärretään tutkimuksellisesti mahdottomaksi pyrkimykseksi. Episteemistä konstruktionismia voi kutsua myös relativistiseksi. (Juhila 1999, 162–166.) Ääri-relativistinen asemointi johtaa siihen, ettei diskurssin ulkopuolella nähdä olevan mitään: asioiden ainoa todellisuus on se, joka niille luodaan diskursseissa. (Burr 1995, 86.)

Realistisen, ontologisen diskurssianalyysin edustaja Ian Parker (1992) painottaa, että tekstien tutkimiseen on aina yhdistettävä kysymys, miten diskurssit uusintavat ja muuntavat materiaalista maailmaa. Parker näkee tekstien ulkopuolella ontologisen todellisuuden (luonto, sää, käyttäytymisen biologinen perusta jne.), joka on olemassa irrallaan ihmisen ajatteluprosesseista ja kielestä. Meillä ei voi kuitenkaan olla suoraa tietoa siitä, koska ajattelu edellyttää aina konstruktivistisia prosesseja ja siis merkityksenantoa. Diskurssin ulkopuolella oleva todellisuus tarjoaa sen raakamateriaalin, josta – diskurssien välityksellä – voimme muodostaa ymmärryksemme maailmasta. (Parker 1992, 28–29.)

Omassa jaottelussaan Parker antaa olevaiselle kolme ”objekti-statusta”: ontologisen, epistemologisen ja moraalis-poliittisen. Ontologinen todellisuus siirtyy epistemologiselle alueelle tullessaan tiedoksi eli merkityksellistyessään puheessa ja tekstissä. Epistemologisella alueella on myös puhtaasti moraalisia ja poliittisia asioita, kuten vaikkapa älykkyys, rotu ja asenteet, joilla ei välttämättä ole yhteyttä ontologiseen, mutta joita silti kohdellaan kuin tällainen yhteys olisi. (Parker 1992, 28–31.) Diskurssin avulla ei-ontologisperäisille asioille on näin voitu antaa todellisuus, jolla on konkreettisia vaikutuksia ihmisten elämään (esimerkiksi rasismi).

Tässä kohtaa Burr muistuttaa, että tutkija on vastuullinen tuottamansa tiedon seurauksista. Tieto on aina suhteessa valtaan ja asettuu siksi myös poliittiseksi kysymykseksi. (Burr 1995, 87.)

Parker (ks. Burr 1995) näkee, että eron tekeminen ontologisperäisten ja ei-ontologisperäisten asioiden välille on mahdotonta. Tämän vuoksi ontologisen status pitäisi laajentaa koskemaan kaikkia vakiintuneita fyysisiä ja sosiaalisia asioita, joiden joukossa elämme. Ne ovat sitä materiaalista maailmaa tai sosiaalista rakennetta, jonka varassa ihmiset diskurssien välityksellä muodostavat ymmärryksensä maailmasta ja itsestään. Tässä onkin tärkeä Parkerin ajattelusta esiin nouseva seikka: vaikkei todellisuus määrittele tietoa, se asettaa tärkeitä määreitä ja rajoituksia sille, mitkä maailman merkityksellistämisen tavat ovat meille ”avoinna” (Burr 1995, 85–89). Tästä näkökulmasta katsoen diskurssit ovat osa kivettyntä, korkeampaa järjestystä, jossa tieto, valta ja totuus ovat liittoutuneet keskenään (Juhila 1999, 164).

Parkerin lisäksi Foucault ja esimerkiksi brittiläinen kriittisen sosiolingvistisen diskurssianalyysin edustaja Norman Fairclough on luettu realistisen diskurssianalyysin taustahahmoihin. Juhilan mukaan tämän suunnan tutkijat ottavat usein ”vastaanhangoittelijan” position: he pyrkivät horjuttamaan ontologisoituneita totuusdiskursseja, tekemään valtasuhteet näkyviksi, kyseenalaistamaan itsestäänselvyksiä ja raivaamaan tilaa vaihtoehtoisille diskursseille ja tiedoille. Esimerkiksi Foucault’n ajattelussa valta ja vastarinta kulkevat aina käsi kädessä. Myös Fairclough varoittaa palauttamasta sosiaalisia käytäntöjä ainoastaan diskursseihin ja teksteihin, vaikka se osin näistä koostuukin ja on myös liikuteltavissa näiden kautta. (Juhila 1999, 195–196). Hän uskoo, että teksteillä on yhteiskunnallisia, poliittisia, kognitiivisia, moraalisia ja materiaalisia seurauksia, joita on tärkeä ymmärtää, jotta voisi nosta esiin poliittisia ja moraalisia kysymyksiä nyky-yhteiskunnasta ja sen muutoksesta. (Fairclough 2003, 14.)

Kallistun käsillä olevan tutkimuksen puitteissa edustamaan edellä kuvaamaani realistista konstruktivistista tutkimusotetta. Ymmärrän ammattilehdessä käytävän opettajuuskeskustelun diskursiivisine käytäntöineen rakentavan ammattikuntaa ja kouluinstituution todellisuutta. Näen puheen – samalla kun se muuttaa ja vakiinnuttaa institutionaalisia rakenteita ja käytänteitä – ”kivettyvän” prosessissa ontologiseksi, diskurssin ulkopuoliseksi todellisuudeksi. Opettajapuheen ulkopuolella olevan ontologisen, fyysisen ja rakenteistuneen todellisuuden muuttaminen on mahdollista juuri diskursiivisten interventoiden kautta. Ymmärrän opettajuuspuheessa, kuten kaikessa puheessa, olevan paljon myös Parsonin viitaamaa ”väärin perustein”

ontologisoitua puhetta kasvatustehtävästä ja sen luonteesta. Tämän puheen moraalisen-poliittista luonnetta tutkija voi lähteä raaputtamaan esiin.

5.2 Diskursiivinen toiminta tutkimuksen kohteena

Diskurssianalyysin idea perustuu diskurssin käsitteelle. Foucault’lle diskurssi on *joukko väiteläusumia*, jotka yhdessä muodostavat *diskursiivisen muodostelman*, toisiinsa suhteessa olevien elementtien systeemin. Foucault’n omassa tuotannossa tällaisia systeemejä ovat esimerkiksi lääketieteellisistä käytännöistä ja ”totuuksista” rakentuva kliininen diskurssi sekä mielisairauksien määrittelyssä muotoutuva hulluuden diskurssi. (Foucault 2005, 54.) Jokinen ja Juhila (1991a, 15) puolestaan määrittelevät diskurssit *verrattain säännönmukaisista merkityssuhteista muodostuviksi erottelujen systeemiksi*.

Diskurssit ovat asenteita ja mielipiteitä ja ne muodostavat sellaisia tiedon rakenteita, joiden kautta ihmiset toimivat (Husa 1995, 44). Pelkkien merkkijoukkojen sijaan diskurssit on ymmärrettävä eläviksi käytännöiksi, jotka muodostavat ja systemaattisesti muokkaavat puheen kohteena olevia objekteja (Foucault 1977b, 200). Juuri tässä lähtökohdassaan diskurssianalyysi pohjaa konstruktivistiseen käsitykseen kielestä todellisuutta rakentavana käytäntönä.

Diskurssianalyysi eroaa esimerkiksi aatehistoriasta siinä, että sen avulla ei pyritä tekemään historiallista tai muunlaista rekonstruointia sitä, minkä ihmiset ovat voineet ajatella, tahtoa, tarkoittaa, kokea tai haluta tekstiä tai puhetta tuottaessaan. (Foucault 2005, 181–183; Husa 1995, 44.) Inhimillisen tietoisuuden ja tekijän ensisijaistamisen sijaan analyysissä keskitytään tekstimuotoiseen tietoon, ”dokumentteihin sinänsä”, ja annetaan diskurssille autonomia. Diskurssianalyysi ei näin ollen ”ole paluuta itse alkuperän salaisuuteen, se on kohdediskurssin järjestelmällistä kuvailua” (Foucault 2005, 183).

Diskursseja ei oleteta subjektien oivallusten synnyttämiksi vaan tietyissä historiallisissa yhteyksissä kehittyneiksi, tiedottomien suhtautumistapojen tuotteiksi. (Husa 1995, 45, 48.) Erilaisia lausumisen tapojen ymmärretään ilmaisevan hajanaisuutta ja niitä erilaisia asemia, sijainteja ja paikkoja, jotka subjekti voi puhuessaan ottaa tai saada. Vaikka diskurssianalyytikon on varottava lausumistapahtuman suhteuttamista lausujan intention, on analyysin tarkoituksena

kuitenkin vertailun avulla kuvata diskurssien kanssa samanaikaista ja niitä vastaavaa institutionaalista kenttää, tapahtumien, käytäntöjen ja poliittisten päätösten kokonaisuutta sekä taloudellisten prosessien kytkeytymistä. Diskursiivisten tapahtumien muodostumisen tilan tuominen esiin ”kaikessa puhtaudessaan” ei pyri tilan ehdottomaan eristämiseen, vaan se on ”vapautumista kuvaamaan suhteiden kimppuja sekä tilassa että sen ulkopuolella”. (Foucault 2005, 43; 75-76; 205.) Diskurssien tarkastelu on näin ollen perusteltua kytkeä laajempaan kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin.

5.3 Kieli ja valta

Foucault’n niin kutsutulla genealogisella tuotantokaudella hänen kiinnostustaan diskursseihin alkoi jäsentää niiden suhde valtaan. Foucault’laisittain ymmärrettynä valta ei ole instituutio, rakenne tai joku meille lahjoitettu vahvuus, vaan nimi, jolla tarkoitetaan tietyn yhteiskunnan monimutkaista strategista tilannetta. (Foucault 1990, 93.) Näin ymmärrettynä valta on kaikkialla. Se ei ole metatason ilmiö eikä se redusoidu kysymykseksi politiikasta tai taloudesta, vaan se on paikallisiin suhteisiin perustuva oleellinen osa kaikkea sosiaalista olemista. Näin ollen valtaa voidaan tutkia myös mikrotasoilla erilaisissa ajallis-paikallisissa tilanteissa, vuorovaikutussuhteissa ja jokapäiväisissä diskursiivisissa käytännöissä. (Lorey 1999, 95; Varis 1990, 120.)

Käsityksessään tiedon ja totuuden luonteesta Foucault asettuu relativistiseksi: hän ymmärtää ne tietylle kulttuurille spesifeinä järjen muotoina ja hylkää ”neutraalin ja puhtaan” tietokäsityksen. Tieto tutkimuskohteena ei siis kiteytyisi positivistiseen epistemologiseen kysymykseen oikeudesta tai vääryydestä, vaan kysymykseen tiedon yhteyksistä ja vaikutuksista yhteiskunnallisen todellisuuden hahmottamiseen ja muotoiluun. (Varis 1989, 105–106.)

Valta liittyy diskursseihin tiedon kautta. Vallan ainoa funktio ei nimittäin suinkaan ole sortaminen, sensurointi, kieltäminen ja alistaminen: valta on voimakas, koska se *tutkii* ja *tuottaa* asioita (tehokkaita, kuuliaisia subjekteja, terveyttä, hyvinvointia jne.) sekä *muodostaa tietoa* (esimerkiksi yksilöivää tietoa ihmisen ruumiista ja sen toiminnasta) ja tätä kautta diskursseja. Valta saa aikaan vaikutuksia tiedon ja halun tasolla. Se ei siis vain tukahduta ja estä, vaan sisältää myös mielihyvää. (Varis 1990, 115.)

Tiedon kautta diskurssit ovat paitsi itsessään säänteleviä, myös säänneltyjä. Diskursseja kontrolloidaan ja rajoitetaan, koska niiden puitteissa on potentiaalisesti mahdollista sanoa rajattomasti asioita. (Lorey 1999, 90.) Diskursseja säätelee tietty diskursiivinen käytäntö, joka tarkoittaa joukkoa anonyymeja, historiallisia sääntöjä, jotka ovat ajallisesti ja paikallisesti määräytyneitä. Diskursiivinen käytäntö määrittelee sen, mitä, miten ja millä oikeutuksella joku voi sanoa jotakin. (Husa 1995, 45.)

Koostetusti, yllä olevan pohjalta, ymmärrän diskurssien olevan tutkijan aineistostaan konstruimisia, suhteellisen ehyitä merkityssysteemejä, *vaihtoehtoisia näkökulmia* tai *kehys*ä, joiden avulla ihmiset kielen käytössään perustelevat, ylläpitävät ja muuntavat luonnolliselta tuntuvia käytäntöjä. Opettajuuden diskursiivisesta rakentumisesta kiinnostuneena pyrin kartoittamaan, millaista erilaista opettajapuhetta aineistossa elää rinnakkain ja samanaikaisesti. Samalla olen kiinnostunut siitä, millaisissa konteksteissa tämä puhetoiminta tapahtuu ja minkälaisilta puhujapaikoilta määrittelyä tuotetaan. Seuraavassa alaluvussa jäsenän foucault’laista valtateoriaa empiriseksi tutkimusmetodiksi Jokisen, Juhilan ja Suonisen sekä Norman Fairclough’n avustuksella.

5.4 Käsitteistä empiriaan

Foucault’lainen diskurssiteoria on metodisten päätelmien osalta varsin haastava – jopa siinä määrin, että sen operationalisoitavuus metodiikaksi on kyseenalaistettu. Esimerkiksi Dominik Schragen (1998) tulkinnan mukaan diskurssianalyysi ei ole niinkään metodi, vaan *metodikriittikkiä*, joka syntyi vastavetona perinteiselle historian tutkimukselle. Foucault’n käsitteistö ei Schragen mukaan sinänsä tarjoa varsinaista tutkimusmetodia tai selkeää tulkintavälinettä, mutta sen sijaan ajatuksia reflektioon ja mahdollisuuden näkökulman ja asenteiden muuttamiseen diskursseja tarkasteltaessa. (Schrage 1998, 64; 66.)

Vaikeus Foucault’n käsitteiden operationalisoinnissa ei ole estänyt tutkijoita soveltamasta hänen ajatuksiaan omiin tarkoituksiinsa. Opettajuustutkimuksessa Foucault’laista analyysimallia on kehitelty esimerkiksi Hannu Simola opettajuuden historiallis-yhteiskunnallisesta muotoutumista käsittelevässä väitöskirjassaan (1995). Siinä missä Jokinen ja Juhila (1991a, 1991b) sosiaalitieteellisen tutkimuksen sovelluksissaan ovat tarkastelleet pääasiassa sosiaali-

sisäkäytännöissä ja puhetilanteissa elävää puhetta, keskittyy Simola ”kuolleeseen” diskurssiin, toisin sanoen mietintöihin ja opetussuunnitelmiin. Oma tutkimukseni asettuu aineistoltaan ”jähmeiden” virallistekstien ja vuorovaikutteisissa kohtaamistilanteissa syntyneiden aineistojen väliin: ammattilehdessä vuorovaikutteisuus on suurempaa – ja konsensushakuisuus kenties vähäisempää – kuin virallisissa teksteissä, mutta aitojen puhetilanteiden välittömään vuorovaikutukseen ei päästä.

Foucault’n töissä painottuu historiallisuus. Myös Simolalle (1995) keskeistä on diskurssin historiallisen muutoksen tarkka seuraaminen ja dokumentoiminen. Simolan tutkimuksen pitkä aikajänne vie sitä itse asiassa diskurssianalyysistä vahvasti historian tutkimuksen suuntaan. Omassa tutkimuksessani historiallisuus ei ole yhtä vahvasti läsnä. Kahden eri ajankohdan aineiston tarkoituksena on lähinnä tuoda peruskoulun alkuaikojen puhe nykyisten diskurssien lähelle, jotta niiden samuudet ja erilaisuudet korostuisivat.

Jäsennän omaa empiiristä metodiikkaani lähinnä Jokisen ja Juhilan (1993, 76–107) viisiporaisen valta-analyysimallin pohjalta, johon tutkijat ovat poimineet vaikutteita myös kriittisen yhteiskuntatutkimuksen traditioon sitoutuvan Norman Fairclough’n teoretisoinneista:

1. Olen ensinnäkin kiinnostunut *opettajapuheen diskurssien välisistä valtasuhteista*. Etsin aineistosta vahvoja, hegemonisen aseman saavuttaneita diskursseja, jotka vievät elintilaa muilta diskursseilta. Käytännössä kiinnitän huomiota sisällöllisesti samanlaisina toistuviin opettajapuheen merkityksiin eri yhteyksissä. Mitä useammin tietyn diskurssin palat toistuvat, tai mitä itsestään selvempänä ja vaihtoehdottomampana diskurssi esiintyy, sen hegemonisemmasta diskurssista ymmärrän olevan kysymys. Pysin myös pohtimaan, onko asioita, joista aineistossa ei puhuta lainkaan.
2. Toisekseen olen kiinnostunut *diskurssien sisäisistä valtasuhteista*. Tarkastelun kohteena on tällöin se, mitä diskurssissa sanotaan, kuka saa puhua ja mistä saa puhua, millaiset ovat diskurssin toimijoiden väliset suhteet sekä millaisiin subjektipositioihin ihmiset voivat asemoitua. (Ks. myös Fairclough 1997, 266.)
3. Hahmottelen myös *diskurssien hegemonisoitumista*, eli niitä prosesseja, joissa aineistosta tunnistettuja hegemonisia diskursseja tuotetaan ja uusinnetaan käytännöissä. Hegemoniaa

voidaan luoda vaikkapa yksinkertaistamalla asioita, vetoamalla yleiseen hyväksyntään ja asiantuntijoiden selontekoihin tai jaettuihin kulttuurisiin konventioihin.

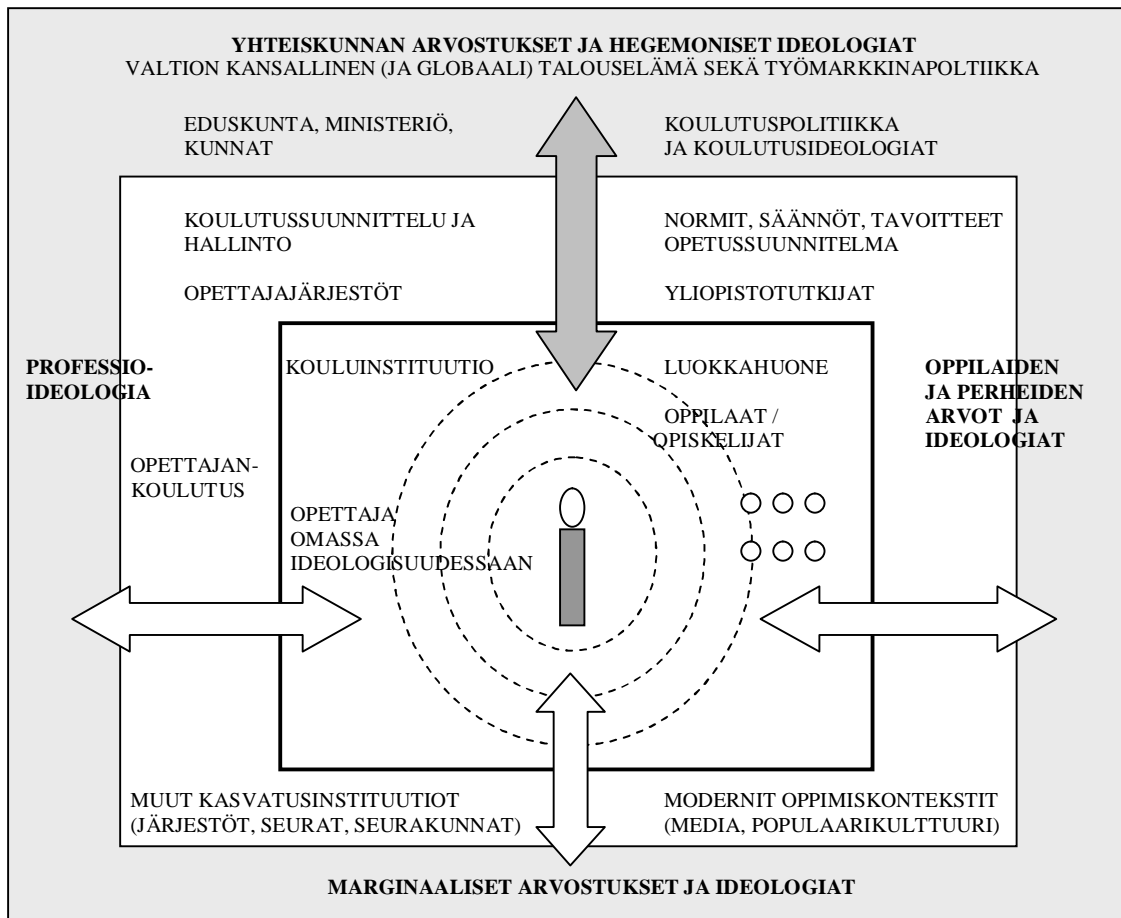
4. Neljänneksi pyrin arvioimaan hegemonisten diskurssien käyttöön potentiaalisesti liittyviä *ideologisia seurauksia*: sitä, mitä välitöntä käyttöyhteyttään laajempia yhteiskunnallisia vaikutuksia tietyllä puhettavalla voi olla. Jokisen ja Juhilan mukaan diskurssianalyysin puitteissa voi toisinaan olla tärkeää paneutua ideologisiin seurauksiin ja tämän pohjalta kritisoida sellaisia käytäntöjä ja diskursseja, jotka legitimoivat erilaisia alistussuhteita – tai jopa asetua alistussuhteita heikentävien tulkintojen ja käytäntöjen puolelle.
5. Viidenneksi, valta-analyysin on hyvä pohtia myös *muutoksen mahdollisuutta*. Ainoastaan hegemonisiin diskursseihin ja niiden uusintamiseen keskittyminen saattaa pahimmillaan osaltaan luonnollistaa epätasa-arvoistavia käytänteitä. Analyysissä onkin syytä käsitellä diskursseja sekä sosiaalisissa käytännöissä uusiutuvina että muuntuvina, transformatiivisina merkityssysteemeinä: hegemonisia diskursseja ei ole olemassa ilman niitä ylläpitäviä käytäntöjä, jolloin hegemonioita on näissä käytännöissä mahdollista myös muovata uudelleen. Sosiaalinen käytäntö on täten konstruktiiivinen sekä konventionaalisessa, uusintavassa, että transformatiivisessa, luovassa merkityksessä. Opettajuuden tutkijana voi olla mukana tarjoamassa välineitä hallitsevien diskurssien uudelleen muovaamiseen ja vaiennettujen äänien huomioimiseen.

Toivon viisitasoisen, monipuolisen valta-analyysin paljastavan ammattilehden opettajuuskirjoittelusta sellaisia aineksia, jotka paljaalla silmällä tai jonkin muun metodin läpi tarkasteltuna voisivat jäädä huomaamatta. Erityisesti kaksi viimeistä analyysinäkökulmaa tuovat hyvin esiin kriittisen pedagogiikan päämäärien yhteneväisyyden hahmottelemani diskurssianalyttisen suuntauksen kanssa: tutkija oikeutetaan tulostensa perusteella esittämään tutkimastaan ilmiöstä myös kritiikkiä ja sitä koskevia normatiivisia kannanottoja.

6 Tutkimusasetelma ja tutkimustehtävien täsmennys

Opettajuus ymmärretään tässä tutkimuksessa yhteiskunnan kouluinstituutiolle antaman kasvatustehtävän toteuttamisena, jossa hegemoniset arvostukset ja ideologiat ovat läsnä monella tapaa: poliittis-ideologisten kamppailujen tuloksena syntyneet kompromissit muotoillaan virkamiehistöön toimesta valtion harjoittamaksi koulutuspolitiikaksi ja sitä kautta monenlaisiksi koulutusta koskeviksi tavoitteiksi, linjauksiksi, laeiksi, säännöiksi ja normeiksi. Koulutuspolitiikka määrää hyvin pitkälti myös sen, miten ja missä muodossa opettajien koulutus järjestetään. Normatiivisen tason linjaukset realisoituvat kasvatustyön arjessa koulun institutionaalisessa rakenteessa, käytännöissä, tavoissa ja opetussuunnitelmissa. Juuri näihin rakenteisiin ja totunnaisuuksiin kasvatuksen yhteiskunnalliset ja ideologiset kytkökset piiloutuvat, vaikka opettajuus usein määritellään neutraalisti yleisesti hyväksytyjen arvostusten välittämiseksi.

Koulutuspolitiikan ja formaalien opettajuutta määrittävien normien lisäksi opettajan työhön puuttuvat monet tahot perinteisten kasvatustieteiden ulkopuolelta. Esimerkiksi oppilaiden perheet ja monet ei-formaalia kasvatustyötä harjoittavat toimijat haluavat neuvotella kasvatustehtävästä koulun kanssa. Kuviossa 1 kuvaan joitakin niistä suhteista, jotka määrittelevät opettajan positiota erilaisten ideologisesti latautuneiden toiveiden, normien ja vaatimusten keskellä.



KUVIO 1. Opetajaan suuntautuvia ideologisia vaatimuksia ja toiveita

Käsillä olevan tutkimuksen tarkoitus on *avata ja kartoittaa opettajan yhteiskunnallista paikkaa sekä suhdetta työtä määrittäviin formaaleihin normituksiin ja normittajiin sekä näihin kietoutuneisiin ideologioihin ammattilehtipuheessa*. Harmaa nuoli kuviossa 1 pyrkii karkeasti kuvaamaan tutkimuskiinnostusten suuntaa. Kuviossa esitellyistä ideologisista toiveista tutkimuksen ulkopuolelle rajautuu selvästi ainakin professionaalinen ideologisuus. Syvällisesti ei tarkastella myöskään opettaja-oppilassuhteen valta-asetelmia eikä oppilaiden ja heidän perheidensä ideologioiden suhdetta kasvatustutkimuksen formaaleihin ja opettajien itsensä edustamiin ideologioihin. Muotoilun rajausten pohjalta seuraavat kaksi tutkimustehtävää:

Ensimmäinen tutkimustehtävä on kartoittaa aineistolähtöisesti, ilman sitovia teoreettisia esioletuksia niitä yleisiä puhetapoja (diskursseja), joiden avulla opettajuutta rakennetaan opettajien ammattilehdessä kahtena ajankohtana, vuosikerroissa 1978 ja 2004. Aineistolta kysytään,

1. millaisten diskurssien kautta opettajuutta rakennetaan. Millaista erilaista opettajuutta ja millaisia erilaisia opettajan paikkoja teksteissä luodaan?
2. miten diskursseja käytetään, perustellaan, oikeutetaan ja vaiennetaan. Miten eri diskurssit suhtautuvat toisiinsa? Löytyykö keskenään ristiriitaisia diskursseja?
3. mitkä diskurssit hallitsevat puhetta, mitkä eivät saa ääntään kuuluviin. Kuka tai ketkä saavat äänensä kuuluville diskurssien puitteissa?

Toisena tehtävänä on selvittää, miten 1970- ja 2000-luvuilla puhutaan opettajan paikasta osana kouluinstituutiota, yhteiskuntaa ja näiden ideologista avaruutta, sekä millaiseksi opettaja rakennetaan vallankäyttäjänä. Kysymykset jäsentyvät kriittisen pedagogiikan ydinteisien ja transformatiivisen opettajuuden määreiden kautta, ja aineistoksi rajautuu teemojensa perusteella vain osa ensimmäisen tutkimustehtävän yhteydessä analysoidusta materiaalista. Aineistolta kysytään,

1. millä lailla yhteiskunta ja koulun ulkopuolinen maailma näkyy opettajuuspuheessa. Rakennetaanko opettajasta yhteiskunnallista toimijaa?
2. millaiseksi rakennetaan opettajuuden suhde koulun edustamiin koulutuspoliittisiin ja yleisiin puoluepoliittisiin ideologioihin.
3. rakennetaanko opettajalle ideologisen vaikuttajan ja vallankäyttäjän identiteettiä.

7 Aineistona ammattilehti

Tutkimusaineistona on Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004 ilmestyneitä opettajuutta määritteleviä mielipidetekstejä. Opettaja-lehti on aineistona varsin paljon käytetty, joten on aiheellista kysyä, tuottaako moneen kertaan kolutun lehden teksteihin perustuva tutkimus enää mitään uutta tai merkittävää tietoa. Toinen tärkeä kysymys koskee aineiston laatua: onko ammattilehden monin paikoin läpitoimitettu puhe ollenkaan tutkimuksen arvoista, kertooko se opettajuudesta yhtään mitään?

Tässä tutkimuksessa sinänsä ”tutun” aineiston tarkasteluun pyritään tuomaan uutta ja kiinnostavaa näkökulmaa toisaalta opettajuuspuheen yhteiskunnallisia kytköksiä tarkastelemalla, toisaalta vertailemalla erilaisissa historiallisissa konteksteissa tuotettua puhetta. Myös diskursiivianalyttisen tutkimusvälineen hyödyntäminen nostaa aineistosta esiin ulottuvuuksia, jotka joku muu menetelmä voi jättää huomiotta. Keskittymällä mahdollisimman vähän toimitettuihin teksteihin, toisin sanoen yleisönosastokirjoituksiin, kolumneihin ja pääkirjoituksiin, pyrin tuomaan esiin puhetaipojen kirjoja ja diskurssien valikointia yksittäisten kirjoittajien teksteissä.

Näen Suomen suurimman opettajien ammattilehden viikoittain ilmestyvän tekstipaketin kertovan jotakin olennaista omasta ajastaan ja sen mukana elävästä opettajuudesta. Se ei varmasti ole samalla lailla ”arvokas” tai arvostettu aineisto kuin viralliset tekstit, mutta laadulliselle tutkimukselle se tarjoaa aivan yhtä mielenkiintoista materiaalia. Ammattilehdellä on oma paikkansa ”opettajuuden diskursiivisella rakennustyömaalla”, joka muodostuu erilaisista julkisuuksista ja monenlaisesta puheesta. Ammattilehden tekstien tutkiminen voi omalta osaltaan auttaa opettajuuden arkisen ilmentymisen ymmärtämisessä.

7.1 Opettaja-lehti julkisen kasvatustutkimuksen kontekstina

Opettaja-lehden esihistoria ulottuu 1800-luvun puoliväliin asti, jolloin Uno Cygnaeuksen aloitteesta alettiin puhua opetusalan omasta lehdestä. Nykyisen Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n edeltäjä, Suomen kansakoulunopettaja- ja naisopettajayhdistys, perustettiin 1893, ja liiton äänenkannattaja, Opettajain lehti, näki virallisesti päivänvalon 1906. (Suomen vanhin... 2006.)

Nykyinen Opettaja on kerran viikossa ja 40 kertaa vuodessa ilmestyvä ammatillinen aikakauslehti, jonka virallinen levikki on yli 91 000. Vuosivolyymiltaan se sijoittuu kymmenen suurimman suomalaisen aikakauslehden joukkoon. (Suomen vanhin... 2006.) Lehti toimii paitsi järjestön äänenkannattajana ja tiedotuskanava monenlaisille koulutuspoliittisille asioille, myös foorumina yleiselle kasvatuskeskustelulle. Aikakauslehdelle tyypillisesti lehti koostuu hyvin erilaisista jutuista: artikkeleista, haastatteluista, uutisista, kolumneista, pääkirjoituksesta, reportaaseista, yleisönosastokirjoituksista, kirja-arvosteluista, ilmoituksista ja mainoksista.

Tutkimusaineistona aikakauslehtiteksti on erilaista kuin esimerkiksi viralliset tekstit, kuten opetussuunnitelmapuhe tai mietinnöt. Tiedotustutkimuksen saralla puhutaan ”julkisuuden suuresta kentästä”, joka muodostuu monenlaisista diskursseista. ”Virallisen”, poliittisen ja talouspoliittisen Suomen julkisuuteen kuuluvat esimerkiksi talouselämän, ammattiyhdistysliikkeen, puolueiden, hallintokoneiston, tieteen ja kansalaisliikkeiden diskurssit. Virallisen julkisuuden kentän laidoilla on sitten monenlaisia ala- ja osajulkisuuksia. (Pietilä & Sondermann 1987, 6.)

Ammattiyhdistyksen lehti voitaneen sijoittaa kuuluvaksi jonnekin julkisuuskentän laidalle, osaltaan heijastamaan virallisen julkisuuden diskursseja ja osaltaan tuomaan ruohonjuuritasolta uusia diskursseja keskustelun piiriin. Lehtitekstit eivät ole luonteeltaan yhtä ”vakavia ja järkeviä, harkittuja ja arvostettuja” kuin virallistekstit, jotka Simolan (1997a) mukaan ”pyrkivät konsensukseen, luomaan puhetta, jonka kaikki voisivat hyväksyä”. Valitessaan oikean tavan puhua virallistekstit ”sulkevat pois jonkun toisen tavan puhua koulusta” (Simola 1997a, 12). Tässä mielessä lehtitekstin etuna on moniäänisyys. Epävirallisempien diskurssien tieteellinen ja systemaattinen tarkastelu, jota pyrin tässä tutkimuksessa tekemään, voi mahdollisesti auttaa osajulkisuuden jalkoihin jääneitä – mutta tärkeitä – keskustelunavauksia pääsemään osaksi virallista tiedejulkisuutta ja yleistä keskustelua.

Vaikka ammattilehden tarjoamalla osajulkisuuden kentällä ääneen pääsevät yhtä hyvin viralliset tahot kuin riviopettajatkin, on syytä muistaa, että lehti yhtä kaikki on OAJ:n äänitorvi. Suhteellisen suuri osa lehden sisällöstä on varattu ammattijärjestöasioille ja lehti tekee omalta osaltaan poliittista vaikuttamistyötä. Jyri Lindénin (2002) mukaan 2000-luvun OAJ on vahvistanut otettaan koulutuspolitiikan kentällä. Se on koonnut yhteen lähes koko opetustoimen henkilöstön ja päässyt yhä monitasoisempaan rooliin koulutuspolitiikassa: järjestö on mukana itse päätöksenteossa lausuntojen, toimikuntien ja komiteajäsenyyksien kautta, mutta korostaa

samalla toimivansa myös jäsenistönsä tasolla. Viime vuosina OAJ on yrittänyt erilaisilla hankkeilla yhdistää kenttää, nostaa opettajan ammatin julkista arvostusta ja edistää profes-
sioluonteisuutta esimerkiksi kokoamalla yhteen opettajan ammatin eettisen ohjeiston. (Lindén
2002, 17.)

OAJ:n toimintaa on leimannut suhteellisen laaja julkisuus (emt., 17), jossa Opettaja-lehdellä
on varmasti merkittävä osansa. Omassa lehdessä palstatilaa voidaan antaa relevanteiksi katso-
tuille asioille, ja lukijoille voidaan tarjota sopivaksi katsottuja keskustelun avauksia. Samalla
Opettaja on luonnollisesti myös avoin kasvatustieteiden keskustelun foorumi.

On kuitenkin mahdotonta tietää, kuinka paljon ruohonjuuritasolta tulleita keskustelunavauk-
sia lehti jättää julkaisematta – ja miksi jättää. Se, etteivät jotkin teemat tai diskurssit näy ol-
lenkaan lehden palstoilla voi olla osoitus siitä, etteivät ne ole elinvoimaisia opettajuuspuhees-
sa eivätkä ”luonnollisesti” nouse esille, tai siitä, että lehti katsoo tietyt aiheet ja puhuvat
julkaisuun sopimattomiksi tai vähemmän tärkeiksi. Toimituksellisia oikeuksia voidaan käyttää
esimerkiksi katkaisemalla kovin vilkkaaksi käynyt yleisönosastokirjoittelu jostakin aiheesta
”tilanpuutteen” tai ”keskustelun luonteen” takia. Myös tekstien lyhentäminen tai muunlainen
retusoiminen voi väärentää diskurssien kirjoja. Luotettava analyysi siitä, mitkä diskurssit jat-
kuvasti hallitsevat ammattilehtijulkisuutta ja mitkä hiljennetään, vaatisi tätä tutkimusta laa-
jemman pitkittäisaineiston ja perusteellisemmän analyysin.

7.2 Aineiston rajaus ja jäsennys

Aineistoksi on tutkimuskiinnostusten mukaisesti koottu tekstejä, joissa puhutaan peruskoulun
ja lukion puitteissa toteutettavasta aineen- ja luokanopettajuudesta, viitataan siihen ja määri-
tellään sitä. Tekstit, joissa puhutaan suoraan tai yksiselitteisesti ammatillisesta tai korkeakou-
luopettajuudesta, on rajattu pois. Näin on tehty sekä aineiston määrän että tutkittavan ilmiön
rajaamiseksi. Esimerkiksi ammatillinen opettajuus pitää sisällään sellaisia erityisiä elementte-
jä, joihin ei ole tämän tutkimuksen puitteissa mahdollisuutta syventyä. Aineistoon on kuiten-
kin otettu mukaan tekstejä, joissa puhutaan koulukasvatuksesta ja opettajuudesta tiettyyn kou-
luasteeseen tai koulutusmuotoon viittaamatta, mikäli tekstien sisällöt ja kontekstit ovat viitan-
neet riittävällä todennäköisyydellä siihen, että tarkoitetaan aineen- ja luokanopettajuutta.

Entä kuinka suhtautua teksteihin, jotka käsittelevät koulua ja kasvatusinstituutioita ylipäättään ja vain välillisesti määrittelevät näissä instituutioissa toimivia ihmisiä? Käsiteltävän ilmiön hallitsemiseksi olen ottanut käsittelyyn vain tekstit, joissa määritellään lähinnä opettajuutta – usein tietysti koulun ja kasvatustoiminnan määrittelemisen ohella, mutta niin, että opettajan tai kasvattajan työ selvästi tunnustetaan ja mainitaan tekstissä. Tämä rajaus on tehtävä jo siksi, että tutkijan on mahdotonta tietää, ulottaako tekstin kirjoittaja kasvatusinstituutiota koskevat määreensä myös opettajuuteen. Koulutuspolitiikalle tai koululle asetetut toiveet saattavat olla laadultaan erilaisia kuin opettajaan kohdistetut vaatimukset: politiikalta tai instituutiolta voidaan vaatia erilaisia asioita kuin yksittäiseltä toimijalta. Aikakauslehtitekstin tyyppisen valmiin aineiston kyseessä ollessa tutkija ei voi tarkentaa tekstin kirjoittajan intentioita, jolloin vaihtoehdoksi jää karsia pois liian yleisluontoinen puhe.

Sisällöllisten kriteerien lisäksi ratkaisevaksi rajaukseksi nousee tekstityyppi. Aineistoksi on rajattu sellaisia tekstejä, joita toimituksen voi olettaa editoineen mahdollisimman vähän. Tällaisissa teksteissä niin kutsuttu journalistinen diskurssi – Pietilän ja Sondermannin (1987, 8) sanoin ”diskurssien diskurssi”, jossa tematiikka muodostuu ’asioiden’ sijaan ’asioista’ puhuvista muista diskursseista – vaikuttaa lopputulokseen mahdollisimman vähän.

Käytännössä aineisto koostuu yleisönosastokirjoituksista, kolumneista ja pääkirjoituksista – niin sanotuista mielipidekirjoituksista. Yhden henkilön tuottamia tekstejä tarkastelemalla tutkijan on mahdollista tutustua kirjoittajan jäsenysten kenttää koko kirjossaan: mielipidekirjoitukset ovat kirjoittajan omaa puhetta ja omia jäsenyyksiä niin ”autenttisena”, kuin lehteen painettu tekstimuoto sallii. Esimerkiksi haastattelumuotoisessa tekstissä – vaikka se perustuisi suurelta osin niin kutsuttuihin suoriin sitaatteihin – on toimittajan rooli huomattavasti suurempi kuin mielipidekirjoituksessa: haastateltavan alkuperäisiä lausuntoja on tekstinhuollollisesti korjailtu ja lausuntojen ajallista esitysjärjestystä ja muotoja sekoiteltu niin, että lopullisen haastattelutekstin muoto kertoo enemmän toimittajan omista kuin haastateltavan jäsenyyksistä.

Edellä esitetty aineistotekstien muotoon liittyvä kriteeri on tärkeä tässä tutkimuksessa siksi, koska kiinnostuksen kohteena on se, miten opettajuutta jäsennetään ja rakennetaan erilaisten diskurssien kautta. Autenttisia kirjoituksia tarkastelemalla pääsen kiinni siihen diskurssien kokonaisuuteen ja arsenaaliin, jota kirjoittaja käyttää: tämän arsenaalin avulla hän rakentaa kuvaa opettajuudesta rinnastamalla, erottelemalla ja perustelemalla käyttämiään puhetapoja ja

hylkäämällä toisia. Autenttisuudella en tässä tarkoita sitä, että ymmärtäisin tekstisisällöt suorana todisteena todellisuuden laadusta. Aineistotekstit ovat osa sitä diskursiivista kenttää, jossa kasvatuspuhe – ja kaikki puhe – rakentuu.

Monenlaisia tekstejä analysoidessa on otettava huomioon erilaisten lehtikirjoitusten genret: yleisönosastokirjoitustekstin tuottamisen ”reunaehdot” ja sen muotoa säätelevät normit ovat jossain määrin erilaisia kuin esimerkiksi pääkirjoituksella ja kolumnilla (Ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 34–36). Kaiken kaikkiaan yksinkertaisinta voisi olla pitäytyä analyysissa yhdentyypisiin teksteihin, esimerkiksi yleisönosastokirjoituksiin, mutta monenlaisten tekstien tarkastelu voi sekin tuoda tutkimukseen uudenlaisia perspektiivejä ja ennen kaikkea erityyppisiä kehyksiä opettajuuspuheelle. On muistettava, ettei lehti koskaan ole täysin demokraattinen väline: riviopettajan voi olla hyvin hankalaa päästä kertomaan asiaansa julkaisun ”ykkösrivin paikoille”, esimerkiksi kolumnisivulle, jossa palstatilaa voivat sen sijaan saada professori, tutkija ja ministeri. Monentyyppisiä tekstejä tutkittaessa voidaan saada käsittelyyn erilaisia ääniä, joista toiset hierarkkisista tai institutionaalisista syistä esiintyvät vain tietyillä paikoilla tai tietyissä muodoissa.

Erotan molempien vuosikertojen aineistosta kolme puhujaryhmää. Oma joukkonsa ovat ensinkin *yleisönosastokirjoitukset*. Vaikka palstalla esiintyvien kirjoittajien suhde opettajuuteen ei käy kaikista teksteistä eksplisiittisesti ilmi, uskallan – ammattilehden kyseessä ollen – suhtautua yleisönosastokirjoituksiin opettajien omana äänenä, ruohonjuuritason puheena. Tässä kohtaa on kuitenkin huomattava, etteivät kaikki opettajat suinkaan kommunikoi lehden palstoilla. Äänessä ovat todennäköisesti lähinnä ammattikunnan aktiivisimmat edustajat.

Sellaiset yleisönosastokirjoitukset, joissa näkökulma ”allekirjoituksen” eli kirjoittajan itseltään antamien tietojen tai itse tekstin perusteella on selvästi jonkun muun kuin riviopettajan (esimerkiksi opettajankouluttajan ja opetusministeriön virkamiehen), käsittelen samassa ryhmässä kolumnien kanssa. Vastaavasti analysoin esimerkiksi opiskelijajärjestön edustajien tai rehtorien kirjoittamat kolumnit yhdessä yleisönosastokirjoitusten kanssa, koska katson näiden tekstien näkökulmaltaan edustavan riviopettajuutta tai ”arkea” enemmän kuin esimerkiksi hallintoa. Yhteensä tällaisia ”siirrännäisiä” on koko aineistossa kahdeksan kappaletta.

Kolumnien kirjoittajina on professoreita, tutkijoita, opettajankouluttajia, virkamiehiä ja poliitikkoja, toisin sanoen koulutuksen normatiivisella ja strategisella tasolla toimivia vaikuttajia.

Tässä mielessä kolumnit edustavat ”ylätason” kasvatuspuhetta suhteessa operationaaliseen tasoon: opettajuutta tarkastellaan jossain määrin ulkopuolelta, matkan päästä. Vuosikerrassa 1978 muutama kolumnisti esiintyy nimimerkillä, jolloin kirjoittajan suhde opettajuuteen jää sisältöjen perusteella pääteltäväksi. Lasken nämä kirjoitukset yhtä kaikki kolumnien ryhmään.

Kolumnityyppisille kirjoituksille on vuosikerrassa 2004 pääsääntöisesti varattu oma kokonainen sivunsa. Vuosikerrassa 1978 kolumnisivuille on saatettu taittaa myös muuta tekstiä. Joka tapauksessa kolumnien julkisuusarvo ja merkitys voidaan ymmärtää jollakin lailla toisenlaisiksi kuin yleisönosastokirjoitusten (tässä kohtaa eri asemassa ovat siis ne muutamat tekstit, jotka olen näkökulmansa takia siirtänyt yleisönosastosta kolumnien ryhmään ja päinvastoin).

Kolmas ryhmä muodostuu *OAJ:n edustajien kannanotoista* vakiopalstoilla. Nämä kirjoitukset edustavat tutkimuksessani ammattijärjestön näkökantaa. OAJ:n kannanottoihin kuuluviksi luokittelen puheenjohtajan palstan sekä lehden pääkirjoituksen, joka on aina päätoimittajan allekirjoittama. Ymmärrän nämä tekstit samaan aikaan sekä mielipidekirjoituksiksi että järjestön virallisen linjan mukaisiksi kannanotoiksi. Vuonna 1978 OAJ:n puheenjohtajana toimii Voitto Ranne ja lehden päätoimittajana Antti Henttonen. Vuonna 2004 näillä paikoilla ovat Erkki Kangasniemi ja Hannu Laaksola.

Kaiken kaikkiaan 96 tekstiä kattava aineisto muodostuu seuraavasti:

Vuoden 2004 aineisto: yhteensä 48 tekstiä

- 20 yleisönosastokirjoitukseksi luokiteltua
- 17 kolumniksi luokiteltua
- 11 OAJ:n edustajan kannanottoa

Vuoden 1978 aineisto: yhteensä 48 tekstiä

- 25 yleisönosastokirjoitukseksi luokiteltua
- 12 kolumniksi luokiteltua
- 11 OAJ:n edustajan kannanottoa

Analyysini rakentuu runsaiden tekstisitaattien varaan, joiden avulla lukijan on mahdollista saada käsitys aineistosta ja arvioida tekemieni tulkintojen kohdallisuutta. Suorat aineistolainaukset on kursivoitu ja merkitty koodilla, joka kertoo Opettaja-lehden numeron, vuosiluvun

sekä tekstityypin (y = yleisönosasto, k = kolumni ja OAJ = OAJ:n edustajien teksti), esimerkiksi 12/1978, y.

Puhetapojen konstruoinnin ohella tuon esiin diskurssien hegemonisuutta sekä niiden käyttötapoja, eli paikannan vallan säikeitä puheessa. Olen kunkin tekstin tai yhtä teemaa käsittelevän tekstin osan kohdalla erikseen määritellyt, mikä mahdollisista rinnakkain elävistä puhetaivoista jää hegemoniseksi: pääsääntöisesti on mahdollista erottaa puhetapa, jota kirjoituksessa ”ajetaan” ja jota voidaan esimerkiksi korostaa käyttämällä toisenlaista diskurssia. Painotan, että konstruoinnieni diskurssien ohella teksteistä olisi mahdollista nostaa esiin myös monia muita puhetapoja.

Kuvaan diskurssien esiintymistä paitsi sanallisesti, myös numeerisesti. Taulukoissa esiintyvät lukemat kertovat, montako kertaa kukin ”analyysiyksikkö” (Mäkelä 1990, 57) eli diskurssi esiintyy aineistossa. Kustakin tekstistä tai teemallisesta tekstin osasta mukaan on laskettu hegemoniseksi jäävä diskurssi.

Taulukoiden tehtävänä on visualisoida hegemonisuuksia. Pitkälle menevien määrällisyyteen perustuvien johtopäätösten tekeminen ei tämän tutkimuksen puitteissa ole relevanttia: aineiston määrä on siihen liian pieni. Myöskään suorien vertailujen tekeminen diskurssien esiintymisestä eri puhujaryhmissä ei ole järkevää siksi, että tutkittua yleisönosastotekstiä on enemmän kuin muuta aineistoa. Lisäksi kategoriat eroavat sisällöllisesti toisistaan. Esimerkiksi OAJ:n kirjoituksissa on opettajuutta kuvaavaa tekstiä kaiken kaikkiaan melko vähän: useimmat tekstit käsittelevät OAJ:n poliittisia missioita, voittoja ja häviöitä, eivätkä tällaiset järjestötoimintaa kuvailevat tekstit päätyneet edes analysoitaviksi.

Kaiken kaikkiaan yleisönosastokirjoituksilla on analyysin raportoinnissa kolumneja ja OAJ:n kirjoituksia näkyvämpi asema: pääosa esimerkiksi tekstinäytteistä edustaa opettajien ääntä. Tähän on syynä yksinkertaisesti se, että yleisönosastokirjoitukset muodostavat määrällisesti suurimman osan aineistoa ja niistä löytyy eniten tutkimuksen kannalta relevantteja määrittelyjä. Koko aineisto on kuitenkin analysoitu yhteneväisillä standardeilla ja yhtä huolellisesti.

8 Analyysin I vaihe: diskurssien kirjoa aineistovetoisesti

Siirryn seuraavaksi aineiston analyysin vaiheeseen. Tässä vaiheessa lukijan on hyvä muistaa, että tarkastelun on opettajuudesta käytävä keskustelu, *opettajapuhe*. Kun analyysiosuudessa siis puhutaan opettajuudesta tai opettajasta, ei termillä viitata lihalliseen ihmiseen vaan tutkijan aineistosta muotoilemaan kielelliseen konstruktion.

Tartun ensimmäiseen tutkimustehtävään kartoittamalla opettajapuheen diskursseja aineistolähtöisesti. Analyysin helpottamiseksi tarkennan opettajuuden käsitettä erottamalla siitä kolme osa-aluetta:

1. opettajan *ominaisuudet* ja *ammattillinen olemus* (ulkoiset ominaisuudet, ”sisäinen laatu”, asenne, etiikka ja tietoisuus ts. millainen opettaja on),
2. opettajan *ydintehtävät* (mitä ja miten opetetaan, sisällöt, menetelmät, arviointi ts. mitä opettajan on tehtävä), sekä
3. opettajan *osaamisen* ja *kompetenssin* alueet (ts. mitä opettajan on osattava).

Jaottelu pohjaa Simolan väitöskirjassaan (1995, 233) esittämään jakoon siitä, mitä opettajuuden aspekteja virallisteksteissä määritellään. Lähtiessäni kysymään aineistolta, *miten* siinä määritellään opettajuuden erilaisia aspekteja, hyödynnän jaottelua opettajuuden käsitettä avaavana apuvälineenä ja ikään kuin ”muistilistana” opettajuuden monitahoisuudesta. Simola itse käytti jakoa etsiessään aineistosta totuuksia siitä, millainen on ihanneopettaja. Minua puolestaan kiinnostavat toivekuvia enemmän arkiset opettajuuden määrittelyt. Tähän ammattilehtiteksti soveltuu mainiosti: toisin kuin normatiivinen ja ”konsensushakuinen arvovaltainen asiantuntijapuhe” (ks. Simola 1997a, 12) lehtikirjoittelu kertoo myös siitä, millaiseksi opettajaa rakennetaan suhteessa virallistekstien (epärealistisiin) vaatimuksiin. Näin ollen kolmiportaisen jaottelun soveltamisen tarkoitus on rikastaa tulkintaa, ei systemaattisesti jäsentää tuloksia.

8.1 Muutos aineiston sisällöllisenä teemana

Työkausi kouluissa on jälleen alkanut. Opetussuunnitelman vuositarkistukset, syystiedonannot ja muut työn järjestelyä koskevat asiakirjat ovat rehtorien ja johtajien pitkien päivien uurastuksen tuloksena jo valmistuneet tai valmistumassa. Koulujenopettajakunnat ovat koostuneet – entisinä tai uusiakin voimia sisältävinä. Perusluokat ja muut opetusryhmät ovat saaneet kokoonpanonsa, säästöpäätösten jatkuvan voimassaolon takia usein kivun ja säryn saattelemina. (...) Opettajan ja oppilaan työ on nykyisin hyvin raskasta. Korotettujen opetustavoitteiden saavuttaminen suurissa ja heterogeenisissä opetusryhmissä vaatii opettajilta jatkuvaa ponnistelua suorituskykynsä ylärajalla. (Henttonen 1978, 3.)

Yllä oleva katkelma Opettajan pääkirjoituksesta hahmottelee kouluväen ajankohtaisia tunnelmia syyslukukauden alussa vuonna 1978. Peruskoulusysteemi alkaa olla vakiinnuttanut paikkansa: monissa kunnissa uusi opetussuunnitelma on ollut käytössä jo kohta kymmenen vuotta, tosin viimeisillä toimeenpanoalueille vasta ala-asteen luokat ovat peruskoulun piirissä (Ranne 1978, 9). Ammattilehdessä käydään kuitenkin edelleen debattia uuden järjestelmän suhteesta vanhaan. Moni kritisoi muutosta. Erityisesti uuden systeemin kantava teesi, tasa-arvo, mietityttää. Tasokurssien mahdollinen poistaminen herättää ankaraa vastustusta: monelle eriytetty kurssit näyttäytyvät toimivana pedagogisena ratkaisuna, josta luopuminen tietäisi vaativaa opetuksen eriyttämistä jo ennestäänkin heterogeenisissä luokissa.

Perusasteen koulutusmenot ovat kasvaneet voimakkaasti peruskoulu-uudistuksen ja nousseiden oppilasmäärien myötä. Vaikka öljykriisin aiheuttama lama leikkaa valtion koulutusvaroja 1970-luvulla, yltää koulutusmenojen osuus kaikista valtion menoista vuonna 1977 silti lähes 19 %:iin. Määrä on korkeampi kuin kertaakaan aiemmin tai ajankohdan jälkeen. Tutkimuksen kohteena olevana vuonna 1978 koulutusmenojen osuus on noin 18 % valtion menoista. (Pekkala & Intonen & Järviö 2005, 44; 51.) Keskusteluun resurssien jakamisesta ja koulun ydintehtävistä heijastuu voimakkaasti myös poliittisesti latautunut yleinen yhteiskunnallinen ilmapii.

Koulujen ja oppilaitosten työvuoden päätös lähestyy. (...) Lukuvuoden raskaus tuntuu keväällä. Voimien palautumista tarvitaan. Suomalaisen opetuksen ja kasvatuksen resurssit on vedetty niin tiukalle, että lukuvuoden aikana ”syntyy happivelkaa”. Oppilaat joutuvat liian usein työskentelemään suurissa ja levottomissa ryhmissä. (...) Opettajat ovat ymmällään. Opettajan perustehtävä tuntuu hukkuvan kaikenlaisen ylimääräisen painolastin alle. Jaksaminen on koetuksella. (Kangasniemi 2004, 17.)

Kevätlukukauden lopulla 2004 OAJ:n puheenjohtaja kokoaa yhteen kouluväen tunnelmia samassa hengessä kuin Opettajan pääkirjoitus yli 25 vuotta aikaisemmin. Suomi on noussut edellisen vuosikymmenen aallonpohjasta ja porskuttaa nousujohtoisesti, mutta ”kauniista poliittisesta retoriikasta huolimatta” laman seuraukset ja työttömyys koskettavat yhä joka viidettä kotitaloutta (Rinne 2003, 13).

Koulutusmenot vuonna 2003 ovat hiukan alle 16 % kaikista valtion menoista. Vaikka menot ovat nousseet voimakkaasti viimeisen 50 vuoden aikana suomalaisten koulutustason kohotessa, ei valtion koulutusmenojen osuus bruttokansantuotteesta ole kasvanut yhtä voimakkaasti. Koulutukseen on käytetty rahaa enemmän sitä mukaa kun kansantalous on kasvanut, mutta tilastojen mukaan koulutuksen suhteellinen osuus kaikista menoista on itse asiassa pudonnut viimeisen 25 vuoden aikana. (Pekkala & Intonen & Järviö 2005, 44–45; 46.) Säästöjä haetaan pieniä kyläkouluja lakkauttamalla sekä nipistämällä esimerkiksi erityisopetuksesta ja koulunkäyntiavustajista.

Oppilaiden levottomuus ja käyttäytymisen ongelmat yhä heterogeenisemmiksi muuttuneissa luokissa puhuttavat. Siinä missä 1970-luvun lopulla kasvaneiden ongelmien juuria haettiin rakennemuutoksen myötä kadonneesta yhteisöllisyydestä, nähdään 2000-luvulla sukujen, perheiden ja vanhemmuuden pirstoutumisen taustalla vaikuttavina syinä hyvinvointivaltion rakenteiden alasajo, 1990-luvun taloudellinen lama sekä yhteiskunnan arvoperustan moninaistuminen. (ks. esim. Rotkirch 2000).

2000-luvulla kirjoittajakuntaa inspiroi myös tehokkuutta arvostava yhteiskunnallinen kehitys. Retoriikka, jossa koulutuksen merkitystä korostetaan kansallisen kilpailukyvyn tuottajana, merkitsee opettajakunnalle monenlaisia paineita. Paikallistasolle valuneen opetussuunnitelmatyön lisäksi opettajien vastuulle säilytetään myös oppilaiden kokonaisvaltaista kasvatustyötä. Lehtikirjoittelun hallitseviksi teemoiksi nousevatkin opettajakunnan työssään kokemat ongelmat ja väsyminen. Suuri haaste tuntuu olevan työn mielekkyyden säilyttäminen ja ammattikunnan arvostuksen vaaliminen samalla kun liiallisesta tunnollisuudesta ja yksin puurtamisesta pyritään pääsemään irti.

Molempien tutkittujen ajankohtien opettajuuskirjoittelun kantavaksi teemaksi voi konstruoida suhteen muutokseen. 1970-luvulla muutos kulminoituu konkreettisesti koulureformissa, kun taas 2000-luvulla se näyttää epäselvempänä, monitahoisena, postmodernista maailmanlaa-

juisesta kehityksestä kumpuavana epävarmuutena. Muutos aineiston suurena sisällöllisenä teemana tarkoittaa sitä, että seuraavissa luvuissa esiteltävät, aineistovetoisesti konstruoidut, opettajan ominaislaatuja, tehtäviä ja osaamista kuvaavat diskurssit tiivistyvät monella tavalla tavoiksi puhua juuri opettajuuden suhteesta muutokseen.

8.2 ”Tuskan leipää ja ahdistuksen vettä” – voimatonta puhetta

Alistuva juonne

NÄYTE 1: Aina vähänajan päästä olisi jokaisen opettajan luokassaan kysyttävä itseltään (...) miksi sinä olet täällä? Meidän vastauksemme kai pitäisi kuulua: – En ole täällä siksi, että turvaisin oman toimeentuloni, vaan siksi että söisin tuskan leipää ja joisin ahdistuksen vettä niiden kanssa, jotka on tuotu minun ohjattavakseni. (...) [M]jonelta taholta tulevien vaatimusten paineessa nykyajan opettaja tuntee selittämätöntä syyllisyyttä ja puolustautumisen tarvetta (...). (33/1978, k)

NÄYTE 2: Opetussuunnitelmaan panostaminen tuntuu juuri nyt niin keskeiseltä, että työyhteisössämme pilkahtelevaa pahoinvointia ei huomioida. Opettajat kävelevät kellon soivessa raskain askelin yläkertaan luokkiinsa ja laskevat päiviä loman/eläkkeen alkuun. (...) Opettajat kokevat jopa väkivaltaisuuden uhkaa joidenkin oppilaiden taholta, mutta eivät uskalla tehdä asiasta numeroa. (3/2004, y)

NÄYTE 3: Meiltä opettajilta vaaditaan aina vaan enemmän. Me teemme työtä jaksamisen ääri rajoilla. (...) Olemme ammattikunta joka ei vähästä valita. Työssä selviäminen on kunnia-asia, mutta jaksamisessa ja venymisessä alkaa tulla raja vastaan. (51/2004, y)

Näytteissä esiintyvien ammatinharjoittajien työn ilo on kateissa kasvaneen työtaakan, ylimoitettujen vaatimusten, kurittomien oppilaiden ja alhaisen palkkauksen kurimuksessa. Näytteissä on käytössä aikanaan jo kansanopettajuuteen liitetty velvollisuudentuntoon ja ylevään kutsumukseen vetoava sanasto, jonka puitteissa ammatista rakennetaan enemmän kuin pelkkä leipätoimi. Opettajan olemassaolon tarkoitusta määritellään jopa raamatullisesti ’tuskan leivän’ nauttimiseksi oppilaiden kanssa. Nyt puurtajien sietokyvyille alkaa kuitenkin tulla raja vastaan.

Vaikka tekstissä esiintyvän puhutavan funktio on muutoshakuinen, ei kirjoitusten sanasto ole järin optimistinen suhteessa ammatinharjoittajien omaan muutosvoimaan: opettajat kuvataan

äärimmäisen tunnollisina, sopeutuvina ja huolestuttavan kiltteinä, jopa tahdottomina työntekijöinä. Akateemistuminen ja professionaalistuminen eivät näiden tekstien perusteella ole johtaneet ammattikunnan kykyyn pitää puoliaan. Opettaja näyttää olevan aina valmis tekemään velvollisuutensa – ”luvattoman” pienellä korvauksella ja hiljaisesti kärsien. Yhteiskunnan muutoksen heijastumat koulutyöhön ovat langenneet opettajan kohdattavaksi ilman lisäyksiä resursseihin. Opettajien odotetaan joustavan, tekevän samassa ajassa yhä vaativampia tehtäviä ja auttavan yli resurssien. Ja vaikka vaatimusten kasvu ja siitä aiheutuneet hankaluudet eivät ole opettajan omaa syytä, tuntee opettaja ”selittämätöntä syyllisyyttä ja puolustautumisen tarvetta”.

Muutamissa teksteissä ylitunnolliset ja kiltit opettajat nähdään itse osasyllisiksi vaikeaksi käyneeseen tilanteeseensa: kukapa yhtä pitkän koulutuksen saanut akateeminen tekisi töitä opettajan palkalla ja haalisi lisätienestiä ”ylitunneista ja kaiken maailman muusta oheistyöstä” (47/2004, y) tai uhraisi lomansa kurssituksille ja muulle ”työtä rikastuttavalle” (33/2004, y). Passiivin käyttö (opettajat **joutuvat** ottamaan vastuun... opettajilta **vaaditaan**... jostakin syystä **oletetaan**, että opettaja...) hämärtää sen, kuka tai mikä on se taho, joka asettaa ammattikunnalle liian suuria vaatimuksia.

Passivoivan kollegiaalisuuden juonne

NÄYTE 4: Työpaikkasovun nimissä me harvoin kuitenkaan uskaltaudumme ottamaan asiallisestikaan pohdittavaksi suhteettomuuksiin paisunutta työmääräämme, me kun pelkäämme tulla leimatuiksi yhteisen rintamamme hajoittajiksi, omaan napaamme tuijottaviksi fakki-idiooteiksi. (3/1978, y)

NÄYTE 5: Haluaisin myös huomauttaa, että meillä opettajilla itsellämme on myös parantamisen varaa. Kuinka moni tekee tulevanakin lukuvuonna töitä, joista ei saa mitään korvausta. Moniko saa esim. ops-työstä korvausta? Käsittääkseni työehtosopimuksen mukaan näin pitäisi olla. (...) Usein jos joku virittää noista asioista puhetta, pidetään häntä ikään kuin huonona opettajana, joka ei ole ”täysillä” mukana työssään. (33/2004, y)

Kutsumus- ja velvollisuusajattelu näyttäytyy näissä kirjoituksissa paitsi opettajan sisäisenä, myös kollektiivisena kontrollina. Kollegiaalinen paine oikeanlaiseen käyttäytymiseen on vahva: ne opettajat, joilta löytyisi uskallusta ja puhtia puolustaa oikeuksiaan, leimataan huonoiksi opettajiksi tai ”rintaman hajottajaksi”, jotka eivät toteuta pyyteetöntä kutsumustehtäväänsä oikealla tavalla.

Tekninen juonne

*NÄYTE 6: Byrokratia on tehnyt monesta opettajasta, entisestä kirkassilmäisestä kasvat-
tajasta, vartoilija-tekniikon. (22/1978, y)*

*NÄYTE 7: Nyt laadimme taas uusia kuntakohtaisia ja koulukohtaisia ops-
sanahelinäpaketteja. Opseja, jotka eivät koskaan tule luokkiin näillä tuntimäärillä. Mutta
laadimme, paperille ja korvauksetta. (...) Opettajan perustehtävä on ottaa vastuu oppi-
misesta. Sen lisäksi opettajat joutuvat ottamaan vastuun kasvatuksesta, turvallisuudesta,
perushuollosta ja viimein jopa perheiden erityisongelmista. Korvauksetta. (52–53/2004,
y)*

Nämä kirjoittajat pohtivat opetustyön luonnetta. 1970-luvun raskaasti keskitetyssä koulusys-
teemissä kasvatustyön katsotaan pelkistyneen mekaaniseksi suorittamiseksi, ”vartoilija-
tekniikon” työksi. Jälkimmäisessä näytteessä suomitaan 2000-luvulla kunta- ja koulukohtai-
seksi valunutta opetussuunnitelmatyötä: kirjoittajalle käytäntö, jonka piti tuoda opettajakun-
nalle soveltamisen vapautta, näyttäytyä näennäistyökaluna ja lisätyön aiheuttajana. Lisäksi
esitetään huoli opettajan perustehtävän, oppimisen ohjaamisen, katoamisesta ylimääräisen
työn ja vastuiden alle.

Edellä esiteltyt alistuva, tekninen ja passivoivan kollegiaalisuuden juonne rakentavat opetta-
juudesta tietynlaista kuvaa: Alistuva juonne määrittää opettajalle passiivisen subjektiposition,
jossa korostuvat velvollisuudentunto, tunnollisuus ja uhrautuvaisuus, kutsumus, vastuu ja
oppilaiden oikeudet. Puhetapa on usein katkera ja ennen kaikkea *alistava*: opettaja nähdään
kasvaneiden vaatimusten ja olosuhteiden armoilla. Passivoivan kollegiaalisuuden juonteeseen
puitteissa puhutaan opettajien keskinäisen kontrollin voimakkuudesta. Tekninen juonne mää-
rittää opettajan tehtäväksi monenlaisin normeihin kontrolloidun mekaanisen suorittamisen. Vaa-
timusten epärealistisuus saa alistuvaan subjektipositioon sidotun opettajan kokemaan syylli-
syyttä.

Juonteista rakentuvaa diskurssia leimaa oletus, että opettajat itse eivät voi muuttaa koulua ja
vaikuttaa taakkaansa. Opettajilla ei ole *tilaa* tai *välineitä* toimia tilanteensa parantamiseksi:
heidän kätensä ovat sidotut arjen vaativilla rutiineilla, kunnan opettajan tunnollisuudella ja
pyyteettömyydellä, passiivisuudella ja kollegiaalisella alistavalla kutsumuseetoksella. Muu-
toksen avaimen nähdään olevan jossakin opettajan ulottumattomissa, jonkun muun tahon hal-
lussa.

Kaiken kaikkiaan opettajalle määrityy varsin avuttoman olennon positio vailla todellista päätösvaltaa suhteessa työhön. Samaan aikaan kun opettajasta puhutaan alistavasti, ollaan alistumista aiheuttavista ominaisuuksista, velvollisuudentunnosta ja vaatimattomuudesta, ylpeitä ja niitä pidetään kollegiaalisesti yllä. Nimeän tämän puhettavan *voimattomaksi diskurssiksi*.

8.3 ”Olen lomani ansainnut, piste” – valtauttavaa puhetta

Rajoja määrittelevä juonne

NÄYTE 8: [Kommentti kieltenopettajan liian isoa työmäärää valittaneelle.] Työjuhta taitaa olla masokisti marttyyri, koskapa hukuttautuu työhönsä. (...) Kaiken kaikkiaan hän ottaa itselleen mahdottoman urakan ja syyttää, kuinkas muuten, ”yhteiskuntaa”, s.o. yotutkintoa. Minäkin olen toiminut 20 vuotta alalla ja oppinut yhden asian: opettaja ei opeta mitään, ellei oppilas näe hyväksi oppia. Opettaja voi korkeintaan yrittää luoda sellaiset kehykset, joissa oppilas viehtyy oppimaan, omien edellytystensä puitteissa. (13/1978, y)

NÄYTE 9: Asia, joka myös mietityttää, on se opettajan kuuluisa ”pitkä” kesäloma. Syylistämmekö me opettajatkin itsemme siitä, että kovalla työnteolla olemme aivan ansaitusti lomalla lataamassa akkujamme vai täytyykö meidän omaehtoisesti täyttää lomapäivämme kaikella työtämme rikastuttavalla? (...) Enpä ihmettele lainkaan opettajien väsymystä ja enneaikaiselle eläkkeelle siirtymistä. En itsekkään osannut päästää irti ennen kuin oma kroppani opetti sanomaan EI. Olen lomani ansainnut, piste. (33/2004, y)

Näissä näytteissä määritetään opettajan velvollisuuskentän rajoja. Molemmissa näytteissä puhutaan ensin voimattomuusdiskurssin puitteissa opettajan marttyyriudesta ja syyllisyydentunnoista, jotka johtavat ylimitoitettuihin vaatimuksiin itseä kohtaan ja lomien täyttämiseen kaikella ”rikastuttavalla”. Kirjoittajat kuitenkin lähtevät vastustamaan tätä puhetapaa vetämällä rajoja: toinen on oppinut huolehtimaan pelkästään oman osuutensa tekemisestä ja toinen kuvaa uupumuksen jälkeen oppineensa kuuntelemaan kehoaan ja pyhittämään ansaitun lomansa levolle. Kirjoittajat sallivat opettajalle sopivasti tervettä itsekkyyttä, vaikka tunnollisuuden vaatimuksista irtipyristeleminen vaatiikin opettelemista.

NÄYTE 10: Yläasteella opettajana ollessani tein omasta mielenkiinnostani epävirallisen tutkimuksen, jolla todistin itselleni todennäköisyyden, että lapsista ja nuorista yleensä tulee sitä ja sellaisia minä heitä pidetään. Kohtelin oppilaita aitoina, sivistyneinä ihmisinä ja koin, kuinka vihaisesti puiden latvoihin tai kengänkärkiinsä tuijottaneet nuoret vähitellen muuttuivat hymyillen tervehtiviksi, rakastettaviksi ihmisiksi. Tutkimuksen toteuttaminen oli aivan lyhyesti seuraava: Aloin tervehtiä korrektisti ja vastausta odottamatta jokaista oppilasta käytävillä ja pihamaalla ja kadulla. (...) ...en vaatinut mitään. (...)

...oppilas alkoi vastata tervehdykseeni, koska hän koki aitoa tyydytystä siitä, että hänet kohdattiin tasa-arvoisena ihmisenä ja että nimenomaan hän sai itse vapaasti ja kenenkään vaatimatta päättää. (34/2004, y)

Tässä näytteessä opettaja kertoo ”tutkimuksestaan”, jossa hän itse muutti tapaansa kohdata oppilaita. Kokeilun tuloksena oli selvä muutos oppilaiden käyttäytymisessä. Tekstissä esiintyvä opettaja arvostaa oppilaitaan, luottaa vaatimusten sijaan esimerkin voimaan ja hyväksyy itsensä kasvattajana.

Yllä esitellyt juonteet rakentavat opettajuutta suhteessa ammatin haasteisiin, joita ensimmäisissä katkelmissa edustavat jaksamisen ongelmat ja näytteessä kymmenen opettajan ja oppilaan epätasa-arvoisesta asemasta juontavat käyttäytymisen ongelmat. Näytteiden edustamalle puhetavalle on ominaista omaehtoinen aktiivisuus, ratkaisukeskeisyys ja emansipatorisuus opettajan ominaislaatuja kuvatessa: näytteiden kahdeksan ja yhdeksän kirjoittajat kertovat *oppineensa* sanomaan ei ja vetämään rajoja työlleen. Näytteessä kymmenen opettaja pyrkii *omilla keinoillaan* parantamaan koulunsa ilmapiiriä. Teksteissä esiintyvät opettajat hakevat aktiivisesti tilaa muuttaa opettajuuttaan ja omaa käyttäytymistään toimivammaksi olemassa olevien resurssien puitteissa, juuri käsillä olevana hetkenä. He eivät odota muutosta ylhäältä tai ulkoa päin, vaan näkevät mahdollisuuksia omissa arkisissa suhtautumistavoissaan ja toimintamalleissaan.

Soveltavan luovuuden juonne

NÄYTE 11: [Vastine ensiluokkalaisten pehmeän laskun puolesta kirjoittaneelle.] Ei alakoululainen tarvitse lukujärjestystä, vaan kokeneen opettajan, joka on sisäistänyt kasvatuksen ja opetuksen päämäärät. (...) Katsos, se pakollisuus tappaa luovuuden. Luovuus, uusi sisäistys uuteen tilanteeseen, on opettajan tärkein ominaisuus, jonka varassa kaikki kasvu tapahtuu. (47/1978, y)

NÄYTE 12: Opetussuunnitelma (...) on todella tärkeä ja välttämätön, mutta opetustilanteessa opettaja toteuttaa opetussuunnitelmaa aina oman persoonansa välityksellä. Hän valitsee (...) ne menetelmät, jotka hänelle itselleen parhaiten sopivat. (...) Sekin ihmetyttää, että vanhemmilta ja oppilailta kysytään toiveita opsiin, mitä he haluaisivat opiskella. (...) Kyllä opettajat ja muut opetusalan ihmiset tietävät tai heidän pitäisi tietää, mitä maassamme nuorille tulisi opettaa. (20–21/2004, y)

Näissä teksteissä rakennetaan opettajan paikkaa suhteessa työtä määrittäviin reunaehtoihin, esimerkiksi valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan, koulutusta ja koulutuspolitiikkaa hallinnoivaan ja suunnittelevaan virkamiehistöön sekä myös oppilaiden vanhempiin. Ensimmäises-

sä katkelmassa opettajan tärkeimmäksi ominaisuudeksi määritellään luovuus, joka käytännössä tarkoittaa opetuksen sopeuttamista oppilaiden tarpeita vastaavaksi ennemmin kuin orjallista suositukseen nojaamista. Myös näytteessä 12 rakennetaan opettajalle persoonallisen toimijan ja menetelmien *valitsijan* rooli opetussuunnitelman toimiessa vain välttämättömänä ohjenuorana.

Arjen asiantuntijuuden juonne

NÄYTE 13: Olen saanut huomata työssäni (...), etteivät koulumaailman päättävät elimet ja koulun arki elä samassa todellisuudessa. (...) jaksaisin kuitenkin työssäni paljon paremmin, jos työstäni päättävät henkilöt vaivautuisivat ottamaan todella selvää mitä on olla opettaja normaalissa koulussa, ei Normaalikoulussa ja ylipäätään mitä on olla opettaja vuonna 2004 koulumaailmassa, jonka he ovat suurelta osin luoneet. (46/2004,y)

NÄYTE 14: Ministerin perustelut loma-aikojen muuttamiseksi voisi kommentoida lyhyesti: höpö-höpö. (...) Mistä tässä loppujen lopuksi on kyse: lasten hyvinvoinnista vai poliitikkojen intresseistä? Veikkaan jälkimmäistä. Kyllä koululaitoksessa olisi tärkeämpiäkin huolenaiheita kuin loma-ajan muutokset (...). (37/2004, y)

Näytteissä rakennetaan opettajan suhdetta ”päättäviin elimiin” ja päädytään korostamaan opettajan ammattilaisuutta omalla maallaan. Päättäjät eivät elä samassa todellisuudessa koulun arjen kanssa ja opettajan näkökulmasta he ovat vieraita. Jälkimmäisessä katkelmassa epäillään loma-aikojen entraamista ehdottavien poliitikkojen perimmäisiä intressejä ja rakennetaan opettajasta koulumaailman ”huolenaiheiden” korkeinta asiantuntijaa. Samanlainen tapa puhua tulee esiin myös edellä esillä olleen näytteen 12 lopussa, jossa korostetaan opettajan asiantuntijuutta suhteessa oppilaiden vanhempiin.

Edellä esitellyt rajoja määrittelevä, soveltavan luovuuden ja arjen asiantuntijuuden juonteet painottavat opettajan kykyä itsenäiseen työhön ja ammatilliseen harkintaan suhteessa päällepäsmäroiviin virkamiehiin, korukieliseen opetussuunnitelmaan sekä opetukseen puuttuviin vanhempiin. Opettajasta rakennetaan tehtävissään *suhteellisen autonomista ja luovaa asiantuntijaa*, jolla on mahdollisuuksia ja toimintatilaa ammatillisten ja yhteiskunnallisten haasteiden sekä työhön liittyvien normatiivisten vaatimusten edessä. Nimeän puhettavan **valtauttavaksi diskurssiksi**.

Molempien ajankohtien kirjoittelussa hegemonisemmaksi kahdesta edellä konstruoidusta puhettavasta asettuu voimaton diskurssi: vuonna 1978 suhde valtauttavaan puheeseen on 20/10, vuonna 2004 se on 15/6 (taulukko 1). Voimaton puhe on hallitseva myös kaikissa

muissa puhujaryhmissä paitsi vuoden 2004 kolumneissa ja vuoden 1978 OAJ:n teksteissä, joissa puhutaan yhtä monta kertaa molemmissa diskursseissa.

TAULUKKO 1. Voimattoman ja valtauttavan diskurssin esiintyminen aineistossa

	Vuosikerta 1978				Vuosikerta 2004			
	Y	K	OAJ	Yht.	Y	K	OAJ	Yht.
Voimaton diskurssi	12	4	4	20	9	3	3	15
Valtauttava diskurssi	4	2	4	10	2	4	-	6

Lehden palstoilla esitettäviä yleisiä toiveita ja vaatimuksia opettajien aseman parantamiseksi en ole laskenut valtauttavaan diskurssiin kuuluviksi. Ammattiyhdistystaistelu voi näytellä merkittävää roolia opettajan aseman kehityksessä, mutta tutkimuskiinnostukseni eivät liity niinkään opettajien professiopyrkimyksiin kuin työn institutionaalisiin raameihin ja sisältöihin.

Voimaton ja valtauttava opettajapuhe asettuvat selvästi vastakkaisiksi diskursseiksi. Voimaton puhe on sävyltään negatiivista ja rakentaa opettajistosta passiivista ammattikuntaa. Kestämättömyyttä tilannetta tyydytään lähinnä kuvaamaan, ja konkreettisten, käytännöllisten ehdotusten tai opettajan toimintamahdollisuuksien esittelyn sijaan tuodaan esiin huoli tai ”hätähuuto” – kuten eräs kirjoittaja asian ilmaisi – opettajien puolesta. *Jonkun* halutaan tekevän tilanteelle jokin, koska resurssipulan ohella opettajien oma velvollisuuden- ja kunniantunto estää heitä itse toimimasta toisin. Valtauttava puhetapa puolestaan korostaa opettajan omaa aktiivisuutta ja kannustaa käytettävissä olevien voimavarojen löytämiseen ja autonomiseen luovuuteen haasteiden edessä.

Vaikka diskurssit ovat poleemisuuudessaan suhteellisen helposti erotettavia, löytyy aineistosta myös puhetta, joka on luonteeltaan niin monitulkintaista, ettei kumpaakaan diskurssia pysty luotettavasti paikantamaan:

NÄYTE 15: [Kirjoittaja perustelee, miksi opettajat tarvitsevat pitkät kesälomat.] Opetustyö on niin kokonaisvaltaista hommaa, että se vaatii kokonaisvaltaisen lomankin. (...) Ihmisten tiedossa ei taida vieläkään olla oikeaa kuvaa opettajien työn todellisesta sisällöstä. Seuraavaa lukuvuotta pitää suunnitella, materiaalit hankkia. Onnellisia ovat ne, joilla on mahdollisuus päästä kursseille. Eipä sitä koko kesää joutilaine vietetä, vaikka niin saataa luulla. (26/2004, k)

Opettajiston kesäopiskelu oli aiheena myös aiemmin analysoidussa yleisönosastokirjoituksessa (näyte 9), jossa kirjoittaja kertoo ylimääräisistä velvollisuudentuntoisista kurssituksista luopumalla raivanneensa tilaa omalle levolleen ja oppineensa ottamaan hyvinvointinsa ohjat omiin käsiinsä. Konstruoin tekstistä tuolloin emansipoivan diskurssi. Käsillä olevassa näytteessä näkökulma on toinen: kirjoittajan mielestä onnellisia ovat ne opettajat, joilla on *mahdollisuus* osallistua koulutuksiin.

Puhetapa kumpuaa kutsumusopettajan ihanteesta ja opettajakuvasta, joka määrittää opettamisen ja samalla jatkuvan kouluttautumisen halun tulevan ihmisen sisältä ilman ulkoista pakkoa tai ylenmääräisiä kannustimia. Myös tässä näytteessä on emansipoivia elementtejä, mikäli lisäkouluttautumisen ajatellaan olevan opettajan valtautumista edistävää toimintaa (vaikkei koulutusmyönteisyyttä tai elämänikäisen oppimisen ihanteita sinänsä näkisi automaattisesti emansipoiviksi). Myös alistavan, passiivisen puheen elementtejä löytyy, mikäli omaehtoinen kouluttautumisinto määritellään hyvän opettajan ominaisuudeksi välittämättä siitä, millainen vaikutus tällä on opettajan työssä jaksamiseen. On vaikea sanoa, kumpaa diskurssia teksti lopulta edustaa. Käytännössä hyvän opettajan kutsumuksesta kumpuavaa omaehtoista kouluttautumisintoa käytetään katkelmassa retorisesti perustelemaan oikeutta pitkään kesälomaan.

Valtauttava diskurssi näyttää jäävän selvästi voimattoman puheen varjoon, mutta todellisuudessa valtauttavaa puhetta pilkahtelee monessa tekstissä. Viittaukset jäävät kuitenkin heikoiksi häiveiksi voimattomuusdiskurssin alle. Näin tapahtuu esimerkiksi edellä esillä olleessa näytteessä viisi, jossa voimattomassa diskurssissa moititaan opettajien liiallista velvollisuudentuntoa, mutta vihjataan samalla toisin tekemisen mahdollisuudesta, jonka jo työehtosopimus opettajalle turvaa. Myös silloin, kun valtauttava diskurssi esiintyy yksittäisessä tekstissä hegemonisena, näyttäytyy se tyypillisesti yhdessä voimattoman diskurssin kanssa.

8.4 ”Lökäpöksyt puolitangossa” – säilyttävä diskurssi

Vuosikerran 2004 yleisönosastolla käytiin elävää keskustelua koulun roolista kulttuuri- ja tapakasvattajana. Nuorison moderni muoti kirjoitti useiden kommenttien ketjun.

Perinteen siirtämisen juonne

NÄYTE 16: [Vastaus nuorison sisäpiipoja puolustaneelle] Opettaja Helena Saaristo kirjoitti koululaisten tapakulttuurista Opettajassa 10. Kyseisen kulttuurin pitäisi hänen mielestään saada kukoistaa myös koulussa. Tiedättehän: pipot päässä sisällä ja ulkona, lököpöksyt puolitangossa jne. Hän sanoo koulunuorison näin rakentavan identiteettiään. Voihan asia näin olla, mutta koulu ei ole paikka, jossa toimitaan kulloisenkin nuorisokulttuurin tahdittamana. Koulu on paikka, jossa aikuiset (opettajat) tietoisesti pyrkivät opettamaan lapsille ja nuorille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä kasvattamaan heitä myös tapojen osalta aikuisten maailmaan. (...) Koulun tehtävä on sekä opetus että kasvatus tulevaisuutta varten, eikä siinä ole ripettäkään mistään valtataistelusta. (13/2004, y)

NÄYTE 17: [Vastaus nuorison sisäpiipoja puolustaneelle] Ei tässä ole kysymyksessä mikään valtataistelu, kuten hän antoi ymmärtää vaan hyvien, suomalaisten tapojen opettaminen uudelle sukupolvelle. (...) Monikansallisuus on tätä päivää ja se avartaa näkemyksiä, mutta tämä maa on sentään vielä Suomi. (...). Mutta normaalien nuorten tie kulkee kohti aikuisuutta, ja he ymmärtävät jo kapinavaiheessaan, että he eivät voi laatia yhteiskunnan sääntöjä. He kunnioittavat aikuisia, jotka pitävät ohjokset käsissään. (17/2004, y)

Kirjoittajat ovat sitä mieltä, ettei vaihtuva nuorisokulttuuri saa vaikuttaa koulun käytäntöihin. Koulun ”säännöt ja lainmukaisuudet” ja opettamisen arvoiksi katsotut ”elämässä tarvittavat tiedot ja taidot” määrittyvät edellisten sukupolvien kautta. Vanhempien ja opettajan velvollisuus ja vastuu on sosiaalista lapset ja nuoret aikuisten maailmaan. Vuosikerrassa 1978 samanlaista puhetapaa suhteessa tapakasvatukseen edustaa seuraava katkelma:

NÄYTE 18: Opettajan tehtävä ei ole muovailla sellaisia tapoja jotka nuoriso hyväksyy, vaan sellainen nuoriso joka hyväksyy kunnan tavat. (45/1978, y)

Puhetavassa kasvattajan tehtäväksi määrittyy traditioiden ja kulttuurin siirtäminen. Näytteessä 17 nousee esiin myös isänmaallisuus ja ”kansallisen sivistyksen vaaliminen”, vaikka myös ”avartava monikansallisuus” mainitaan. Nuorisokulttuuri erikoisuuksineen näyttäytyy uhkana aikuisten pyrkimyksille sosiaalista nuoret nimenomaan traditionaaliseen kulttuuriin. Tästä syystä nuorisokulttuurin ilmentymät lököpöksyistä pipoihin halutaan sulkea pois koulusta. Tähän ”normaalien” nuorten ajatellaan olevan luonnostaankin halukkaita kapinointinsa takana. Näytteiden piirtämä opettajakuva lähenee kansanopettajuusajan kutsumus- ja malliopettajuuden ihannetta: opettajan tehtäväksi katsotaan sekä kasvattaminen että opettaminen ja opettajan positio rakentuu melko konservatiiviselle, kansallisuutta korostavalle arvopohjalle.

Tavallistamisen juonne

NÄYTE 19: Yksi tulokkaista on dysfaatikko, yksi adhd-tapaus, erityislastentarhanopettaja sanoo yhden olevan ”pitelemätön”. (...) Opettajakin on yleisopetuksen opettaja, pätevä, hyvä mutta ”tavallinen”. (...) opettajan on keskityttävä maahanmuuttajan kielenkäyttöön, pyrittävä oikealla tavalla huomioimaan ja johdattalemaan ylivilkasta ja jollakin tavoin pideltävä pitelemätöntä. Jos hän tästä kaikesta selviää, hänen tulisi vielä jollain tavoin tehdä perustehtävänsä: opettaa pariakymmentä tavallista. (20–21/2004, y)

NÄYTE 20: Opettajan perustehtävä on ottaa vastuu oppimisesta. Sen lisäksi opettajat joutuvat ottamaan vastuun kasvatuksesta, turvallisuudesta, perushuollosta ja viimein jopa perheiden erityisongelmista. Korvauksetta. (52–53/2004, y)

Näissä katkelmissa pohditaan opettajan tehtävää. Ensimmäisessä näytteessä perustehtäväksi määritellään ”tavallisten” oppilaiden opettaminen. ”Epätavallisiksi” oppilaisiksi määrittyvät esimerkiksi maahanmuuttaja, ylivilkas ja muutoin ”pitelemätön”. Jälkimmäisessä näytteessä perustehtäväksi määritellään ”vastuun ottaminen oppimisesta”, mihin ei kuulu muunlainen kasvatusta, perushuolto eikä turvallisuudesta tai perheiden erityisongelmista huolehtiminen. Näytteissä ”tavallisen oppilaan” ja ”perustehtävän” ulkopuolelle jäävät ”väärät” oppilaat ja ”ylimääräiset” tehtävät ovat monelta osin sellaisia, joita yhteiskunnan ja esimerkiksi perheen muutos on tuonut koulun ja opettajan kohdattavaksi.

Perinteen siirtämisen ja tavallistamisen juonteista on konstruoitavissa puhetapa, jossa opettajan tehtävänkuvaa leimaa suomalaisen tradition siirtäminen ja hyvän mallin antaminen suhteellisen ongelmattomasti oppiville suomalaisille standardilapsille ja -nuorille. Nimeän puhe-tavan *säilyttäväksi diskurssiksi*.

8.5 ”Menneeseen ei ole paluuta” – elävä diskurssi

Edellisissä tekstinäytteissä melko poleemiseksi asettuvalle säilyttävälle diskurssille on luontevaa lähteä etsimään vastinparia:

Kehittyvän opettajuuden juonne

NÄYTE 21: Tämän päivän koulussa, etenkin lisääntyvän integroimisen myötä, jokainen (aineen)opettaja tarvitsee työssään erityispedagogiikan tietoja ja taitoja. Miksi erityispedagogiikkaa ei kuitenkaan opeteta kunnolla aineenopettajan koulutuksessa? (46/2004, y)

NÄYTE 22: K. T. Mäkinen ja Riitta Eloranta kommentoivat Opettajassa 13 ja 17 kirjoitustani oppilaiden päähinekiellosta. (...) Esitin, että oppilaat saisivat pitää hattuja ja huiveja luokkahuoneessa. (...) Menneeseen maailmaan ei ole paluuta. Suomesta on tullut monikulttuurinen maa, jonka olisi pystyttävä sulkemaan sisäänsä toisenlaisetkin tapakulttuurit. (...) Suvaitsevaisuuden kasvattaminen on nykykoulun keskeisiä tavoitteita. Jos oppilaat saavat ilmaista omia alakulttuurisia tunnuksiaan koulussa, he oppivat selkäytimensä kautta sietämään erilaisuutta. (22/2004, y)

Katkelmissa määritellään opettajan osaamisen ja tehtävien kenttää suhteessa yhteiskunnan muutoksen mukanaan tuomiin vaatimuksiin. Katkelmassa 21 pohditaan erityispedagogisen osaamisen kasvanutta tarvetta ja näytteessä 22 opettajan kulttuurista tehtävää suhteessa nuorison alakulttuureihin. Maailman muuttumiseen suhtaudutaan tosiasiana, johon koulun, sen tapakasvatuksen ja kasvattajien on sopeuduttava. Tämä tarkoittaa esimerkiksi tietojen ja taitojen päivittämistä modernin yhteiskunnan haasteita vastaaviksi tai opettajan pedagogisen työn arvopäämäärien uudistamista yhteiskunnan yleisten arvostusten, kuten monikulttuurisuuden mukaan tuoman suvaitsevaisuuden vaatimuksen, mukaisiksi.

Holistinen juonne

NÄYTE 23: Kasvattaminen ja opettaminen on yhä ensisijassa ihmisen vaikuttamista toiseen ihmiseen, kehittyneemmän persoonallisuuden vastuullista vaikuttamista kehittymättömämpään. (23/1978, y)

NÄYTE 24: Minusta lukiossa opettaminen on varsin viehkoa: saa seurustella puoliaikuisien kanssa, ei tarvitse enää pelkästään paahtaa perusasioiden parissa, vaan voi liikkella väljemmin hengen maailmassa, saapi ehkä jonkun oppilaankin oivaltamaan, että kieli on portti tuohon hengen maailmaan, ei itsetarkoitus. Tämän voi tehdä varsin stressittömästi, nauttien työstään ja elämästä. (13/1978, y)

NÄYTE 25: Opettajuus velvoittaa olemaan alati kasvattaja ja opettaja, vaikka se ei kuuluisi juuri sillä hetkellä velvollisuuksiin. (...) Opettajana oleminen on enemmän kuin ammatti. Se on melkein elämäntapa, jota ei varsinaisesti opita opiskelemalla. (27–32/2004, OAJ)

Näissä näytteissä määritetään kasvatustyön luonnetta ja opettajan suhdetta oppilaaseen. Näytteessä 23 sekä opettaja että oppilas nähdään persoonallisuuksina, ja kasvatussuhde määritellään ”kehittyneemmän” persoonan vastuullisena vaikuttamisena kehittymättömämpään. Näytteessä 24 työstään nauttiva opettaja kertoo koulutyön parhaimmillaan olevan enemmän kuin itsetarkoituksellista pönttämistä tai didaktiikkaa: opetuksen tarkoitus on lopulta avata oppilaalle portti ”hengen maailmaan”. Viimeisessä näytteessä opettajuus määritellään ”melkein elämäntavaksi” ja vastuuksi, josta ei pääse irti lomallakaan.

Opettajuus määrittyy kokonaisvaltaiseksi työksi, jossa tiedollisten ja taidollisten oppisisältöjen rinnalla yhtä tärkeinä näyttäytyvät henkinen ja ”hengellinen” kasvattaminen sekä persoonallinen, inhimillinen suhde oppilaaseen. Humanistisuuteen perustuva puhetapa asettuu vastapooliksi esimerkiksi sellaiselle säilyttävälle puheelle, jossa opettajan työ halutaan rajata oppimisen ohjaamisen perustehtävään.

Avoimuuden juonne

NÄYTE 26: Suvaitsevaisuuden kasvattaminen on nykykoulun keskeisiä tavoitteita. Jos oppilaat saavat ilmaista omia alakulttuurisia tunnuksiaan koulussa, he oppivat selkäytimensä kautta sietämään erilaisuutta. (22/2004, y)

NÄYTE 27: Kohtelin oppilaita aitoina, sivistyneinä ihmisinä (...). ...oppilas alkoi vastata tervehdykseeni, koska hän koki aitoa tyydytystä siitä, että hänet kohdattiin tasaveroisena ihmisenä ja että nimenomaan hän sai itse vapaasti ja kenenkään vaatimatta päättää. (34/2004, y)

Näissä näytteissä koulun traditionaalinen kulttuurinen reproduktio-rooli haastetaan vuorovaihtukseen muuttuvan maailman kanssa. Ensimmäinen näyte jatkaa keskustelua nuorisokulttuurien ilmentymien, ”pipojen ja pähineiden”, ilmaantumisesta kouluun. Kirjoittaja toivottaa ne tervetulleeksi ja ymmärtää niillä olevan nuorelle ja hänen kasvulleen omat funktionsa. Alakulttuurit nähdään oppimiskonteksteina, joiden kautta esimerkiksi erilaisuuden sietämisen harjoittelu voi näyttäytyä luonnollisempana kuin koulukontekstissa ja sisäistyä ”selkäytimen kautta”.

Näytteessä 27 kuvataan opettajan suhdetta oppilaaseen. Tekstissä esiintyvä opettaja kohtaa oppilaat sivistyneinä ja älykkäinä olentoina, jolloin suhteesta muodostuu vastavuoroinen ja tasaveroinen. Puhetapa asettuu vastakkaiseksi opettajakeskeisyydelle ja behaviorismille, jossa opettajan paikan nähdään olevan kateederilla oppilaiden edessä – ja heidän yläpuolellaan. Nimeän näytteissä esiintyvän opettajapuheen juonteen avoimuuden juonteeksi, koska näytteiden määrittelemä opettajuus näyttäytyy vastaanottavaisena ympäristölleen ja sen tarjoamille muuttuville oppimiskonteksteille sekä avoimena ja tasaveroisena suhteessa oppilaisiin.

Kriittisyyden juonne

NÄYTE 28: Opettajan numerossa 14/2.4. esiteltiin filosofi ja elämäkatsomustiedon opettaja Tuukka Tomperin ajatuksia otsikolla Katsomusopetus ohjaa kriittiseen ajatteluun. Artikkelissa esille tulleet ajatukset koulun tehtävästä ohjata ja kasvattaa kriittiseen

ajatteluun, kyseenalaistamiseen ja omilla jaloilla seisomiseen sekä dialogin omaksumiseen oppimisprosessin pohjaksi ovat erinomaisia tavoitteita. Nämä eivät kuitenkaan saisi olla vain elämäntiedon tai filosofian opetuksen päämääriä, vaan niiden tulisi olla elävä osa koko koulun arkea. Lisäksi näiden arvokkaiden taitojen ja valmiuksien kehittämisen tulisi olla koulun jokaisen opettajan vastuulla. (17/2004, y)

Aineistosta löytyy muutama teksti, joissa opettajan tehtävää luonnehtii paitsi holistinen humanisuus, myös oppilaan kannustaminen itsenäisyyteen, kriittiseen ajatteluun sekä kyseenalaistamiseen. Opettajan ja oppilaan suhteen katsotaan muodostuvan vastavuoroiseksi ja dialogiseksi. Näissä teksteissä eettisyys ja moraalisuus luetaan kuuluvaksi kaiken koulupedagogiikan ytimeen, josta niitä yrittävät syrjäyttää muunlaiset arvostukset.

Kehittyvän opettajuuden, holistisuuden, avoimuuden ja kriittisyyden juonteista rakentuu diskurssi, joka toivottaa muutoksen tervetulleeksi ja pyrkii vastaamaan siihen määrittelemällä opettajuutta ja opettajan tehtävää uudelleen. Opettajuus määrittyy henkiseksi ja persoonalliseksi työksi, ja suhde oppilaaseen avoimeksi, neuvoteltavissa olevaksi. Pyrkimys dialogisuuteen mahdollistaa myös opettajan kasvamisen ja haastaa kasvattajan ja kasvatettavan keskusteluun, jonka lopputulos voi olla jotakin muuta kuin ylhäältä käsin määritellyt tavoitteet. Toisin kuin säilyttävässä diskurssissa, näistä näytteistä konstruoitavan puhettavan puitteissa opettajan tehtävä määritellään vaihtuvien haasteiden mukana ajassa muuttuvaksi. Nimeän puhettavan *eläväksi diskurssiksi*.

Kahdesta edellä konstruoidusta diskurssista hegemoniseksi asettuu molempina ajankohtina elävä diskurssi (ks. taulukko 2). Vuoden 1978 aineistossa säilyttävä diskurssi on erityisen näkymätön. Vuonna 2004 molemmat diskurssit ovat kokonaisuudessaan enemmän esillä: jompikumpi diskursseista esiintyy 24 kertaa siinä missä vuonna 1978 vain kymmenen kertaa.

TAULUKKO 2. Säilyttävän ja elävän diskurssin esiintyminen aineistossa

	Vuosikerta 1978				Vuosikerta 2004			
	Y	K	OAJ	Yht.	Y	K	OAJ	Yht.
Säilyttävä diskurssi	1	-	-	1	5	-	4	9
Elävä diskurssi	5	1	4	10	3	10	2	15

Muutamassa kirjoituksessa säilyttävän ja elävän diskurssin juonteita esiintyy yhtä aikaa. Esimerkiksi edellä esillä olleessa näytteessä 16 kasvatus määritellään tulevaisuussuuntautuneeksi (elävä diskurssi), mutta tärkeiksi katsottujen tietojen ja taitojen katsotaan silti juontavan aikuisten maailmasta. Katsoin säilyttävän diskurssin tuossa tapauksessa jäävän tapauksessa vahvemmaksi.

NÄYTE 29: Monikulttuurisuus ei tarkoita sitä, että valtauskonnon edustajien pitäisi luopua omista perinteistään. Traditiot ovat jokaiselle ihmiselle tärkeitä ja niiden avulla lapset ja nuoret pääsevät juurtumaan taastaansa. Koulun merkitys perinteen siirtäjänä on todella suuri. Se on jopa vahvistumassa, koska kaikki kodit eivät enää osaa tai jaksa siirtää perinnettä. (...) Koulun mahtuvat kaiken tyyppiset juhlat, mutta se edellyttää suvaitsevaisuutta kaikilta. (52–53/2004, OAJ)

Myös tässä pääkirjoituksessa säilyttävä ja elävä puhe esiintyvät rinnakkain, mutta hegemonisuutta on hyvin vaikea määritellä: koulun merkitystä perinteen siirtäjänä painotetaan, mutta juhlasaliin toivotetaan tervetulleeksi myös muutos, jota edustavat toisenlaisten kulttuurien juhlallisuudet. Elävän diskurssin käyttäminen kirjoituksessa voi olla lähinnä retoriikkaa, jolla päätoimittaja pyrkii perustelemaan koulun säilyttävän tehtävän ensisijaisuutta monipuolisesti ja ”poliittisesti korrektisti”. Yhtä lailla on mahdollista, että monen tyyppiset juhlien toivotaan aidosti muodostuvan tasaveroiseksi osaksi koulun arkea – suomalaisten perinteiden rinnalle. Koska diskurssianalyysissä ei ole tarkoitus spekuloida kirjoittajan perimmäisiä intentioita, on diskurssien katsottava elävän kirjoituksessa jokseenkin tasavahvoina.

Enimmäkseen elävä ja säilyttävä diskurssi esiintyvät kuitenkin tiukasti joko-tai -puheessa: koulun kasvatustehtävä määritellään joko erittäin vahvasti siirtävänä tai hyvin väljästi ajassa muuttavana. Diskurssien puitteissa keskustellaan vahvoja intohimoja herättäviä aiheista, joten teemat sinällään voivat yllyttää kirjoittajia polemisointiin, yksipuolisuuteen ja liioitteluun retorisisina keinoina.

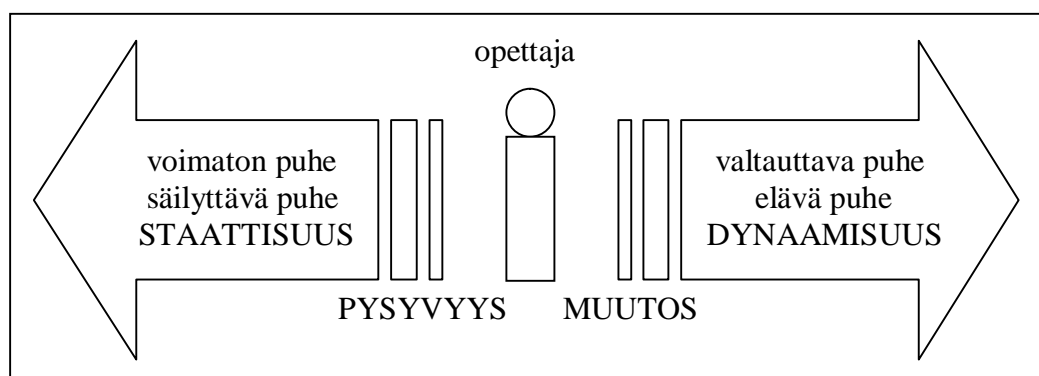
8.6 Staattisuus ja dynaamisuus metadiskursseina

Olen edellä konstruoinut aineistosta neljä erilaisista juonteista rakentuvaa tapaa puhua opettajuudesta: voimattoman, valtauttavan, säilyttävän ja elävän diskurssin. Kuten totesin luvun kahdeksan alussa, molempien tutkittujen ajankohtien lehtikirjoittelussa hallitsevaksi sisällölli-

seksi teemaksi nousee opettajuuden suhde muutokseen. Näin ollen konstruoimani diskurssit voi pohjimmiltaan nähdä erilaisina tapoina puhua muuttuvasta opettajuudesta. Tapa, jolla muutoksesta puhutaan, jakaa diskurssit luontevasti kahdeksi vastinpariksi – kahdeksi aineistoa hallitsevaksi *metadiskurssiksi*:

1. Voimaton diskurssi ja säilyttävä diskurssi suhtautuvat muutokseen passiivisesti: ensimmäinen säilyttää vastuun opettajuuden haasteisiin vastaamisesta muille ja toinen pitää kiinni perinteisestä, kasvatustehtävää hoitavista aikuisista käsin määrittyvästä siirtotehtävästä. Puhetavoille on ominaista jähmeys tai pysyvyyden korostus suhteessa muutokseen. Diskurssien voi sanoa edustavan *staattista opettajuuspuhetta*.
2. Valtauttavan ja elävän diskurssin puitteissa opettajuuden muutos kohdataan aktiivisesti ja myönteisesti: opettajuudesta rakennetaan haasteisiin vastaavaa ja ajassa elävää luovaa toimijuutta. Diskurssit edustavat *dynaamista opettajuuspuhetta*.

Määrällisesti tarkasteltuna staattinen ja dynaaminen diskurssi asettuvat lähes yhtä vahvoiksi molemmissa vuosikerroissa (ks. taulukko 3). Näyttääkin siltä, että *ammattilehtipuhe on polemisoitunut kahdeksi melko erilaiseksi hegemoniseksi tavaksi puhua opettajuudesta ja sen suhteesta muutokseen*. Metadiskurssien voi ajatella vetävän vastakkaisiin suuntiin (ks. kuvio 2): staattinen puhe pyrkii pitämään opettajuuden ennallaan, säilyttämään olemassa olevan – tai jopa palauttamaan ”vanhojen hyvien aikojen” opettajuuden. Dynaaminen puhe puolestaan suuntautuu kohti muutoshaasteita.



KUVIO 2. Staattisen ja dynaamisen diskurssin liike suhteessa muutokseen

Andy Hargreavesin (1994) mukaan modernia opettajuutta koettelevat kahden vahvan voiman kohtaamisesta aiheutuvat paineet: toisaalla on jälkiteollinen, postmoderni maailma, jota leimaavat kiihtyvä muutos, ajan ja tilan puristusote, kulttuurinen monimuotoisuus, teknologinen monimutkaisuus, kansallinen turvattomuus ja tieteellinen epä tietoisuus. Toisaalla on modernistinen, yksinpuhelua harjoittava koulusysteemi joustamattomine ja läpinäkymättömine rakenteineen. (Hargreaves 1994, 3.) Polemisoituneen opettajapuheen voi nähdä kumpuavan juuri tällaisista kankeista yhteentörmäyksistä, kun pysyvyyttä edustava staattinen puhe sitoutuu kouluinstituution perinteisiin ja dynaaminen taas ammentaa painotuksensa ja retoriikkansa postmodernista monimuotoisuudesta ja muutoksesta.

Staattisen diskurssin puitteissa on tyypillistä tuoda esiin opettajan työhön, erityisesti jaksamiseen ja vaatimusten kasvuun liittyviä ongelmia. Hargreaves selittää ammattikunnan kohtaamisen haasteiden syntyvän, kun postmodernin paineissa opettajan rooli laajenee ottamaan vastaan uudet ongelmat ja mandaatit, mutta vanhasta roolista ei heitetä mitään pois antamaan tilaa uudelle. Työmäärä lisääntyy, mutta työhön resursoitu aika ja voimavarat pysyvät vakiona. Samaan aikaan vanhat moraaliset varmuudet heikkenevät, mutta tilalle ei ole tulossa mitään. Lisäksi ristiriitoja aiheuttaa kasvatustieteellisten totuuksien ja opettajan työn perustan kyseenalaistaminen. (Hargreaves 1994, 4.)

Staattisen opettajuuspuheen voi ajatella syntyvän juuri muutosten vastustamisen tarpeesta. Niemen (2003) mukaan ”uudistusylilataus” voi aiheuttaa identiteetti- ja päämääräkriisejä sekä epävarmuutta, joka saattaa johtaa joko vanhojen hyvinä pidettyjen asioiden väheksymiseen tai luoda pakonomaisen halun palata johonkin aikaisempaan, entiseen ja turvalliseen. (Niemi 2003, 120.)

Dynaamisen diskurssin puitteissa puolestaan pyritään kehittämään keinoja muutoksen joustavalle kohtaamiselle. Näitä keinoja opettajat tuottavat varmasti useimmiten spontaanisti ja vaistonvaraisesti, säilyttääkseen työkykynsä ja -tyytyväisyytensä. Yhtenä keinona selviytymiseen on valtautuminen suhteessa omaan työhön. Opettajien kokemuksia uudistuksista ja muutoksista koulumaailmassa tutkineet Leena Syrjälä, Eila Estola ja Minna Uitto (2006) ovat konstruoineet haasteiden realisoituvan opettajien puheessa *kiire-*, *lapsi-* ja *tunnepuheen* ohella *valta-*puheena, jossa korostuu opettajan rooli autonomisena, itsenäisen pedagogina ja asiantuntijana: he näkevät opettajan vallan edelleen varsin vahvana siinä suhteessa, mitä he tekevät lasten kanssa omassa ryhmässään tai luokkahuoneessaan, huolimatta koulu-uudistuksista ja

opetussuunnitelmauudistuksista. Liian paljon asiaa sisältävien opetussuunnitelmien edessä opettajalle voi kuunnella omaa sisäistä ääntään ja jättää pois sen aineksen, joka tuntuu mahdottomalta toteuttaa. Tutkijat tulkitsevat tällaisen ”pienimuotoisen kansalaistottelemattomuuden” professionaalisen autonomian ylläpitämiseksi. (Syrjälä, Estola, Uitto 2006, 45.)

Määrällisesti tarkasteltuna staattinen ja dynaaminen diskurssi asettuvat lähes yhtä vahvoiksi molemmissa vuosikerroissa (taulukko 3). Näin ollen 2000-luvun postmodernissa puheessa rakennettavan opettajuuden yleisprofiili näyttyy metadiskurssien osalta hyvin samanlaisena kuin kolmekymmentä vuotta aikaisemmin, vasta postmodernia lähestyvänä ajankohtana tuotetun puheen profiili: molempina ajankohtina puhe vetää vahvasti kahteen vastakkaiseen suuntaan.

TAULUKKO 3. Staattisen ja dynaamisen diskurssin hegemoniasuhteet

Analysoituja tekstejä yhteensä 96	Vuosikerta 1978				Vuosikerta 2004			
	Y	K	OAJ	YHT	Y	K	OAJ	YHT
voimaton puhe	(12)	(4)	(4)	(20)	(9)	(3)	(3)	(15)
säilyttävä puhe	(1)	(-)	(-)	(1)	(5)	(-)	(4)	(9)
Staattinen diskurssi	13	4	4	21	14	3	7	24
valtauttava puhe	(4)	(2)	(4)	(10)	(2)	(4)	(-)	(6)
elävä puhe	(5)	(1)	(4)	(10)	(3)	(10)	(2)	(15)
Dynaaminen diskurssi	9	3	8	20	5	14	2	21

Hegemoniasuhteiden yksityiskohtaisempi tarkastelu paljastaa joitakin mielenkiintoisia eroja diskurssien esiintymisestä eri puhujaryhmissä ja eri ajankohtina: Esimerkiksi vuosikerrassa 1978 dynaaminen diskurssi hallitsee suhteessa selkeimmin OAJ:n edustajien kirjoituksia. Miksi? Olisiko kansakoulun- ja oppikoulunopettajien uutta yhteistyötä ajavan ammattijärjestön käsitys opettajuudesta ollut elävämpi kuin muiden tahojen?

Toinen merkillepantava seikka on staattisen diskurssin varsin selvä hegemonia vuoden 2004 yleisönosastoilla sekä OAJ:n teksteissä, mutta huomattava näkymättömyys kolumneissa. Ovatko opettajuutta ulkopuolelta tarkastelevat tahot 2000-luvulla arjen toimijoita hanakampia tekemään uudenlaisia, vaihtoehtoisia ja eläviä tulkintoja opettajuudesta?

Elävä diskurssi – säilyttävä diskurssi. Myös neljän ”perusdiskurssin” esiintymisessä voi havaita eroja. Elävää ja säilyttävää puhetta vertailtaessa hegemoniseksi asettuu molempina ajankohtina elävä diskurssi, joka hallitsee erityisen selvästi vuoden 1978 aineistoa. Kiinnostavaksi

asian tekee 1970-luvun koulutuspoliittinen tilanne suurine systeeminvaihdoksineen: uudessa, haastavassa ja eripuraisessakin tilanteessa ammattilehden opettajuuspuhe ei silti painotu vanhan haikailuun. Vuoden 2004 aineistossa elävä ja säilyttävä diskurssi ovat kuitenkin kokonaisuudessaan enemmän esillä kuin vertailuaineistossa: jompikumpi diskursseista esiintyy 24 kertaa siinä missä vuonna 1978 vain kymmenen kertaa. Syytä voisi abstrakteimmillaan etsiä – jälleen – jälkimodernista, joka haastaa perinteiset oppimiskontekstit, kuten koululaitoksen, pohtimaan asemaansa kiihkeämmin kuin ennen.

Vuoden 2004 aineistossa kiinnostavaa on myös elävän diskurssin jääminen (niukasti) alakynteen yleisönosastokirjoituksissa, mutta yksipuolinen hegemonia kolumneissa. Selityksenä voisi toimia kolumnien kirjoittajajoukko: ministerit, virkamiehet ja tutkijat katselevat opettajuutta kauempaa, mikä voi antaa tilaa arjen toimijoiden puhetta idealistisemmalle ja ihanteellisemmalle opettajuusdiskurssille. Tässä aineistossa yleistys ei tosin pätsisi vuoteen 1978, jossa elävä diskurssi hallitsee – kokonaisuudessaan hyvin suppeaa – yleisönosastokirjoittelua.

Säilyttävän puhettavan puitteissa opettajan tehtävä määritellään sekä laajasti, jolloin siihen sisällytetään myös esimerkiksi arvo- ja tapakasvatus, että suppeasti, jolloin opettajan nähdään olevan vastuussa vain perustehtävästään, oppimisen ohjaamisesta. Varsinkin opettajan tehtäväkenttää kapeuttava puhe perustehtävän palauttamisesta voi olla suurelta osin retoriikkaa, jonka avulla pyritään vetämään raja kasvaville vaateille. Samaan ilmiöön ovat kiinnittäneet huomiota myös esimerkiksi Isosomppi ja Leivo (2003), jotka arvelevat, että yhteiskuntarakenteiden ja arvojen muuttuessa ja opettajiin kohdistuvien vaatimusten lisääntyessä arjen ristipaineissa elävää opettajaa houkuttelevat entistä kapeammat tulkinnat opettajuudesta (Isosomppi & Leivo 2003, 104).

Valtauttava diskurssi – voimaton diskurssi. Toisen vastinparin kohdalla molempien ajankohtien kirjoittelussa hegemonisemmaksi puhettavasta asettuu voimaton diskurssi: vuonna 1978 suhde valtauttavaan puheeseen on 20/10, vuonna 2004 se on 15/6. Voimaton puhe on hallitseva myös kaikissa muissa puhujaryhmissä paitsi vuoden 2004 kolumneissa ja vuoden 1978 OAJ:n teksteissä, joissa puhutaan yhtä monta kertaa molemmissa diskursseissa.

Merkillepantavaa on voimattoman diskurssin vahvuus molempina ajankohtina suhteessa vastapooliksi asettuvaan valtauttavaan diskurssiin. Jopa niissä yksittäisissä teksteissä, joissa hegemoniseksi määritetty valtauttava diskurssi, esiintyy tyypillisesti myös juonteita voimatto-

masta puheesta. Retorisena keinona tällainen merkitysten ”kaksoislastaus”, jossa alistuvan ominaisluonnon nurjia puolia esittelemällä pyritään herättelemään opettajia emansipoitumaan, ei välttämättä tee oikeutta valtauttavalle diskurssille. Ehdotukset toisin tekemisen mahdollisuudesta lukijan on helppo ohittaa toteamalla, ettei niitä käytännössä ole – tai ainakaan ne eivät ole opettajien käsissä: vaikeivätkin ansiot ole insinöörien luokkaa eikä kaikesta tekemästään saa korvausta, on töitä silti tehtävä, jos ei mieli vaihtaa ammattiaan tai jättää työpaikkaansa.

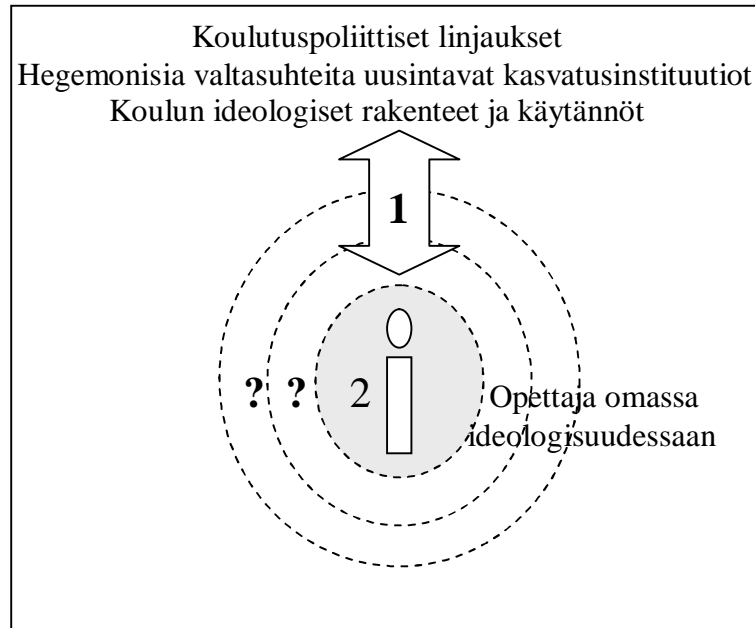
Ammattilehdessä hegemonisena esiintyvän alistuvan – konstruktivistisesti puhetekona ymmärrettynä nimenomaan *alistavan* – puhettavan ongelma voi muodostua juuri tästä: vaikka karrikoivan kielenkäytön tarkoituksena olisikin lukijoiden herättelemineen, määrittyä alistuva subjektipositio hyvin voimakkaaksi. Ja kun alistuvan ominaislaadun korostamisen ohella viljellään velvollisuus- ja kutsumuseetokseen viittaavaa sanastoa, luodaan puheessa jaksamisen ja itsetunnon ongelmia aiheuttava kehä, josta voi olla hankala löytää ulospääsyä.

9 Analyysin II vaihe: yhteiskunnallisuutta etsimässä

Edellä olen kartoittanut opettajuuspuheen diskursseja aineistolähtöisesti. Tartun seuraavaksi toiseen tutkimustehtävään, jonka puitteissa tarkastelen erityisesti sitä, minkälaista kuvaa aineisto piirtää opettajan yhteiskunnallisesta paikasta, vallasta sekä suhteesta koulutuspoliittisiin ja yhteiskunnallisiin ideologioihin. Herkistän tulkintaani rajaamalla aineistoksi sellaiset tekstit, joissa yhteiskunnallisten määrittelyjen voi luontevasti olettaa tulevan esiin – toisin sanottuna tekstit, joiden teemat jo itsessään käsittelevät kasvatuksen yhteiskuntasuhteita. Aineiston ”puhuttamisessa” toimii apuna Simolalta (1995, 233) lainattu, jo ensimmäisessä tutkimustehtävässä hyödynnetty kolmiportainen opettajuusjaottelu tarkennettuna koskemaan opettajan ominaisuuksia ja ammatillista olemusta, ydintehtäviä sekä osaamisalueita *suhteessa* yhteiskuntaan ja ideologioihin.

Tarkastelun näkökulma on kasvatussosiologinen, ja tutkimuskysymysten asettelu perustuu erityisesti edellä esiteltyyn kriittisen pedagogiikan suuntauksen edustamaan käsitykseen transformatiivisesta opettajuudesta. Ymmärrän kriittisen pedagogiikan edustaman opettajaihanteen rakentuvan *opettajuutta määrittävien instanssien, ihmisten ja ilmiöiden välillä olevien valtasuhteiden tunnustamiselle ja tunnistamiselle*. Tehdäkseni näitä suhteita näkyväksi tarkastelen opettajuuden yhteiskunnallisuuden ja ideologisten kytkentöjen määrittelyjä ammattilehti-puheessa kahdella tasolla (ks. kuvio 3):

1. Olen kiinnostunut ensinnäkin siitä, kuinka opettajuus määritellään suhteessa formaaleihin normeihin ja normittajiin (valtiovaltaan, virkamiehistöön, opetussuunnitelmaan) sekä näiden edustamiin hegemonisiin koulutuspoliittisiin ideologioihin, jotka ymmärrän syntyneiksi poliittisten rajankäyntien, neuvottelujen ja kompromissien tuloksena (nuoli 1).
2. Toiseksi minua kiinnostaa opettajalle annettu tila suhteessa henkilökohtaisiin puoluepoliittisiin ideologioihin. Millaista poliittis-ideologista positiota opettajalle rakennetaan (tila 2)?



KUVIO 3. Opettajan suhde ideologioihin

Jäsenen analyysin tulosten esittelyyn sellaisen aineistosta esiin nousevien keskeisten sisällöllisten teemojen ympärille, joiden puitteissa käydään keskustelua opettajan yhteiskunnallisesta paikasta. Osan diskursseista olen konstruoinut jo edellä aineistolähtöisessä osuudessa, osan herkistyn ”kuulemaan” ensimmäistä kertaa yhteiskunnallisten teemojen yhteydessä. Diskursiivisten hegemoniasuhteiden tarkastelun ohella tarkastelen aineistoa kouluhistoriallisen viitekehyksen valossa ja pyrin – selkeämmin kuin aineistovetoisessa osuudessa – kytkemään diskursseja ajankohdan laajempaan yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen kehykseen.

9.1 Keskustelu tehokkuusideologiasta

Vuoden 1978 aineistossa opettajuuden yhteiskunnallisuutta ja suhdetta koulutuspoliittisiin ideologioihin sekä ylätasoon päätöksentekoon määriteltiin erityisesti keskusteluissa kouluun tunkeutuneesta tehokkuusideologiasta, peruskoulun tasa-arvopäämääristä ja tasokurssisysteemistä niiden toteuttajana sekä puoluepoliittisten ideologioiden paikasta koulussa. Kaikkiaan analysoitavaksi valikoitui koko aineistosta yhteensä 23 tekstiä. Näistä 4 käsittelee yksittäisiä ja hajanaisia teemoja. Tarkastelen kutakin kolmesta pääteemasta erikseen ja etsin niistä hegemonisia puhetapoja.

NÄYTE 30: Nykyisen taloudellisen laman aikana kouluun ovat päässeet vaikuttamaan voimat, jotka laskelmoivat kaiken taloudellisten hyötynäkökohtien kannalta. (...) Asutuskeskusten ylisuuret opetusryhmät ja paisuva byrokratia uhkaavat koulutyölle asetettujen oppimisen ja kasvatuksen tavoitteiden saavuttamista ja kangistavat koko toiminnan mekaanisen kaavamaiseksi. (36/1978, OAJ)

NÄYTE 31: Peruskoulun opetussuunnitelmassa korostetaan lapsen omista lähtökohdista tapahtuvaa kasvamaan saattamista. Samoin siellä puhutaan opetuksen järjestämisestä siten, että se tukee lapsen kokonaispersoonallisuuden tasapainoista kehittymistä. Käytännössä nämä ihmisläheiset tavoitteet unohtuvat liian usein. (...) opettajat sekä oppilaat kokevat ahdistusta tavoitteiden ja mahdollisuuksien välisissä ristiriitatilanteissa. Myös keskiasteen uudistussuunnitelmista henkii samanlainen tehokkuuden tavoittelu inhimillisyyden kustannuksella. (...) Kaiken kaikkiaan aikuisten koululle asettamat teoreettiset vaatimukset eivät ota riittävästi huomioon lasten henkistä kehitystä eikä heidän erilaista lahjakkuuttaan ja kypsymisrytmiään. (20/1978, OAJ)

Vaikka uusliberalistinen koulutuspuhe valtasi kasvatuskeskustelua toden teolla vasta 1980-luvulla, ei huoli taloudellisuuden kasvavista vaatimuksista ole täysin vieras myöskään 1970-luvun lopun keskustelulle. Yllä olevissa näytteissä määritellään opettajan paikkaa suhteessa ylätason odotuksiin ja normituksiin. Kirjoittajat ovat huolissaan koulumaailmaan tunkeutuneesta tehokkuusajattelusta, joka uhkaa unohtaa lapsen parhaan laskelmoivien ja teoreettisten tavoitteiden alle. Koulun pelätään tyypistyvän mekaaniseksi, mikäli jokaisen toimijan erityisyys ja normaali eritahtisuus, luovuus, vapaus ja ihmissuhteet uhrataan tehokkuuden alttarille.

Opettajan asema määritellään vaatimusten alla paineiseksi, ahdistetuksi ja teknistyneeksi. Suhteessa koulutuksen normatiiviseen ja strategiseen tasoon opettajan positio määrittyy omaksuvaksi ja toteuttavaksi, tosin samalla vastahankaiseksi, mutta yhtä kaikki alistuvaksi: normituksiin on *pakko* sopeutua, vaikka oma ymmärrys hyvästä kasvatuksesta olisi toisenlainen. Näin alistuvuutta ja teknisyyttä rakennetaan *voimattomuusdiskurssin* puitteissa.

NÄYTE 32: Vaiuttaa siltä, että tehokkuusajattelu on verhonnut koulumaailmamme; se lepää niin kouluhallinnon, oppisisältöjen kuin opettajien asenteidenkin yllä. Vaipan alla kyllä mietitään, miten tehokkaimmin pystytään muokkaamaan oppilaita nielemään mammuttimaiset oppisisällöt, mutta ei mietitä, mitä lapsi tarvitsisi kasvunsa tueksi. (...) Toivottavasti pehmeän teknologian vaatimusten myötä alamme puhua myös pehmeämmästä opetuksesta, joka paremmin tukisi lapsen kasvutapahtumaa. (48–49/1978, y)

Tämän tekstin kirjoittaja uskoo opettajien sisäistäneen ylätason tehokkuusideologian periaatteet: ne ovat ”verhonneet” kasvattajan ajattelun samoin tavoin kuin hallinnon ja oppisisällöt. Opettajan työ määritellään, samoin kuin edellä, koulutuspoliittisten ihanteiden tekniseksi toteuttamiseksi voimattomuusdiskurssiin tukeutuen.

Kaikissa kolmessa yllä olevassa näytteessä kirjoittajien oma puhe asettuu kriittiseksi suhteessa koulutuspoliittiseen diskursiiviseen avaruuteen uutena tunkeutuvaan, talouselämän kielellä puhuvaan koulutusideologiaan. Kirjoittajien käsitys hyvästä opettajuudesta rakentuu näin ollen uusliberalistiseen puheesta eroavalle arvoperustalle: näytteissä korostetaan kasvattajan ja kasvatettavan kokonaisvaltaista ja inhimillistä suhdetta. Kirjoittajien perimmäinen tavoite on holististen kasvatuskäsitysten puolustaminen, mutta kriittisyyttä rakennetaan pääasiassa voimattomuutta korostavan opettajapuheen kautta, mikä latistaa emansipatorisen viestin.

Vaikka muutamassa kirjoituksessa opettajia moititaan tehokkuusideologian omaksumisesta, ei aineistossa ole suoraan löydettävissä puhetta, jossa viljeltäisiin uusliberalistista talouden kieltä. Kaiken kaikkiaan tehokkuusnormien rantautuminen koulutuskeskusteluun on 1970-luvun lopulla marginaalinen puheenaihe verrattuna esimerkiksi kiihkeään debattiin tasokurssisysteemistä, jota Opettaja-lehti vielä kannustaa pyytämällä erikseen aiheesta kannanottoja yleisönosastopalstalleen.

9.2 Keskustelu tasokursseista

Vuonna 1978 Opettajassa käyty koulutuspoliittinen keskustelu tiivistyy monella tapaa yläasteen tasokursseihin. Debatti alkaa peruskoulujaoston joulukuun 1977 muistiosta, jossa ehdotetaan valtioneuvostoa tekemään periaatepäätös tasokurssien poistamisesta peruskoulusta ja oppilaiden ryhmittämistä koskevien vaihtoehtojen kokeilemisestä. Ehdotuksen mukaan tasokurssiton opetus tuli aloittaa lukuvuonna 1983–84. (Henttonen 1978, 13.)

Seppo Hämäläisen (1983) mukaan tasokurssit otettiin alun perin mukaan peruskoulun pedagogiseen rakenteeseen, koska 1960-luvun lopulla uutta järjestelmää koottaessa tasa-arvoa ei ollut vielä ekspressiivisesti määritelty yhteiskuntapolitiikan tavoitteeksi. Peruskoulun periaatteeksi määrittyi pyrkimys mahdollisimman suureen yksilöllisten kykyjen kehittämiseen, ja tähän tähtäsi myös tasoryhmitys. (Hämäläinen 1983, 1-2.)

Kun koulutuspoliittiset tavoitteet alettiin 1970-luvulta lähtien määrittellä yhteiskuntapolitiittisista tavoitteista käsin, muotoiltiin uuden koulutuspolitiikan tavoitteiksi koulutustason kohottaminen ja sisältöjen uudistaminen tieteellis-teknisen ja yhteiskunnallisen kehityksen mukaisik-

si, koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen sekä koulutuksen asennesisältöjen uudistaminen demokraattisten periaatteiden ja yhteiskuntapolitiikan yleistavoitteiden, ihmisoikeuksien ja kansainvälistymisen vaatimusten mukaisesti. Koulutuksen tulosten yhdenvertaisuutta korostettiin, mistä seurasi välineaineiden perustavoitteiden suunnittelu ja tiedonalapainotteisuuden kasvaminen. Uusien tavoitteiden mukana hylättiin perinteinen differentiaalinen kyky-käsite sekä olettaus kykyjen normaalista jakautumisesta. Käytännön seurauksena tästä oli halu purkaa tasokurssijärjestelmä. (Hämäläinen 1983, 2.)

Tasokurssikeskustelun puitteissa peruskouluun alun alkaenkin tyytymättömät saivat aiheen uudelleen problematisoida ajatuksen kaikille yhteisestä koulusta. Usein keskustelu kääntyi puoluepolitiikkaan – tulevathan puolueiden näkemuserot luonnostaan esille vahvoina juuri tasa-arvoa koskevassa keskustelussa (ks. esim. Heywood 2003, 17). Opettaja-lehden keskusteluissa esiintyy niin tasokursseja puolustavia kuin niitä vastustavia ääniä. Innokkaimmin äänensä pyrkivät tuomaan esiin tasokurssien puolustajat. Lopputuloksesta tiedämme, ettei aktiivisuus kuitenkaan lopulta auttanut: tasokurssit poistettiin valtakunnallisesti vuonna 1985 (Hämäläinen 1983, ix).

Pyrin seuraavassa tarkastelemaan niitä diskursseja, joiden kautta opettajuutta rakennetaan suhteessa peruskoulun toimintaa ohjaavaan tasa-arvon ajatukseen ja siitä seuranneeseen halun purkaa oppilaiden jaottelusteemi. Tarkoituksena ei siis ole luoda tarkkaa kuvaa tasokurssikirjoittelun puitteissa esiintyvistä ideologisista positioista.

NÄYTE 33: Peruskoulun suunnitteluvaiheessa pidettiin linjajaosta ainekohtaisiksi tasokursseiksi muutettua eriyttämisjärjestelmää uudistuksen pedagogisesti arvokkaimpana osana. Joustavien ja jatkuvasti kehitettävien tasokurssien, valinnaisaineiden ja erityiskurssien avulla haluttiin ja voitiin toteuttaa uudistuksen keskeisintä ideaa: yksilöllisyyden huomioon ottamista opetuksessa. (...) Kolmen viimeksi kuluneen vuoden aikana on peruskoulua riisuttu. Tasokursseja on vähennetty, erityiskurssit kokonaan poistettu ja valinnan mahdollisuuksia näin supistettu. Tämä on tapahtunut lyhytnäköisistä poliittisista ja taloudellisista syistä, niitä toisiinsakin limittäen. (...) Onneksi vastuuntuntoinen kouluväki yli puoluerajojen on herännyt puhkaisemaan tätä kuplaa. Se on havainnut poistamisen haitallisten seurausten koituvan pahiten juuri niiden kannettaviksi, joita sillä yritetään eniten ilahduttaa: heikoimmilla oppimisedellytyksillä ja vähemmillä kotivirikkeillä koulutietä kulkevien. Opettajat ovat jälleen kerran osoittautuneet näiden oppilaiden luottavimmiksi ystäviksi ja asiantuntevimiksi auttajiksi. (7/1978, OAJ)

NÄYTE 34: Tasokursseihin kytketty karsintajärjestelmä on oppivelvollisuuskoululle vieras ja sisältää niin ilmeisiä epäkohtia, että se olisi pikimmiten purettava. (...) Aivan toisen suuruusluokan asia on sitten se, voidaanko ja milloin tasokursseista opetuksen eriyttämiskeinona luopua. Tätä ongelmaa ei voida ratkaista hallinnollisin päätöksin. Sen sel-

vittäminen edellyttää laajaa ja monipuolista kehittämistyötä, johon on saatava mukaan paras asiantuntemus. Ja nimenomaan pedagoginen asiantuntemus. (...) Havainnot arkielämästä osoittavat, että tärkeintä on se, että peruskoulu todella kehittää oppilaan koko persoonallisuutta (...). (15/1978, k)

Näissä näytteissä tasokurssisysteemin takana tunnistetaan laajempi yhteiskuntapoliittinen kehys, mutta tasojako nähdään ensisijassa perustavana pedagogisena ratkaisuna. Jälkimmäisessä tekstissä myönnetään ”karsintajärjestelmän” olevan ristiriidassa tasa-arvotavoitteiden kanssa, mutta pidetään eriyttämistä kuitenkin systeeminä, jota olisi vaikea korvata. Opettajuu-desta puhutaan erillään ylätasoinen ratkaisusta: opettajan tehtäväksi määritellään oppilaan asian ajaminen ja luotettavan ystävän ja auttajan rooli.

Näytteessä 33 kasvattajalla katsotaan voivan olla omia ideologisia näkemyksiä, mutta ne eivät hämää vastuuntuntoisuutta, joka opettajan piirteinä ylittää ”yli puoluerajojen”. Vastuuntuntoiseksi määritetty nimenomaan tasokursseja kannattava opettaja, ja peruskoulun tehtäväksi määritellään oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen ja holistinen kasvattaminen.

Kirjoittajat rakentavat koulusta ensisijaisesti kasvatuksen ehdoilla toimivan instituution: hallinnolliset ratkaisut, kuten tasokurssien poistaminen, tulisi tehdä vasta opettajien konsultoinnin jälkeen. Koulun perimmäinen tehtävä ja opettajien harjoittama kasvatustyö määritellään siis ennemmin pedagogiseksi kuin yhteiskunnalliseksi toiminnaksi, ja opettajuus määrittyy edustamaan yhteisesti hyväksytyjä arvoja. Kirjoittajat rakentavat opettajasta *valtauttavassa diskurssissa* asiantuntevan pedagogin, joka ymmärtää kasvatuksen arkea ja pitää oppilaiden puolta ylätahon epärealistista idealismia vastaan.

Näyte 33 määrittelee tasokurssien vähentämisen tapahtuneen ”lyhytnäköisistä poliittisista ja taloudellisista syistä”. Ajankohdan poliittisen tilanteen tuntien tällaista politiikkaa on ollut ajamassa etunenässä vasemmisto. Näin ollen puheesta voi implisiittisenä, näennäisen neutraaliuden takaa lukea myös vasemmistovastaista puolueideologista diskurssia (ideologisesta diskurssista enemmän alaluvussa tarkemmin 9.3).

Samoin kuin yllä olevissa näytteissä, otetaan vuoden 1978 kolumneissa ja OAJ:n teksteissä kaiken kaikkiaan pääosin myönteinen kanta tasokursseihin: ne halutaan säilyttää. Opettajasta puhutaan joko *valtauttavassa diskurssissa*, jolloin korostetaan hänen rooliaan arjen asian-

tuntijana, tai alistuvassa diskurssissa, jolloin korostetaan ylätason päätösten teknisen toteuttajan roolia.

NÄYTE 35: [Vastaus tasokurssien poistamista ehdottaneelle.] (K)oulutusta suunniteltaessa on otettava huomioon olemassa olevat resurssit. (...) Opettajilla ei periaatteessa varmasti ole mitään tasa-arvoa vastaan, kunhan vain käytännössä pystyisi toteuttamaan kaikki huimat unelmat kasvatuksen mahdollisuuksista. Syytät meitä tasa-arvon vastustamisesta, kun emme pysty niitä toteuttamaan! Sillä rehellisyyden nimissä minun opettajana on tunnustettava, että en pysty ala-asteella motivoimaan enkä tavoiteopettamaan niin tehokkaasti, että kaikki pääsisivät hyviin tuloksiin. (13/1978, y)

Tässä kirjoituksessa tasokurssisysteemin purkamista vastustetaan vetoamalla resurssien pienuuteen ja opettajan työn vaikeutumiseen. Tasa-arvon ideologia nähdään sinänsä kannatettavaksi, mutta käytännössä hankalaksi toteuttaa. Kirjoittaja määrittää kasvattajuuden perimmäisen sopeutuvaksi ja omaksuvaksi toiminnaksi: opettajan epäkiitolliseksi tehtäväksi jää yrittää tuoda luokkiin ylätason epärealistisetkin ideologiset ratkaisut. Opettajan yhteiskunnallisesta tehtävästä puhutaan näin ollen teknisesti, *voimattomassa diskurssissa*. Näytteen edustamassa yleisönosastokirjoitusten ryhmässä tasokursseihin otetaan kaiken kaikkiaan pääasiassa myönteinen kanta ja niiden tarpeellisuutta perustellaan pedagogisilla argumenteilla. Opettajuutta rakennetaan näissä teksteissä teknisen diskurssin avulla.

Aineistossa tasokursseista kiinnipitävät perustelevat kantaansa useimmiten pedagogisilla ja resursseihin liittyvillä argumenteilla. He vetoavat homogeenisten opetusryhmien etuihin ja muunlaisten ratkaisujen opettajia kuormittaviin vaikutuksiin. Monissa teksteissä tasokursiasian taustalla vaikuttava koulutuspoliittinen tasa-arvon ideaali tunnustetaan ja sitä voidaan myös ymmärtää, mutta keinona tasokurssien poistaminen nähdään vääräksi.

NÄYTE 36: Opettajat eivät ole ihastuneita tasa-arvon toteuttamispyrkimyksistä. (...) Opettajat ovat asenteiltaan autoritaarisia; (...) He ovat mielellään päällepäsmäreitä – esimerkiksi niitä jumalia, jotka lajittelevat kansakunnan lapset yleis-, keski- ja laajakurssilaisiin; samalla he mielellään alistuvat auktoriteetin tahtoon – esimerkiksi uskomaan, mitä OAJ korkeassa viisautessaan tasokursseista sanoo. Miksi järjestelmällisesti sivuutetaan pääasiat ja hämätään? Miksi väen väkisin väitetään, että tasa-arvo on sama kuin tasapääisyys? Miksi tyydytään vihjailuihin, miksi koskaan ei kerrota, kuka se inhottava olento on, joka vaatii latvojen leikkausta? Leikkaajaa ei löydy, mutta opettajien nimissä tehdään rajusti yhteiskuntapolitiikkaa. Sen sanoin ilmaistuna perustana on virheellinen ymmärtämys geneettisen perimän merkityksestä. (...) Opettajat, olemmeko kadottaneet kasvatusoptimisimmme? Miten jaksamme tehdä työtämme ilman sitä? Miksi haluamme kehittää vain ihmisten lajittelujärjestelmää, emmekä niitä opetusjärjestelyjä, jotka teke-

vät oikeutta ihmisten yksilöllisyydelle ja tukevat häntä löytämään oman paikkansa erilaisten ihmisten joukossa? (10/1978, y)

Näytteessä asetutaan vastustamaan tasokursseja, joiden katsotaan toimivan epätasa-arvoistamisen välineenä. Kirjoittaja näkee opettajien nimissä tehtävän ”rajusti yhteiskuntapolitiikkaa”. Tämän politiikan hän määrittää edustavan kansalaisten jaottelun hyväksyvää, eitäsa-arvoista ideologiaa, ja uskoo opettajien olevan väline tämän politiikan ajamisessa. Kirjoittajan omaksi ihanteeksi määrittyy tasa-arvoinen kasvatusta. Hän näkee opettajien kadottaneen kasvatusoptimisminsa ja omaksuneen epätasa-arvoisen ideologian.

Kirjoituksessa katsotaan opettajan harjoittavan mielellään hänelle uskottua valtaa oppilaiden jaottelijana, mutta suhtautuvan samalla alistuvasti normatiiviseen tasoon ja omaan järjestöön. Kasvattajan valta tulee näin määritellyksi ylätasosta käsin annettujen määräysten toteuttamiseksi, jolloin opettaja – käyttäessään valtaansa luokkahuoneen sisällä – näyttäytyy samalla kontrollin kohteena. Näin opettajan ideologinen liikkumatila rajataan *voimattomuusdiskurssin puitteissa* ylhäältä sallittujen aatteiden ja ideologioiden suhteellisen mekaaniseksi välittämiseksi. Diskurssi ei tarjoa tarttumapintaa kirjoittajan peräänkuuluttamalle inhimilliselle ja hoolliselle opettajuudelle.

Tasokurssien vastustajat ovat Opettaja-lehden palstoilla altavastaaajina. Siinä missä tasojaon puolustajat perustelevat kantaansa pedagogisilla argumenteilla, korostavat vastustavat tasokurssiasian yhteyksiä laajempaan yhteiskunnalliseen tasa-arvoon. Vastustavat rakentavat opettajuutta joko voimaattomuusdiskurssin tai valtauttavan diskurssin puitteissa.

Kaiken kaikkiaan tasokurssikeskustelun opettajuutta määrittävässä puheessa korostetaan joko (1) valtauttavan diskurssin puitteissa opettajan pedagogista asiantuntijuutta, jonka kirjoittajat näkevät olevan lähempänä arkea ja siten akkuraatimpana kuin ylätasoon virkamiesten epärealismin, tai (2) voimattomuusdiskurssin puitteissa opettajan roolia ylätasoon toiveiden tekniikkänä toteuttajana, joka saa nahoissaan tuta epärealististen suunnitelmien aiheuttamat ongelmat. Kumpikin puhetapa pyrkii häivyttämään kasvatuksen poliittiset kytkökset ja eksplisiittisesti korostamaan sen neutraalia pedagogista luonnetta. Käytännössä monesta tekstistä on silti luetavissa vasemmistokriittisiä sävyjä viitattaessa esimerkiksi ”lyhytnäköisiin poliittisiin ja taoudellisiin syihin” tasokurssien poistamisen takana.

9.3 Keskustelu puoluepolitiikan paikasta koulussa

Jo tasokurssikirjoittelussa kasvatuksen kytkökset puoluepolitiikkaan nousivat esiin. Vuoden 1978 aineistossa politiikka puhuttaa kuitenkin myös erillään koulutuspoliittisista aiheista, keskusteluna hyvän opettajuuden ideologisesta positiosta.

NÄYTE 37: [Kirjoittaja pohtii lääkettä nykynuorison huonojen käytöstapojen kittämiseen] Onko nykynuoriso itse jotenkin kelvottomampaa kuin aikaisemmat sukupolvet? Tokkopa! (...) – Jos joku ehdottaa yhteiskuntajärjestyksen muuttamista, merkitsee tämä kyllä pahalaisen karkottamista Belsebubin avulla, (...) Kyllä meilläkin olisi totisesti aika eräitten kouluviranomaisten syytä pukeutua säkkiin ja tuhkaan ja alkaa tehdä tunnustusta: ”Olemme uskotelleet kaikkien oppivan kaiken, kunhan vain opetusmetodeja kehitellään. Olemme sälyttäneet koululle tehtäviä, joita se ei voi toteuttaa, esim. tasa-arvon toteuttamisen. Olemme riemumielin politisoineet koulun ja tärvelleet tällä tavalla arvottoman määrän ihmissuhteita koulun piirissä. Olemme tehneet kurinpidon opettajille erittäin vaikeaksi ottamalla heiltä pois rankaisuvallan. Ja samalla turhauttaneet heidät. (...) Selvä merkki suunnan jatkumisesta on Arvo Salon ja Kerttu Kauniskankaan esiintyminen ilmeisesti kouluväelle tarkoitettussa tapakasvatusseminaarissa. Millä kompetenssilla he esiintyivät siellä? (...) Ei, vaan poliittisen suunnan edustajina. Juuri sen suunnan edustajina, jonka harjoittama politiikka on vienyt tilanteeseen, josta nyt yritetään selviytyä. (3/1978, y)

Kirjoituksessa pyritään tekemään ero koulukasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan välille. Yleisen yhteiskuntapolitiikan suuntaviivoista koulumaailmaan johdettu tasa-arvo nähdään epärealistisena haaveena. Tasa-arvon ideologian ja sen kouluun mukanaan tuomien ongelmien (politisoituminen, kurinpito-ongelmat) takana nähdään olevan tietty poliittinen suunta, jonka lukija voi päätellä olevan vasemmistolaisuus. Pelkän neutraaliuden korostamisen sijaan kirjoittaja siis määrittää hyvän ja oikeanlaisen kasvatuksen ei-vasemmistolaiseksi. Negaation kautta tehty määrittely jättää epäselväksi, millaista kasvatusta kirjoittaja tarkalleen ottaen toivoisi tai mikä kirjoittajan oma puoluepoliittinen suuntautuminen on. Joka tapauksessa hyvä kasvatusta ja opettajuus rakennetaan *ideologisesta positiosta käsin*, joka näyttäytyy vasemmistolaisen tasa-arvoajattelun vastaisena. Puhetapa ei edusta yhtäkään jo konstruoiduista tavasta puhua opettajuudesta. Nimeän puheen **puolueideologiseksi diskurssiksi**.

NÄYTE 38: [Kommentti näytteeseen 37] Tämä onneton siis syyttää kommunisteja heikosta koulukurista. Kertakaikkisen räikeää valehtelua. Vaimoni ja minä olemme kommunisteja. Kummankin luokassa vallitsee erinomainen kuri, joka – asettautumisvaiheen jälkeen – on täysin oppilaista itsestään lähtevää. Oppilaat ovat huomaavaisia, kohteliaita, ystävällisiä ja kilttejä. (...) Myös muilla tuntemillamme kommunistisilla kollegoilla on tilanne samanmuotoinen. Säännönmukaisesti heikkoa koulukuria valittelevat tuntemamme opet-

*tajat ovat olleet oikeistolaisia. Miksi on näin? Kommunistien tieteeseen perustuva inhimillinen maailmankatsomus antaa heille välineet toimivan, oppilaista lähtevän kurin luomiseksi – ilman pelottelua tai mielistelyä. Pelkkä toive hyvästä kurista ei riitä. Tarvi-
taan älyä, inhimillistä lämpöä ja tietoa – tätä on kommunisteilla. (5/1978, y)*

Tämän näytteen kirjoittaja ei koe tarpeelliseksi peitellä ideologista ajatteluaan: hyviksi kasvat-
tajiksi nimetään kommunistista ideologiaa tunnustavat opettajat. Heidän suhteensa oppilaisiin
määritellään perustuvaksi tieteelliseen maailmankatsomukseen ja oppilaista itsestään lähte-
vään kuriin. Tämäkin kirjoittaja rakentaa opettajuutta *puolueideologisen diskurssin* puitteissa.
Kirjoitus aloittaa Opettajassa vilkkaan keskustelun:

*NÄYTE 39: Kaikkea sitä saa lukea tästä rakkaasta Opettaja-lehdestä. Että kommunisti-
opettajat olisivat sitä parasta ainesta meidän yhteiskunnassamme. Itse olen kokoomus-
lainen. Minun luokassani on aina silti hyvä järjestys. Ja rauha vallitsee oppilaiden kes-
kuudessa. Puhumme aina kauniisti ja korrektisti toisillemme. Jokainen päivä luo meille
suurta iloa. Meidän keskeisimpiä arvoja ovat koti, uskonto ja isänmaa. (...) Kaikilla mei-
dän koulun kommunistiopettajilla on aivan siivoton kuri. Siellä räyhätään ja rähistään
päivät pitkät. En ole koskaan tavannut kunnollista kommunistiopettajaa. Harmoninen tun-
nelma on kaukana. Joskus olen kuullut jopa kiroilua käytäville. (10/1978, y)*

Erityisesti oikeistolaiset intoutuvat vastaamaan näytteessä 38 puhuvalle kommunistille ja pe-
rustelemaan oman arvopohjansa – joka tiivistyy sanoihin koti, uskonto ja isänmaa – parem-
muutta. Näyte edustaa siis *puolueideologista diskurssia*.

*NÄYTE 40: Me opettajat olemme liian kauan olleet työssämme yksinäisiä susia. Yhteistyö-
tä ei ole ollut riittävästi (...) Vielä pitemmän harjoittelun vaatii yhteistyön kehittäminen
oppilaiden kanssa. Poliitiikan sotkeminen koulu yhteistyön sen ensi askelilla kasasi hanka-
lia kiviä tämän yhteistyön polulle. Vähitellen ollaan siinäkin pääsemässä tasaisemmalle
tielle. (34/1978, OAJ)*

Osa kasvatuksen ja poliittisten ideologioiden suhteita sivunneista kirjoituksista pyrkii ekspli-
siittisesti rakentamaan kasvatuksesta neutraalia toimintaa korostamalla koulun pedagogista
tehtävää. Poliitikasta puhutaan kouluun täysin kuulumattomana, ylimääräisenä haittana ja
yhteistyön esteenä. Ihanteena tuntuu olevan neutraali, ideologioista vapaa kasvatus ja ”tasai-
nen tie”. Hyvä opettajuus määritellään eksplisiittisesti neutraaliksi ja puolueettomaksi toimin-
naksi. Nimeän puhettavan edustavan *puolueetonta diskurssia*.

*NÄYTE 41: Toimitus toteaa, ettei poliittinen keskustelu lehdessämme näytä oikein luonnis-
tuvan. Eikä se liene tässä tarpeellistakaan. Lopetamme sen vuoksi keskustelun tästä ai-
heesta nyt tähän. (17/1978, OAJ)*

Opettaja-lehden osuus mielipiteenvaihdossa rajoittuu lähinnä keskustelun sallimiseen suhteellisen monessa vuoden 1978 numerossa. Lopulta toimituksen mitta kuitenkin täyttyy, ja kärjekkääksi käynyt debatti katkaistaan ”tarpeettomana”. Tulkitsen kommentin ja tätä myötä lehden yleisen linjan myötäilevän OAJ:n neutraaliuden ihanteeseen nojaavaan kasvatustieteeseen.

Yhteenvedona vuoden 1978 yhteiskunnallisesta opettajuuskeskustelusta voidaan todeta seuraavaa: **Tehokkuuskeskustelussa** kaikki kirjoittajat ottavat itse kriittisen kannan koulutuksen uusliberalismiin. Holististen kasvatuskäsitysten puolustaminen voimattomuutta korostavan opettajapuheen kautta kuitenkin latistaa emansipatorista viestiä. Opettajan rooli määritellään koulutuspoliittisten ihanteiden tekniseksi ja kritiikittömäksi toteuttamiseksi.

Tasokurssikeskustelussa enemmistö kirjoittajista asettuu kannattamaan tasokurssisysteemiä ja vastustamaan sen purkua. Näiden kirjoitusten opettajapuhetta hallitsee voimattomuusdiskurssi ja valtauttava puhe jää heikoksi. Tasokursseja vastustavat ja niiden purkamista toivovat kirjoittajat tukeutuvat sekä voimattomuusdiskurssiin että valtauttavaan puheeseen. Puhujaryhmittäin tarkasteltuna kolumneissa ja OAJ:n kirjoituksissa valtauttava diskurssi on hallitseva. Sen puitteissa korostetaan opettajan roolia arjen asiantuntijana erotukseksi ylätason kaukaisista päättäjistä. Yleisönosastolla puolestaan puhutaan etupäässä alistuvassa diskurssissa, jolloin opettajan rooli nähdään ylätason ohjeiden teknisenä toteuttajana. Kaiken kaikkiaan hegemoniseksi asettuu voimattomuusdiskurssi.

Sekä voimattomuusdiskurssille että valtauttavalle puheelle on tyypillistä pyrkiä eksplisiittisesti häivyttämään kasvatuksen poliittiset kytkökset korostamalla kasvattajan työn neutraalia, ennen kaikkea pedagogista luonnetta. Samaan aikaan kirjoituksista on kuitenkin luettavissa ideologisia vastakkainasetteluja ja puolen ottamisia, joita ei suoraan tuoda esiin, vaan jotka näyttävät esimerkiksi negaation kautta vihjauksina tietynlaisen politiikan huonommuudesta.

Merkillepantavaa on, että puolueideologinen opettajapuhe nousee esiin ainoastaan puhuttaessa **politiikan paikasta kasvatustyössä**, ei muiden keskustelujen yhteydessä. Esimerkiksi tasokurssikeskustelusta löytyy kyllä vihjauksia ideologisuudesta, muttei suoria puolenottoja. Puolueideologisessa diskurssissa puhuvat määrittelevät opettajuutta poliittisesta ideologiasta, lähinnä vasemmistolaisuudesta tai oikeistolaisuudesta, käsin tai ottavat vasemmistovastaisen

kannan määrittelemättä omaa poliittista ideologiaansa. Puolueettoman kannan ottavat näkevät puoluepolitiikan olevan erillään opettajan tehtävästä, joka heidän mukaansa edustaa neutraalia toimintaa. Lähes kaikki yleisönosastokirjoitukset puhuvat puolueideologisessa diskurssissa, kun taas OAJ:n teksteissä viljellään puolueetonta kieltä. Kolumneissa politiikasta ei puhuta lainkaan opettajuusmäärittelyjen yhteydessä. Kaiken kaikkiaan puolueideologinen diskurssi on hegemoninen, mutta myös puolueeton diskurssi on vahvasti käytössä.

Muissa hajanaisissa keskustelunaloituksissa hegemoniseksi asettuu voimattomuusdiskurssi. Näin ollen kokonaisuudessaan opettajuuden yhteiskunnallisuudesta näytetään puhuvan selvästi eniten voimattomuusdiskurssin puitteissa valtauttavan diskurssin jäädessä kuulumattomimmaksi puhettavaksi. Puolueideologinen ja puolueettomuusdiskurssi asettuvat hegemoniasuhteissa näiden väliin. Elävää ja säilyttävää diskurssia ei esiinny teksteissä lainkaan. Yhteiskunnallisessa opettajapuheessa esiintyvät diskurssit ja niiden hegemoniasuhteet vuosikerrassa 1978 käyvät ilmi taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Yhteiskunnallisen opettajapuheen diskurssit vuosikerrassa 1978

Analysoituja tekstejä 23	Tehokkuus- keskustelu				Tasokurssi- keskustelu				Politiikka- keskustelu				Muut keskustelut				
	Y	K	OAJ	YHT	Y	K	OAJ	YHT	Y	K	OAJ	YHT	Y	K	OAJ	YHT	YHT
Voimaton	3	1	4	8	4	1	-	5	-	-	-	-	3	-	-	3	16
Valtauttava	-	-	-	-	-	2	1	3	-	-	-	-	1	-	-	1	4
Puolueideologinen	-	-	-	-	-	-	-	-	8	-	-	8	-	-	-	-	8
Puolueeton	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	2	5	-	-	-	-	5
Elävä	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Säilyttävä	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

9.4 Keskustelu vaatimusten kasvusta

Vuosikerrasta 2004 opettajuuden yhteiskunnallisuutta määrittelevät tekstit ovat sisällöllisesti hajanaisempia kuin vertailuaineistossa. Niitä on myös kaiken kaikkiaan niukemmin. Ajankohdaksi ei ole meneillään tasokurssidebatin veroista suurta koulutuspoliittista teemakeskustelua eikä esimerkiksi puoluepolitiikka herätä juuri minkäänlaisia intohimoja. Ainoa selkeä yhteiskunnallinen teema käsittelee opettajan roolia tradition siirtäjänä muuttuvassa yhteiskunnassa.

Toiseksi teemaksi konstruoin hyvin vilkkaan kirjoittelun opettajiin kohdistuvien vaatimusten lisääntymisestä ja jaksamisen ongelmista, joiden ymmärrän kumpuavan yhä vahvistuneesta taloudellisuusajattelusta koulutuspoliittisen päätöksenteon takana. Kaiken kaikkiaan analysoitavaksi valikoituu vuosikerrasta 2004 yhteensä 29 tekstiä. Neljä näistä teksteistä edustaa haja-teemoja.

NÄYTE 42: Tulevaisuuden paineissa viranomaiset ja koulutuksen ohjaajat työntävät opettajille ja oppilaitoksille yhä uusia vaatimuksia: henkilökohtaistakaa, ohjatkaa, kansainvälistäkää, päivittäkää työelämäosaamistanne, opetelkaa tietotekniikkaa, tuottakaa monialaosaajia, yrittäjiä, kasvua ja menestystä. Eläkää tätä aikaa ja mieluummin jo tulevaisuutta. Opetusalan tehtävien rajauksen ongelma näkyy ennen kaikkea siinä, että kun lisätehtäviä annetaan, opettajien odotetaan joustavan loputtomasti. (...) Opettajilla on kyllä kykyä ja halua ottaa uusia haasteita vastaan. (...) Valitettavasti ideat siirtyvät harvoin paperilta käytäntöön; valtava määrä osaamista jää jatkuvasti hyödyntämättä, kun opettajan työ on silputtu pieniin osiin, jotka vievät voimavarat eivätkä anna mahdollisuutta todelliselle kehittämiselle. (...) Opettajan tärkein tehtävä on sytyttää kipinä oppimiseen, mutta myös sivistykseen, sillä ilman sivistystä koulutus ei tuota kestäväää ja uutta luovaa osaamista. Keskeinen kysymys on, millä opettajan oma liekki säilyy kyllin vahvana. (49–50/2004, k)

Yllä olevassa näytteessä opettajiin kohdistuvat yhteiskunnalliset vaatimukset määritellään jatkuvana kasvun ja menestyksen tuottamisen paineena ja ammattitaidon vaatimusten kasvuna. Kasvattajan rooli määrittyy normatiivisen tason toiveiden toteuttajaksi *voimattomassa diskurssissa*. Liberalismin tulo näyttäytyy vääjäämättömänä ja tehokkuusideologia opettajien työlle asetettuna haasteena. Näytteessä kyseenalaistetaan opettajille lastatut paineet, muttei niiden takana vaikuttavaa ideologiaa – puhe on kritiikitöntä suhteessa työtaakan kasvun takana vaikuttaviin tehokkuuden ja taloudellisuuden vaatimuksiin. Häive holistisesta, elävästä opettajapuheesta näytteen lopussa (”Opettajan tärkein tehtävä on...”) jää voimattoman diskurssin alle.

NÄYTE 43: Kaikki pätevät opettajat ansaitsisivat koulutuksensa ja työn vaativuuden vuoksi paremman palkan, mutta tulospalkkaus sopii opetusosalalle huonosti. Kuka mittaa sen, miten hyvin opettajat kasvattavat ihmisiä, joilla järki, tunne ja moraali ovat eheyden pohjana ja jotka ovat pystyviä ja halukkaita opiskelemaan, oppimaan ja löytämään paikkansa maailmassa? (...) Jokainen opettaja päättää kohdaltaan ryhtyykö rotaksi, onko aivan pakko. Jokaisella on lupa käyttää omaa järkeään riippumatta siitä, että kutsumustietoisuus ja nöyryys on useimmille opettajille liimattu selkäyttimeen. (46/2004, k)

Tässä näytteessä otetaan kriittinen asenne talousmaailmasta lainattujen käytänteiden tunkeutumiseen koulumaailmaan, johon niiden katsotaan sopivan huonosti. Kirjoittaja kyseenalaistaa uusliberalistisen ideologian *valtauttavaan diskurssiin* tukeutuen: jokainen voi päättää itse,

suostuuko kiipeämään tehokkuuden juoksupyörään. Kirjoittaja ei kuitenkaan lähde erittelemään, miten kieltäytyminen onnistuu. Lisäksi kirjoitus päättyy opettajan olemuksen määrittelyyn alistuvassa diskurssissa, joka vie pois pohjaa emansipatorisuudelta.

Valtaosa opettajien jaksamisen ongelmia käsittelevistä kirjoituksista ei pohdi yhteiskunnallisia arvostuksia tai poliittisia päätöksiä ammattikunnan ongelmien taustalla. Lähinnä tyydytään kuvailemaan vaikeaa tilannetta ja toteamaan opettajien ahdistuneisuus. Suurimmassa osassa kirjoituksia opettajuus rakennetaan voimattomassa diskurssissa olemukseltaan alistuvaksi.

9.5 keskustelu koulun roolista tradition siirtäjänä

Vuonna 2004 lehdessä käydään kiinnostavaa keskustelua koulun suhteesta traditioihin ja niiden siirtotehtävään. Erityisesti opettajan tapakasvatusrooli suhteessa muuttuviin nuorisokulttuureihin puhuttaa.

NÄYTE 44: Maailma muuttuu, mutta käytöstavat säilyvät ennallaan, väitti Markus Söderlund Opettajassa 48–49/03. Hän vastusti oppilaiden oikeutta pitää hattua päässään luokassa, koska kristillispohjalaiseen suomalaiseen tapakulttuuriin kuuluu, että miehet paljastavat päänsä sisätiloissa. (...) Nuorille pipot ja päähineet ovat osa nuorisokulttuuria. He rakentavat identiteettiään myös pukeutumisen kautta; se kuuluu heidän sosiaaliseen viestintäänsä. (...) Pohjimmiltaan Söderlundin asenteessa on kyse valtataistelusta, jota koulussa on oppilaiden ja opettajien välillä käyty ikiajat. (10/2004, y)

NÄYTE 45: Menneeseen maailmaan ei ole paluuta. Suomesta on tullut monikulttuurinen maa, jonka olisi pystyttävä sulkemaan sisäänsä toisenlaisetkin tapakulttuurit. (...) Suvaitsevaisuuden kasvattaminen on nykykoulun keskeisiä tavoitteita. Jos oppilaat saavat ilmaista omia alakulttuurisia tunnuksiaan koulussa, he oppivat selkäytimensä kautta sietämään erilaisuutta. (22/2004, y)

Nämä näytteet ovat saman kirjoittajan kannanottoja eri numeroissa. Ensimmäisessä katkelmassa kirjoittaja ottaa kantaa nuorison pipomuotiin määrittelemällä tietynlaisen pukeutumisen nuorisokulttuurin ilmentymäksi, jolle löytyy kyllä koulusta tilaa. Hän rakentaa opettajan tehtävää *elävässä diskurssissa* korostaen avoimuutta suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen alakulttuureihin. Kirjoittaja tunnistaa opettajan ja oppilaan välillä valtasuhteen, joskaan hän ei määrittele suhteen sisältävän sen kummempia laajempia yhteiskunnallisia kytköksiä. Jälkimmäisessä tekstissä opettajan työ määritellään tehtäväksi, jonka tulee mukautua ja uusiutua ympäristön, populaation ja kulttuurin uudensuuntaisiin muotoihin. Alakulttuurien sietäminen kas-

vatusinstituutioissa tarkoittaa myös uudenlaisten oppimiskontekstien hyväksymistä traditio-naalisten oheen. Kirjoitukset saivat useita vastineita:

NÄYTE 46: [K]oulu ei ole paikka, jossa toimitaan kulloisenkin nuorisokulttuurin tahdit-tamana. Koulu on paikka, jossa aikuiset (opettajat) tietoisesti pyrkivät opettamaan lap-sille ja nuorille elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja sekä kasvattamaan heitä myös ta-pojen osalta aikuisten maailmaan. (...) Joka toiminnassa on olemassa säännöt ja lain-alaisuudet ja tavoitteet. Kasvatustyössä ne viime kädessä asettavat aikuiset; vanhemmat ja opettajat. Eivät ne aina ole oppilaiden mieleen, mutta kasvattajan on nähtävä kauem-mas, protestoinninkin tuolle puolen. (...) Koulun tehtävä on sekä opetus että kasvatus tu-levaisuutta varten, eikä siinä ole ripettäkään mistään valtataistelusta. (13/2004, y)

NÄYTE 47: Ei tässä ole kysymyksessä mikään valtataistelu, kuten hän antoi ymmärtää vaan hyvien, suomalaisten tapojen opettaminen uudelle sukupolvelle. Niitä vaalitaan ja vaaditaan sentään vielä monessa kodissa ja on tärkeää, että niitä harjoitetaan myös kou-lussa. Monikansallisuus on tätä päivää ja se avartaa näkemyksiä, mutta tämä maa on sentään vielä Suomi. Miellä on oma, kansallinen sivistyksemme, jonka vaaliminen ja siir-täminen lapsillemme on aikuispolven vastuu ja velvollisuus. Jokaisella nuorisopolvella on omat erikoisuutensa, koska nuoret haluavat erottua meistä ja etsivät identiteettiään eri vaiheiden kautta. Mutta normaalien nuorten tie kulkee kohti aikuisuutta, ja he ym-märtävät jo kapinavaiheessaan, että he eivät voi laatia yhteiskunnan sääntöjä. He kunni-oittavat aikuisia, jotka pitävät ohjaket käisissä. He tarvitsevat myös mallin omaa ai-kuisuuttaan varten. Annetaan se heille. (17/2004, y)

Kaikki eivät suinkaan halua nähdä pipoja koulussa. Näissä näytteissä koulun määritellään edustavan aikuisten maailmaa, jonka arvot kasvatusinstituution tulee välittää uudelle sukupol-velle. Nuorisokulttuurien nähdään lähinnä poiskitkettävänä haasteena traditionaaliselle kult-tuurille. Kummassakin katkelmassa kielletään opettajan käyttävän valtaa: kasvattajan tehtävä on yleisiin, kaikkien hyväksymiin normeihin sopeuttaminen. Tätä kasvatusinstituution perus-tavanlaatuista tehtävää ei tarvitse perustella sen kummemmin. Opettajudesta puhutaan *säilyt-tävässä diskurssissa*.

Yhteenvetona vuosikerrassa 2004 käytävästä yhteiskunnallisesta opettajuuskeskustelusta voi-daan sanoa seuraavaa: **Vaatimusten kasvua** käsittelevässä kirjoittelussa voimattomuusdis-kurssi on hegemoninen tapa puhua opettajuudesta. Ammattikunnan vaikeaa tilannetta tyydy-tään lähinnä kuvailemaan, ja opettaja määritellään olemukseltaan alistuvaksi ja hänen työnsä luonteeltaan tekniseksi. Yleisönosastokirjoituksissa ja OAJ:n teksteissä ei pohdita uuslibera-listisia yhteiskunnallisia arvostuksia tai poliittisia päätöksiä ammattikunnan ongelmien taus-talla. Muutamassa kolumnissa sen sijaan kyseenalaistetaan tehokkuusideologia ja puhutaan opettajasta valtauttavassa diskurssissa emansipoiden hänet toimimaan kehitystä vastaan.

Keskustelua opettajan roolista ja vallasta tradition siirtäjänä käydään lähinnä elävän ja säilyttävän diskurssin puitteissa. Elävässä diskurssissa opettajan rooli näyttäytyy dialektisena suhteessa oppilaisiin ja heidän edustamiinsa arvostuksiin. Kasvatustavoitteiden katsotaan voivan määrittäytyä myös oppilaista käsin pelkän ylhäältä annetun normituksen sijaan. Opettajalle myös annetaan tilaa tehdä omia ratkaisujaan, ja työ nähdään jatkuvasti muuttuvana ja kehittyvänä. Säilyttävässä diskurssissa kasvatustehtävä määrittyy lähinnä uuden sukupolven sopeuttamisena aikuisten määrittämien normeihin. Kasvattajan kielletään käyttävän persoonallista valtaa: hänelle annettu valta pohjaa yleisiin, kaikkien hyväksymiksi ajateltuihin arvostuksiin. Tätä keskustelua käydään lähinnä yleisönosastolla, jossa elävä diskurssi on hallitseva.

Kokonaisuudessaan vuoden 2004 aineistossa hegemoniaa pitävät voimaton ja elävä diskurssi. Kuitenkin myös valtauttava puhe saa melko paljon tilaa. Merkille pantavaa on, että – toisin kuin vertailuaineistossa – puoluepolitiikka ei näyttele keskusteluissa juuri minkäänlaista roolia. Vuosikerran 2004 yhteiskunnallisen opettajapuheen diskurssit ja niiden hegemoniasuhteet käyvät ilmi taulukosta 5.

TAULUKKO 5. Yhteiskunnallisen opettajapuheen diskurssit vuosikerrassa 2004

Analysoituja tekstejä 29	Keskustelu vaatimusten kasvusta				Keskustelu tradition siirrosta				Muut keskustelut				YHT
	Y	K	OAJ	YHT	Y	K	OAJ	YHT	Y	K	OAJ	YHT	
Voimaton	3	2	3	8	-	-	-	-	1	-	-	1	9
Valtauttava	-	3	-	3	-	-	1	1	1	-	1	2	6
Elävä	-	-	-	-	6	1	1	8	1	-	-	1	9
Säilyttävä	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	-	-	2
Puolueeton	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Puolueideologinen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

9.6 Neutraalius ja kriittisyys metadiskursseina

Opettajuuden yhteiskunnallisuuden tarkastelu tuottaa tulokseksi kaksi uutta puhetapaa: *puolueideologisen* ja *puolueettoman* diskurssin. Ideologiseksi nimeämäni puhetapa määrittelee hyvää opettajuutta poliittisesta aseoitumisesta käsin ja ottaa vahvan kannan tietyn suuntautumisen puolesta. Vaikka ideologisen puheen juonteita löytyy aineistosta useammastakin teks-

tistä erilaisina vihjauksina, olen nimennyt puolueideologisiksi vain ne juonteet, joissa kirjoittaja itse määrittelee poliittisen paikkansa eksplisiittisesti.

Puolueettomassa diskurssissa kasvatustehtävä ja opettajuus rakennetaan neutraaliksi, ennen kaikkea pedagogiseksi toiminnaksi. Tämä ilmenee kannanottoina suhteessa puoluepolitiikan ja poliittisten ideologioiden paikkaan koulumaailmassa: ne eivät kuulu hyvän koulun tai hyvän opettajuuden määreisiin. Sekä puolueettomalle että puolueideologiselle diskurssille on ominaista esiintyä keskusteltaessa nimenomaan ideologioiden suhteesta kasvatukseen. Omaa poliittista suuntautumista tai puolueettomuutta ei siis tuoda suoraan esiin minkä tahansa aiheen yhteydessä.

Puolueettoman diskurssin juonteita voi tietyllä tapaa nähdä olevan läsnä kaikissa sellaisissa teksteissä, joissa opettajuuden yhteiskuntasuhteista puhuttaessa kasvatusinstituution ideologia sidoksia ei tunnusteta. Juonteita voi nähdä voimattomassa diskurssissa, joka kahlitsee opettajan alistuvaan positioon ja antaa hänelle ylätason ohjeiden teknisen toteuttajan tehtävän kyseenalaistamatta työn ideologista luonnetta. Juonteita voi ilmetä säilyttävässä diskurssissa, jossa määritellään koulun tehtäväksi perinteen siirtäminen ja eksplisiittisesti kielletään opettajan valta. Puolueettomuus voi olla läsnä myös valtauttavassa puheessa, mikäli opettajan asema arjen asiantuntijana nähdään vain pedagogisena missiona ja emansipoinnin kohteeksi ymmärretään vain opettajat itse, ei myös oppilaat. Niin ikään puolueettomuus voi kuulua elävässä, holistisessa opettajuuspuheessa, jos kokonaisvaltaiseksi ja muuttuvaksi määritellyssä kasvatustehtävässä ei tunnusteta olevan poliittisia kytköksiä.

Nimeän erilaisissa diskursseissa potentiaalisesti kuuluvan, opettajuuden yhteiskuntakytköksiä vierastavan puheen *neutraaliksi diskurssiksi*. Diskurssi pitää sisällään *kaiken sellaisen puheen, ja toisaalta myös merkityksellisen puhumattomuuden, jonka avulla opettajan yhteiskunnallinen paikka ja tehtävä rakennetaan ongelmattomaksi ja yksiulotteisen pedagogiseksi*.

Kun mukaan lasketaan puheen lisäksi myös merkityksiä kantava hiljaisuus, voi neutraaliuden itse asiassa ymmärtää vallitsevaksi puhettavaksi aineistossa. Päätelmän kanssa on kuitenkin oltava varovainen: hiljaisuuksilla ja tietyn diskurssin näkymättömyydellä voi olla diskursiivis-

ten hegemonisuuksien ohella myös muita ilmenemistä sääteleviä syitä. Esimerkiksi kaikkien sisällöllisten teemojen yhteydessä yhteiskunnallisuus ei välttämättä luontevasti tule ilmi.

Neutraalin diskurssin voi haastaa puhe, jossa *pyritään tuomaan esiin opettajuuden yhteiskunnalliset ja poliittiset kytkökset*. Tässä aineistossa selkeimmän vastapoolin voi tarjota osana elävää opettajuuspuhetta konstruoitu kriittinen juonne, joka korostaa opettajan merkitystä oppilaiden itsenäisen ajattelun ja kyseenalaistamisen taitojen harjaannuttamisessa. Myös valtauttava puhe voi potentiaalisesti pitää sisällään kriittisyyttä, varsinkin, mikäli emansipointitavoite ulotetaan koskemaan opettajakunnan lisäksi myös oppilaita, lähiyhteisöä ja lopulta kaikkia ihmisiä. Kannustus kriittisyyteen voi potentiaalisesti olla läsnä myös esimerkiksi ideologisessa diskurssissa, joskaan ei missään nimessä lähtökohtaisesti tai itsestään selvästi, vaan diskurssin sisäisistä määrittelyistä riippuen.

Nimeän erilaisissa puhejuonteissa ja diskursseissa potentiaalisesti esiintyvän kyseenalaistavuuden *kriittiseksi diskurssiksi*. Käsillä olevassa aineistossa kriittinen diskurssi realisoituu melko heikkona vivahteena lähinnä elävän opettajuuspuheen kriittisessä juonteessa. Sisällöllisesti opettajan yhteiskuntasuhteista puhuvissa teksteissä se ei realisoidu lainkaan.

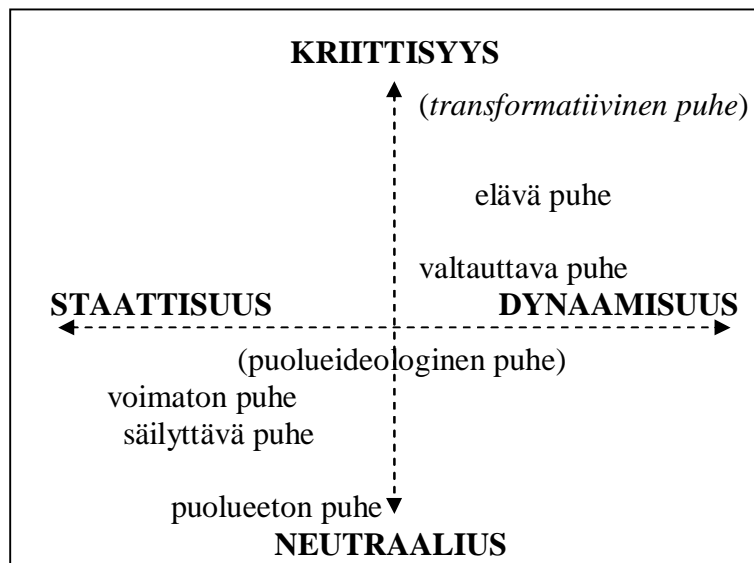
10 Opettajapuheen transformatiivinen potentiaali

Tarkastelen lopuksi aineiston diskursiivista olemusta kokonaisuutena ja suhteutan analyysin tuloksia kriittisen pedagogiikan käsityksiin transformatiivisesta opettajuudesta.

10.1. Aineiston diskursiivinen avaruus

Toisen tutkimustehtävän tuloksena tuotettiin kaksi erilaista tapaa puhua opettajuuden yhteiskuntasuhteista: neutraali ja kriittinen diskurssi. Diskurssit muodostavat edellä konstruoitujen staattisen ja dynaamisen metadiskurssin ohella toisen metapuhetason. Näiden kahden metadiskurssiparin voi ajatella muodostavan aineiston ”*diskursiivisen avaruuden*”. Teksteistä konstruoidut, erilaisista juonteista rakentuvat diskurssit voi sijoittaa kahden metadiskurssiakselin, ja siis neljän eri suuntiin vetävän poolin, muodostamaan puheavaruuden karttaan sen perusteella, kuinka ne suhtautuvat toisalta opettajuuden muutoksiin, toisalta yhteiskunnallisuuteen. Kuviossa 4 hahmottelen diskurssien asettumista akseleille.

”Diskursiivisesta avaruudesta” puhuminen vaatii huomioimaan, että ilmaisulla viitataan käsillä olevasta aineistosta tietyillä rajauksilla muodostettuun käsitteelliseen konstruktion. Diskurssien ”asettelu kartalle” tulee siis ymmärtää suuntaa-antavana visualisointina. Lisäksi tutkimusongelmien esittelyjen ja analyysin yhteydessä kuvattujen valintojen johdosta kahden metadiskurssiparin muodostamat poolit tulee nähdä eritasoisina. Staattisuus ja dynaamisuus edustavat aineistolähtöisesti konstruoiduista diskursseista rakennettuja ulottuvuuksia, kun taas neutraalius ja kriittisyys konstruointiin osa-aineistosta, jota tarkasteltiin tietyn viitekehyksen valossa. Poolien yhtäaikainen tarkastelu ja puhe diskursiivisesta avaruudesta on kuitenkin perusteltua, kunhan eritasoisuus ja muiden diskursiivisten poolien olemassaolon mahdollisuus pidetään mielessä.



KUVIO 4. Yhteiskunnallisen opettajapuheen diskurssit metadiskurssien muodostamassa puhevaruudessa

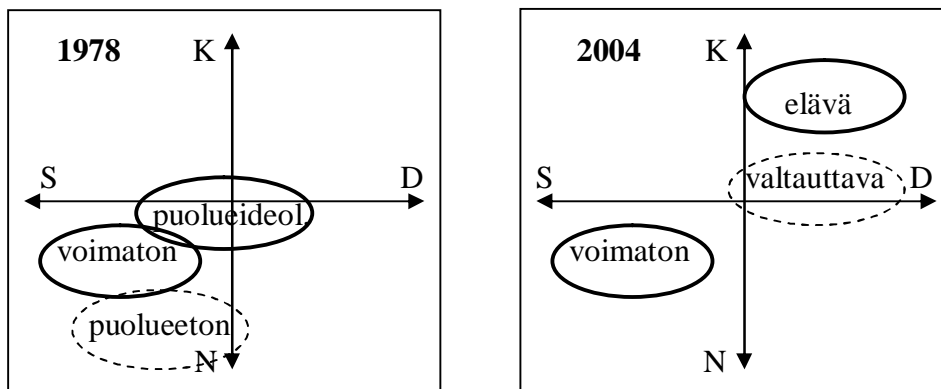
Kuten edellä kävi ilmi, ainakin elävä ja valtauttava diskurssi voivat neutraalius-kriittisyys - akselilla potentiaalisesti painottua kumpaankin suuntaan. Niissä on kuitenkin selvästi enemmän potentiaalia realisoitua kriittisiksi kuin voimattomalla, säilyttävällä ja puolueettomalla puheella, jotka selvästi kavahtavat kriittisyyden vaatimaa kyseenalaistavuutta. Tästä syystä olen kuviossa sijoittanut elävän ja valtauttavan puheen lähemmäs kriittistä poolia.

Myös puolueideologinen diskurssi voi, sisäisistä määrittelyistään riippuen, saada erilaisia paikkoja ainakin suhteessa kriittisyyteen: ideologisuus merkitsee sinänsä väistämättä jonkinasteista yhteiskunnallista tietoisuutta, mutta tämä tietoisuus voi realisoitua *joko* pyrkimykseksi tuoda opettajuuden yhteiskunnallista, arvosidonnaista luonnetta esiin ja avoimen keskustelun kohteeksi *tai* pyrkimykseksi vaientaa keskustelua. Myös toisella akselilla, suhteessa muutokseen, puolueideologinen puhe voi ottaa monenlaisia paikkoja: sen puitteissa voi puhua *joko* olemassa olevan säilyttämisen puolesta *tai* avoimena muutokselle. Jonkinlaisena ”keskiarvona” näistä mahdollisuuksista olen sijoittanut ideologisen puheen kuvion keskelle akselien leikkauspisteeseen ja merkinnyt sen sulkeisiin muistuttamaan diskurssin erityisyydestä.

Puolueeton diskurssi ottaa selvästi paikkansa lähempänä neutraalia poolia, mutta sen suhde muutokseen on epäselvempi: aineistossa esiintyvän puheen perusteella puolueettomuuden ei voi sanoa väistämättä vetävän staattiseen eikä dynaamiseen suuntaan. Voidaan kuitenkin aja-

tella, että yhteiskunnan ja koulun muutos – 2000-luvulla konkreettisesti vaikkapa kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman opettajuudelle asettamat toiveet – haastavat kasvattajaa pohtimaan työnsä yhteiskunnallisia merkityksiä ja sitoumuksia entistä tiiviimmin. Tässä mielessä neutraalin puheen ei voi ajatella edustavan kovin muutosvoimaista diskurssia. Tästä syystä olen sijoittanut puolueettoman diskurssin lähemmäs staattista poolia.

Kun kuviota tarkastellaan kokonaisuutena, näyttää siltä, että *dynaamista metapuhetta edustavilla diskursseilla olisi staattista puhetta suurempi potentiaali realisoitua myös kriittiseen suuntaan*. Olen merkinnyt kuvioon sulkeisiin paikan myös kuvitteelliselle transformatiiviselle diskurssille, joka muutokseen tähtäävänä, kyseenalaistavana puheena sijoittuisi lähelle sekä dynaamisuuden että kriittisyyden akseleiden ääripäitä. Käsittelen aineistopuheen diskurssiivisen avaruuden suhdetta kriittisen pedagogiikan transformatiivisen opettajuuden vaatimukseen tarkemmin luvussa 10.2.



KUVIO 5. Yhteiskunnallisen puheen hegemoninen diskurssiivinen avaruus vuosikerroissa 1978 ja 2004

Kuviosta 5 käy ilmi molempien tutkittujen ajankohtien yhteiskunnallisen keskustelun diskurssiivisen avaruuden kolme hegemonisinta diskurssia. Vuosikerran 1978 opettajapuhe on hegemonisesti voimatonta. Toiseksi vahvinta on puolueideologinen puhe ja kolmanneksi vahvinta puolueeton puhe. Jos puolueettoman puheen ajatellaan asettuvan akselien leikkauspisteeseen, voi ajankohdan diskurssiivisen avaruuden ajatella olevan staattisuuteen ja neutraaliuteen painottunut.

Vuonna 2004 diskurssit ovat hajonneet siten, että voimaton ja elävä diskurssi ovat yhtä hege-monisia. Näiden jälkeen eniten tilaa saa valtauttava puhe. Näin ollen vuosikerran diskursiivi-nen avaruus ”leviää” enemmän kuin vertailuvuosikerrassa ja samalla vetää voimakkaammin vastakkaisiin suuntiin.

10.2 Transformatiivisuuden säikeitä

On tullut aika kysyä, miltä ammattilehdessä opettajalle määritelty yhteiskunnallinen paikka näyttää kriittisen pedagogiikan kasvatukselle ja opettajuudelle asettamien ydinteesien valossa. Rakennetaanko opettajasta transformatiivista intellektuellia? Kuvioon 4 transformatiivisen diskurssin paikka on sijoitettu lähelle kriittisen ja dynaamisen akselin ääripäitä. Perustelen seuraavassa tätä sijoittelua pohtimalla aineistosta konstruoimieni diskurssien suhdetta kuvit-teellisessä transformatiivisessa puheessa tuotettuun opettajuuteen.

Kuten lukijalle on matkan varrella varmasti jo käynyt ilmi, asettuu transformatiivinen puhe kaikkein kauimmaksi voimattomasta, säilyttävästä ja neutraalista diskurssista, toisin sanoen staattisesta opettajapuheesta. Jos opettajuudesta puhuttaisiin transformatiivisessa diskurssissa, ei kasvatustyötä määriteltäisi hallitsevien yhteiskunnallisten suhteiden määräämän tiedon yksisuuntaiseksi välittämiseksi ja mekaaniseksi toistamiseksi. Kasvattajuus ei rakentuisi alist-tuvaksi suhteessa työn reunaehtoihin: puheessa ei korostuisi opettajan voimattomuus ja pas-siivisuus kohtuuttomaksi paisuvan työtaakan, alipalkkauksen ja vaativien heterogeenisten oppilasryhmien edessä. Kollegiaalisuudesta ei puhuttaisi ”oikeanlaista velvollisuusopettajuut-ta” vartioivana ja ruotuun palauttavana, entistä alistavampana suhteena. Hampaaton ja särmä-tön puolueettomuus tai epäkriittinen, vaikeneva neutraalius ei sekään istuisi transformatiivi-suuteen.

Staattisuuden ja neutraaliuden sijaan transformatiivisessa diskurssissa olisi elementtejä val-tauttavasta ja elävästä puheesta. Opettaja määrittäisi kasvatuksen asiantuntijaksi ja siten ope-tussuunnitelman aktiiviseksi rakentajaksi ja soveltajaksi. Emansipatorisuudessaan puhetapa painottaisi paitsi opettajan itseymmärryksen ja oman paikan tiedostamisen tärkeyttä, myös opettajan ja oppilaiden lähiympäristön, koulun ja työyhteisön rakenteellisiin ongelmiin puut-

tumisen merkitystä. Samaan aikaan korostuisi valtautuva ja toiveikas asenne suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin ongelmiin ja niiden ratkaisemiseen.

Transformatiivinen puhe korostaisi elävän puheen tavoin kriittisyyttä ja pyrki edesauttamaan oppilaita saavuttamaan kyseenalaistamisen taidot sekä muutoksen mahdollistavat tiedot yhteiskunnan perusrakenteista. Opettajuuteen liitettäisiin avoin keskustelu koulutuksen taloudellisista, poliittisista, kulttuurisista ja moraalisisista kytköksistä sekä vallasta ja vallankäytöstä. Aikuisten perinteiden yksipuolisen siirtämisen ja yhteiskuntaan sopeuttavan tehtävän sijaan puheessa korostuisi koulun vuoropuhelu ulkopuolisen maailman sekä sen tarjoamien uusien merkityksellistämisen tapojen ja muuttuvien oppimiskontekstien kanssa. Elävän puheen suuntaisesti kasvatusta määrittäisi pedagogisena rakkautena ja välittämisenä sekä kokonaisvaltaisena, dialogisena suhteena kasvatettavaan.

Transformatiivisessa puheessa ei kavahdettaisi myöskään poliittisuutta. Erilaisten ideologioiden merkitys vallitsevien rakenteiden, valtasuhteiden, käytäntöjen ja katsomusten ylläpitämisessä otettaisiin keskusteluun. Opettajan työ määriteltäisiin lähtökohtaisesti poliittiseksi eikä kasvatusta katsottaisi voitavan eristää taloudellisista, sosiaalisista tai kulttuurisista ympäristöistä.

Kun ammattilehden opettajuusdiskursseja suhteutetaan transformatiiviseen puheeseen, näyttää siltä, että erilaisissa puhejuonteissa esiintyy jonkin verran juonteita transformatiivisuudesta. Suuri osa juonteiden potentiaalista jää kuitenkin hyödyntämättä ja realisoitumatta täydellä volyyymilla, koska monessa tekstissä transformatiivisuus hautautuu toisenlaisen puheen alle heikoksi vivahteeksi tai sen parhaan terän katkaisee vastakkaisen diskurssin käyttäminen samassa puheyhteydessä (ks. luku 8.6). Kaiken kaikkiaan opettajuutta ei-transformatiivisessa hengessä rakentava puhe on aineistossa varsin vahvassa asemassa.

11 Diskussio

Tutkimukseni asettuu osaksi opettajan yhteiskunnallisuutta ja kansalaisvaikuttajuuden mahdollisuuksia tarkastelevan tutkimuksen kenttää. Pohdin seuraavaksi saamieni tulosten merkitystä ja suhdetta muuhun tutkimukseen sekä esittelen prosessin kuluessa esiin nousseita ideoita jatkotutkimusmahdollisuuksista. Jälkimmäisessä alaluvussa arvioin tutkimusprosessin toteutumista kokonaisuudessaan ja erityisesti konstruktionistisen metodologisen kehityksen sekä diskurssianalyttisen metodisen välineen haasteita tutkimuksen luotettavuudelle.

11.1 Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Yhteiskunnallisuus ei merkitse transformatiivisuutta – ja päinvastoin. Tarkasteltaessa yhteiskunnallisen opettajapuheen hegemonisia diskursiivisia avaruuksia erikseen vuosikerroissa 1978 ja 2004 (kuviot 5) huomataan, että 1970-luvun puhe painottuu voimattomuuteen ja ideologisuuteen – toisin sanoen diskursseihin, joissa ei välttämättä ole kovin voimakkaita transformatiivisia elementtejä. Vaikka kahdesta tutkitusta ajankohdasta juuri 1970-luvulla opettajuuskeskustelu on temaattisesti yhteiskunnallista ja opettajan ideologisuutta pohditaan vilkkaasti, ei keskustelussa päästä ideologisten positoiden tai puolueettomuuden korostamisesta avoimeen kriittiseen dialogiin. Tässä aineistossa yhteiskunnallisen puheen määrä ei siis itsessään riitä indikoimaan puheen sisältävän myös transformatiivisuutta.

2000-luvulla puhuttaa opettajakunnan jaksamisen teema, mutta tätä yhteiskunnallisiin ja koulutuspoliittisiin linjanvetoihin kytkeytyvää ongelmaa ei aineistossa juuri kontekstoida laajempiin yhteyksiinsä. Ongelman ratkaisun avaimet annetaan joko opettajalle itselleen henkilökohtaisesti, jolloin myös epäonnistuminen on opettajan oma syy, tai jollekin tuntemattomalle taholle, joka ”vaatii opettajalta liikaa”. 2000-luvun puheessa on kaiken kaikkiaan transformatiivisia elementtejä enemmän kuin vertailuaineistossa, mutta yhteiskunnallista puhetta on vähemmän.

Mykistävä vai vapauttava opettajakoulutus? Opettajuutta määritteleviä virallistahojen dokumentteja vuosilta 1996–2000 tutkinut Lindén (2002) löytää aineistonsa opettajapuheesta omien tulosteni kanssa samansuuntaisia passiivisuuden ja voimattomuuden elementtejä – ”mykis-

tävän diskurssin”, jossa opettaja aktiivisena toimijana on harvinaisuus. Opettajalle rakentuu kaksijakoinen subjektipositio: toisaalta toimijan, joka on kykenemätön puolustamaan itseään ja jonka puolesta tulee täten puhua, toisaalta toimijan, jolla ei ole omaa mielipidettä ja jolle voidaan siksi ulkopuolelta kertoa, miten asioista tulisi ajatella. (Lindén 2002, 113.)

Lindén arvelee, että opettajan oman äänen heikkous voi osaltaan juontaa myös opettajankoulutuksesta, jossa käsitteellistä ymmärrystä edistävät pääaineen opinnot jäävät koulutuksessa usein käytäntöjen kannalta merkityksettömän tuntuksina monialaisten sekä sivuaineopintojen varjoon. Näin kasvatustieteellinen ajattelu ja siihen kuuluva kriittisyys eivät merkityksellisty osaksi opiskelijan ammatillista identiteettiä. Ilman selvää ammatillista identifikaatiota, teoreettista ymmärrystä ja ajattelun taitoja nuori opettaja on altis työkuultuurin sosialisatiolle, mikä saattaa vaikeuttaa sopeutumista arkeen ja johtaa väsymiseen ja kyynistymiseen. Identifikaation puutos voi vaikeuttaa myös opettajan oman kasvatuskäsityksen kehittymistä. Lindénin mukaan opettajan äänen kuulumattomuus on ongelmallista, koska kasvatustieteellisen nimenomaan tarvitsisi opettajien osallistumista. Osallistumisella voisi olla positiivisia vaikutuksia myös ammatin arvostukseen ja jopa valtasuhteisiin. (Lindén 2002, 131–132.)

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksella edellä kuvattuihin ongelmiin on etsitty kehitystä ongelmaperustaisesta pedagogiikasta. Tutoriaali-istuntoihin perustuvan opetussuunnitelman taustalla on transformatiivinen eli uudistava oppimiskäsitys, jossa ryhmäoppimistilanteiden kautta pyritään kohti itseohjautuvuuden, kriittisyyden ja kommunikatiivisuuden ideaaleja. Lindénin mukaan harjaantuminen tällaiseen toimintaan voi luoda edellytyksiä jatkaa aktiivista, kriittistä ja tiedostavaa toimintaa myös työelämässä. Tietoisuus ammatin yhteiskunnallisista ja poliittisista sidoksista sekä ammatti-identiteetin kiinnittyminen tähän tietoon voi vapauttaa opettajan ylimääräisistä riittämättömyyden tunteista. Tässä suhteessa ongelmaperustaisen opetussuunnitelman tavoite on hyvin emansipatorinen. (Lindén 2002, 133–136.)

Postmodernin uudet mahdollisuudet. 2004-vuoden aineiston kahteen suuntaan vetävä diskursiivinen avaruus voi tukea muutamien opettajuustutkijoiden arveluita siitä, että postmoderni aika ja esimerkiksi koulun ohjauksessa tapahtuneet muutokset tosiaan tarjoaisivat opettajille pelkkien haasteiden lisäksi myös uudenlaisia mahdollisuuksia. Esimerkiksi Lindén (2002, ks. myös Välijärvi 2006, Rantala 2003, Simola 1995) uskoo, että postmodernin yhteiskunnan lisääntyvä vapaus voisi luoda yksilön (ts. opettajan) reflektioon mahdollisuuden suurempaan

kriittisyyteen, mikä edellyttäisi kuitenkin opettajan ääntä paremmin tukevia koulutuspoliittisia ratkaisuja ja opettajankoulutuksen uudistamista.

Politiikan näkyvyys ja näkymättömyys. Analyysi paljasti selvän eron yhteiskunnallisen politiikan ja poliittisen puheen määrässä 1970- ja 2000-luvuilla: puolueideologinen ja puolueeton diskurssi ovat varsin hallitsevia vuosikerrassa 1978, mutta lähes täydellisen näkymättömiä vuosikerrassa 2004. Peruskoulun alkuaikojen puheen poliittista latautuneisuutta ei voitane pitää suurena yllätyksenä. Yllättävämpää olisi, jos aikakauden ”henki” ei jollakin tavalla välittyisi myös opettajuuskeskusteluun. Samalla on kuitenkin huomattava, että vaikka tutkittuna ajankohtana keskustelu politiikasta ja opettaja ideologisuudesta kävi ammattilehdessä suhteellisen vilkkaana, ei keskiluokkainen opettajakunta varmaankaan edustanut yhteiskunnallisesti aktiivisinta ja koväänisintä kansanosaa (eikä ole edustanut 1970-luvun jälkeenkään, ks. Rinne 1989, 185–186; Laaksola 2005, 15; Alapuro 2000, 106).

Näinkin eloisa (joskin nimimerkkien suojassa käyty) yhteiskuntakeskustelu ”puolueettomien” opettajien ammattilehdessä kuvastanee siis aikakauden läpipolitisoitunutta eetosta. Eräs mielenkiintoinen jatkotarkastelukulma tuon ajan opettajapuheen poliittisuuteen olisi tutkia opettajapuhetta suhteessa muita ammattialoja määrittäneeseen lehtipuheeseen. Eroaisiko 1970-luvulla opettajille puheessa ”sallittu” yhteiskunnallinen paikka ja tila muille ammattikunnille ammattilehdessä määritellystä tilasta? Kuinka avoimen poliittista 1970-luvun puheessa rakennettu opettajuus oikeastaan oli? Myös 1970-luvulla opettajina toimineiden tai tuon ajan oppilaiden haastattelemisen voisi tuottaa kiinnostavia muistikuvia.

2000-luvun puheesta puuttuvan yhteiskunnallisuuden puolestaan voi olettaa heijastelevan ajankohdan yleistä henkeä, jossa politiikka ei ylipäätään ole kovin keskeisessä asemassa ja puolueiden keskinäiset erot eivät korostu. Esimerkiksi Pertti Suhonen (1988, 155) kuvaa nyky-yhteiskuntaa neutraloituneeksi: politiikan pelisäännöt ja tyyli ovat enenevässä määrin vahvistaneet kuvaa yhteiskuntasopimuksesta, ja eri puolueiden hallitusyhteistyö on konsensushaakuista, vaikka itse puoluejärjestelmä on säilynyt rakenteeltaan samanlaisena kuin se oli 1970-luvulla – ja jo toisesta maailmansodasta lähtien.

Opettajan suuhun poliittinen puhe istuu erityisen huonosti. Tämä käy ilmi myös sekä Syrjäläisen, Värriin, Piattoevan ja Erosen Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen puitteissa toteutetussa tutkimuksesta (2006) että Viskarin ja Vuorikosken (2003) tutkimukses-

sa, joihin molempiin viitattiin jo luvussa 4.2. Vahva neutraaliuden korostus on kuitenkin ristiriidassa 2000-luvun opettajalle asetettujen toiveiden kanssa. Esimerkiksi kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelma määrittelee opettajan tehtävän entistä yhteiskunnallisemmaksi.

Koulun tarve avautua. Kari Paakkunainen (2006) ymmärtää kansalaisvaikuttaja-opettajan tehtäväksi olla oppilasta ”muonittava ja poliittista toimintaa valmentava Pietas”. Tässä varsinkin vanhemman opettajapolven käsitykset voivat asettuvat nuorison edustamien ajatusten kanssa dialogia vaikeuttavaan ristiriitaan. Vaikka nuoret toki pelaavat samoilla politiikan instituutioilla kuin aikuisväestökin, eivät he enää ymmärrä niitä yhteisenä moraalisenä koodina. Paakkunainen varoittaakin opettajia ja tutkijoita jäämästä ”zombeiksi omien zombi-instituutioidensa kanssa”. Koulun kaltaisten jähmeiden instituutioiden on yksilöllistytävä, annettava tilaa erilaisille reflektiomalleille ja nuorten tyyeille arvottaa kiistanalaista valtaa, järjestyksiä ja politiikka. Koulun on pakko myöntää asemansa vain yhtenä sosiaalistamisen instanssina ja ”avata peli” nuorten uudenlaisten tiedon- ja merkityslähteiden suuntaan. (Paakkunainen 2006, 165–166.)

Kasvatustyössä olisi siis päästävä jähmeistä rakenteista tiukasti kiinnipitävästä staattisuudesta kohti joustavaa, dynaamista, koulun ulkopuolisiin todellisuuksiin avautuvaa transformatiivisuutta. Tulevaisuudessa kaivattaisiin varmasti tutkimusta koulun käytännön mahdollisuuksista ja tavoista kurkottaa kohti muuta yhteiskuntaa sekä opettajan roolista näissä avautumisen prosesseissa.

Kuka puhuu? Erottelen tutkimuksessani kolme aineistossa ääneen pääsevää puhujaryhmää: yleisönosastopalstalla oletan puhuvan lähinnä opettajien itse, pääkirjoitusten ja puheenjohtajan palstan ymmärrän edustavan OAJ:tä, ja kolumneissa määrittelen äänessä olevan esimerkiksi tutkijoita, hallintovirkamiehiä ja opettajankouluttajia. Äänien analysoimista erikseen on kautta tutkimuksen ja erityisesti toisen tutkimustehtävän osa-aineiston kohdalla vaikeuttanut tekstien pieni määrä. Koska yleisönosastotekstit muodostavat määrällisesti suurimman osan aineistoa, kertovat analyysin tulokset eniten juuri opettajien omista määrittelyistä.

Kolumnien ja OAJ:n tekstien kohdalla voidaan puhua lähinnä viitteistä tiettyyn suuntaan. Laiha aineistoni antaa osviittaa esimerkiksi siitä, että vuosikerran 1978 kolumneissa ja OAJ:n teksteissä politiikasta vaietaan, samaan aikaan kun aiheesta yleisönosastolla keskustellaan

vilkkaasti. Poliitiikan tiimoilta nimittäin ainoastaan ammattijärjestö avaa sanaisen arkkunsa – kaksi kertaa ja tiukan puolueettomassa diskurssissa.

Tämän viitteen realisoitumista olisi kiinnostavaa tarkastella laajemmalla aineistolla. Kasvatuksen normatiivisen ja strategisen tason sekä ammattijärjestön osallistumattomuus intohimoja herättävään keskusteluun ja halu pysyä neutraalina olisi sinänsä varsin ymmärrettävää: ketään ei haluta suututtaa. Sen sijaan se, että OAJ:n puheessa opettajuutta määritellään molempina ajankohtina myös voimattomassa diskurssissa, saa miettimään järjestön funktiota, intressejä ja onnistumista opettajien edun ajajana.

Myös Lindén (2002), joka niin ikään on tutkinut OAJ:n tekstejä muun muassa juuri Opettaja-lehdessä, määrittelee järjestön opettajanäkökulman rakentuvan hyvin perinteiselle, paikoin passiiviselle ja alisteiselle ammattikuvalle. Halutessaan OAJ voisi Lindénin mukaan heittäytyä pääkirjoituksissaan ja ohjelmajulistuksissaan radikaalimminkin opettajan asialle ”nostamalla opettajan ääntä kuuluviin päätöksenteossa ja kyseenalaistamalla arkitodellisuuden kautta vallitsevia sosiaalisia käytäntöjä”. Tämä tarkoittaisi opettajan tuomista esiin aktiivisena ja kriittisenä toimijana. (Lindén 2002, 123.) Tällaista transformatiivisuutta olisi voinut odottaa enemmän myös kolumnisteilta, joilla opettajuutta kauempaa tarkastelevina olisi kenties ollut enemmän tilaa luoda uudenlaista puhekuulttuuria ja määrittelyjä.

Trasformatiivisuuden mahdollisuudet? Tutkimusteni tulosten valossa näyttäisi siltä, että mikäli suomalaisen väestön yhteiskunnallista tiedostavuutta ja tätä kautta aktiivisuutta ja kansalaisvaikuttamisen taitoja halutaan edistää koulun ja opettajien voimin, voi haasteena – ja ainakin hidasteena – olla melko vahvasti yhteiskunnalliseen välinpitämättömyyteen ja jopa kasvatuksen yhteiskuntasuhteen kieltämiseen nojaava yleinen ymmärrys opettajuudesta. Ammattilehtipuheesta on kyllä löydettävissä kriittistä potentiaalia, mutta onko sitä riittävästi haastamaan vastakkainen puhe?

Olen tutkimuksessani hyväksynyt itsestään selväksi opettajan työn ajankohtaisen tarpeen kehittyä ja laajentua kansalais- ja demokratiakasvatuksen suuntaan. Samaan aikaan on kuitenkin Vuorikosken (2003) tavoin muistettava pohtia, missä määrin on mahdollista (tai jopa naiivia) tarjota yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisun avaimia opettajille, jotka kuitenkin toimivat virkamiehinä yhteiskunnan itsensä ylläpitämässä ja organisoimassa koneistossa.

Kyynisyyden ja turhautumisen välttämiseksi lienee syytä muistaa, etteivät opettajat ole ainoa kansalaiskasvatustyöhön valjastettavissa oleva taho. Paakkunainen (2006) huomauttaa, että koululle asetetut monenlaiset odotukset eivät tule toteutumaan yhden koulun sisällä. Muutoksen aikaansaamiseksi kokonaisuuteen on saatava mukaan koko kasvatustyötä harjoittavien tahojen kirjava toimijajoukko. Koulun, opettajan ja oppilaan on välttämätöntä avautua muiden yhteiskunnallisten instituutioiden, median ja kulttuurisen tuotannon suuntaan. (Paakkunainen 2006, 164.)

Suomalaisen opettajakunnan osuutta kansallisen, eurooppalaisen ja globaalin demokratian kehittämisessä voinee kaiken kaikkiaan luonnehtia rajalliseksi, mutta merkittäväksi. Käsillä olevan tutkimuksen perusteella opettajalle rakennetaan puheessa varsin kaksijakoista yhteiskunnallista roolia, jossa yhtä aikaa ollaan muutokseen, sen vaatimaan kehittymiseen sekä avoimeen keskusteluun valmiita, mutta samalla jarrutetaan ja pidetään tiukasti kiinni vanhasta. Vertailuaineiston valossa näyttäisi kuitenkin siltä, että vaikka yhteiskunnallinen sisällöllinen aines opettajakeskustelussa on 2000-luvulla vähäisempää kuin 1970-luvulla, on puheen dynaamisuus ja kriittinen potentiaali sen sijaan vahvistunut. Pohja ja suunta opettajuuden transformatiiviselle kasvulle on siis olemassa.

11.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Olen tutkimuksessani ymmärtänyt opettajuuden puheessa rakentuvana, uusintuvana ja muuttuvana sosiaalisena konstruktiona. Sitoutuessani tähän ajatukseen on minun samalla luokiteltava konstruktioksi myös oma tutkimukseni. Tämä tarkoittaa sitä, että analyysini tulokset on ymmärrettävä *tulkintoina* sosiaalisesta todellisuudesta, ei lopullisena ja oikeana totuutena (Burr 1995, 171). Mutta jos tutkimustulokset ovat tällä tavalla tutkijan subjektiviteetin kautta tuotettuja, voiko niiden kohdallisuutta lainkaan arvioida?

Laadullisen analyysin luotettavuuden arvioinnissa määrällisessä tutkimuksessa käytetyt kriteerit, esimerkiksi reliabiliteetin ja validiteetin mittarit, eivät sinällään ole hyödyksi eivätkä sovellettavissa (Kirk & Miller 1986, 13–15). Diskurssianalyysin kaltaiselle menetelmälle on kuitenkin olemassa luotettavuuskriteereitä, joista Jokinen ja Juhila (1991b) pitävät tärkeimpänä tulkintojen perusteltavuutta. Tällä ei tarkoiteta sitä, että tutkimuksen tulee vaikuttaa uskot-

tavalta tutkijan itsensä tai muiden ilmiötä käsitelleiden tutkijoiden mielestä – tässä mielessä uskottavuus voi pikemminkin olla petollista ja sekoittua arkitietoon. Lähtökohtana on se, että samasta aineistosta on saman tutkimustehtävän puitteissa aina mahdollista päätyä erilaisiin tulkintoihin. Parhaimmillaan tutkimus pyrkii avaamaan uuden näkökulman tutkimuskohteeseen. (Jokinen ja Juhila 1991b, liite 2.) Tämän ajattelutavan mukaan paras tutkimustulos on ”epäuskottava, intuition vastainen, mutta perusteltu” (Ehrnrooth 1990, 36). Perusteltavuuden tärkein kriteeri on, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyketjua ja tulkintojen rakennustapaa (Mäkelä 1990, 59; Ehrnrooth 1990, 49).

Vaihtoehtoisten totuuksien ja erilaisten tulkintojen olemassaolon mielessä pitäen olen oman tutkimukseni raportoinnissa pyrkinyt niin suureen yksityiskohtaisuuteen kuin käytettävissä oleva tila ja resurssit ovat sallineet. Läpinäkyvyyttä olen pyrkinyt lisäämään nostamalla esiin myös analysoinnin ongelmakohdat ja aineistotekstit, joita en oikein ole osannut tulkita. Diskurssianalyysin kyseessä ollen myös käyttämäni tutkimusmetodisen sovelluksen suhteellisen tarkka kuvaus on osa luotettavuuden, uskottavuuden ja selitysvoiman parantamista: soveltamani foucault’lainen diskurssianalyysiä ei ole selvärajainen metodi, vaan väljä, tutkimuskohdasta ”käsityömäistä rakentelua” salliva teoreettinen viitekehys (Suoninen 1997, 15).

Jo teoreettisen viitekehysten kautta olen valinnut kriittisen suhtautumistavan tutkimaani ilmiöön, opettajuuteen. Samalla olen omaksunut tutkimukseni taustalle tietynlaisen käsityksen hyvästä kasvatuksesta. Pitäytyminen valitsemaani viitekehykseen on tuntunut paikoitellen hankalalta, vaikken olekaan sitoutunut kriittisen pedagogiikan kaikkiin lähtöoletuksiin ja normatiivisuuksiin enkä ole esittänyt suuntauksen olevan vailla ongelmia.

Jokisen ja Juhilan (1993) mukaan ”paikan ottaminen” ei vie tutkimukselta pohjaa pois. Heidän mielestään diskurssianalyytikon ei – kuten ei kriittisen pedagogiikkaan (M.R. huom.) – tarvitse paeta loppuun asti puolueettoman, neutraalin tutkijan roolin taakse ja välttää normatiivisia kannanottoja analyysiensä pohjalta. Jokinen ja Juhila jopa kummeksuvat konstruktionistisesti orientoituneiden kollegojensa ympäröimää tapaa vetää yhteen tutkimuksen tuloksia. He muistuttavat, että tutkijan tekemä tulkinta perustuu huolelliseen aineiston analyysiin, johon ei arjessa useinkaan päästä tai edes pyritä. Näin ollen tutkijan kannattaa argumentoida herättämiensä merkityspotentiaalien puolesta. (Jokinen & Juhila 1993, 107.)

Perustellun normatiivisuuden vaatimus ja kriittisyys istuvat yhteiskuntatieteiden ohella hyvin kasvatustieteisiin, jotka moniin muihin tieteenaloihin verrattuna ovat selvästi enemmän sidoksissa arvoihin ja, johtuen suhteestaan yhteiskunnalliseen koulutustehtävään, pakotettujakin ottamaan kantaa kasvatuksen ilmiöihin. (Ks. esim. Hirsjärvi & Huttunen 2000, 63.) Diskursianalyytikon vaarana voi kuitenkin olla oman tutkijanpaikan uhraaminen yhteiskunnallisille tai poliittisille vaikuttamispyrkimyksille. Tutkimustulosten perusteella, harkitusti ja järjestelmällisesti esitetty kritiikki ja ehdotukset ovat kuitenkin eri asia kuin tulosten kyseenalaistamaton käyttö tiettyjen yhteiskunnallisten agendojen tai henkilökohtaisten missioiden ajamiseen.

Yksi laadullisen analyysin arviointikriteeri on myös aineiston merkittävyyden ja sen yhteiskunnallisen tai kulttuurisen paikan määrittelemine ja perustelemine (Mäkelä 1990, 48). Tässä tutkimuksessa aineistolähteenä käytetty Opettaja-lehti on merkittävä kasvatustieteiden areena ja väistämättä mukana luomassa kasvatustieteiden toimijoiden käsityksiä työnsä luonteesta ja ammatin määrittelyistä. Se tuo esiin virallistekstien ulkopuolella määriteltävää opettajuutta, ja heijastelee arjen työtä ja kentällä jaettuja käsityksiä eri tavalla kuin virallistekstit. Samalla se rakentaa yhteiskunnan yleistä mielipidettä ja kansalaisten jaettuja merkityksiä, ja on osaltaan luomassa suomalaista opettajuuseetosta, joka välittyy esimerkiksi koulutuspoliittiseen päätöksentekoon.

Minulla tutkijalla on ollut paikka – ja jopa velvollisuus – tuoda esille se, että tietyt äänet hallitsevat keskustelua. Samalla toivon voineeni, kriittisen pedagogiikan hengessä, muistuttaa myös toisenlaisten diskurssien – toisenlaisten todellisuuksien – olemassaolosta.

LÄHTEET

- Ahonen, S.** 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155–184.
- Aittola, T. & Jokinen, K. & Laine K.** 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisatiossa. Teoksessa T. Takala. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 107–149.
- Aittola, T. & Suoranta, J.** 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Jyväskylä: Gummerus, 7-28.
- Alapuro, R.** 2000. Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Tampere: Gaudeamus, 102–111.
- Alasuutari, P.** 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A.** 1992. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- Apple, M. W.** 2004. Ideology and curriculum. Third edition. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple M. W.** 1989. The politics of common sense: schooling, populism, and the new right. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (ed.). Critical pedagogy, the state, and cultural struggle. Albany: State University of New York Press, 32–49.
- Ball, S.** 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 21–43.
- Breunig, M.** 2005. Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. Journal of experiential education. 28 (2), 106-122. [www-dokumentti]. <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=10&hid=103&sid=7ffcaa4e-f4f1-4ea4-9bbf-3d028c41c8ce%40sessionmgr103>>. Luettu 27.8.2006.
- Burr, V.** 1995 An Introduction to Social Constructionism. London: Routledge.
- Ehnrooth, J.** 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30-41.
- Fairclough, N.** 2003. Analysing discourse. Textual analysis for social research. London: Routledge.
- Fairclough, N.** 1997. Miten media puhuu. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M.** 2005 (1975). Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Nivanka. Keuruu: Otava.

- Foucault, M.** 1990/1976. *The history of sexuality. An introduction.* London: Penguin Books.
- Foucault, M.** 1977a. *Discipline and punish. The birth of the prison.* London: Penguin Books.
- Foucault, M.** 1977b. *Language, counter-memory, practice. Selected essays and interviews.* New York: Cornell University Press.
- Giroux, H. A.** 1989. *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle.* Albany : State University of New York Press.
- Giroux, H. A.** 1988. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning.* Westport: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A.** 1983. *Theory & resistance in education. A pedagogy for the opposition.* London: Heinmann Educational Books Ltd.
- Giroux, H. A. & McLaren, P.** 1989. *Schooling, cultural politics, and the struggle for democracy.* Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (ed.). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle.* Albany: State University of New York Press, xi-xxxv.
- Hargreaves, A.** 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age.* London: Cassell.
- Heinonen, J.** 1990. *Pienviljelijäprojektista sosiaalivaltioon. Näkökulma suomalaisen sosiaalipolitiikan syntyyn, kehitykseen ja murrokseen 1800-luvulta nykypäivään.* Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 302.
- Henttonen, A.** 1978. *Meidän koulumme.* Opettaja (34), 3.
- Heywood, Andrew** 2003 (1992). *Political ideologies. An introduction.* Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J.** 2000. *Johdatus kasvatustieteeseen.* Porvoo: WSOY.
- Husa S.** 2003. *Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatustieteet ja normalisoiminen.* Teoksessa T. Aittola. *Kasvatustieteiden teoreetikoita. Uudesta kasvatustieteestä oppimisen kriittiseen tarkasteluun.* Helsinki: Gaudeamus, 58–80.
- Husa S.** 1995. "Foucault'lainen metodi" *Niin & Näin* 2 (3), 42–48.
- Huttunen, R.** 1999. *Kasvatustieteet tänään.* Teoksessa T. Tenhula (toim.) *Opetus sydämen asiana.* Oulu: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissäätiön julkaisu, 123–144.
- Hämäläinen S.** 1983. *Kohti tasokurssitonta peruskoulua. Kemin – Keminmaan – Tornion menetelmällisen eriyttämisen kokeilu 1977-1982.* Osaraportti I: Tutkimuksen tarkoitus, teoriarakenne ja kirjallisuuskatsaus. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisu, Jyväskylän yliopiston julkaisu* 338.

- Isosomppi, L. & Leivo, M.** 2003. Miten vaikuttavaksi opettajaksi kasvua voidaan tukea opettajankoulutuksessa – voimaantumisen mahdollistaminen. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1, 103–115.
- Jakku-Sihvonen, R.** 1998. Koulu uudistusten paineessa. Teoksessa Hannele Niemi (Toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 20–24.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma J. & Risto R.** 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 72–94.
- Jokinen, Arja.** 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K.** 1993. Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 75–108.
- Jokinen, A. & Juhila, K.** 1991a: Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia sarja A nro 2.
- Jokinen, A. & Juhila, K.** 1991b. Pohjoismaiset asuntomarkkinat. Diskurssianalyysi kuntatason viranomaiskäytännöistä. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Asuntohallitus. Helsinki.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.** 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Juhila K.** 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160–198.
- Kangasniemi, E.** 2004. Opettajan kesä on oppia ja virkistystä. Opettaja (22), 7.
- Kansanen P.** 2002. Opettajankoulutus ja tutkimus. Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta. 15.3.2002. [www-dokumentti].
<<http://www.edu.helsinki.fi/kt/pdf/kansanen1532002.pdf>>. Luettu 14.11.2005.
- Kauranne, J.** 1997. Omaleimaistamisen mahdollisuudet Suomen kansa- ja peruskouluissa maamme itsenäisyyden aikana. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–48.
- Kiilakoski, T & Tomperi T. & Vuorikoski M.** 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski & T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7-28.

- Kirk, J. & Miller, M. L.** 1986. Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills: Sage.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 65–106.
- Kivirauma, J.** 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (Toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–90.
- Knight T. & Pearl A.** 2000. Democratic education and critical pedagogy. The urban review 32 (3), 197-226. [www-dokumentti]. <<http://www.springerlink.com/content/k425332102441707/fulltext.pdf>>. Luettu 27.8.2006.
- Kuikka, M. T.** 1993. Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Koulu ja menneisyys. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino, 104–121.
- Kupari, P., Välijärvi J., Linnakylä P., Reinikainen P., Brunell V., Leino K., Sulkunen S., Törnroos J., Malin A. & Puhakka E.** 2003. Nuoret osaajat. PISA 2003 - tutkimuksen ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä 2004. [www-dokumentti]. <http://ktl.jyu.fi/pisa/PISA_2003_-KIRJA_press.pdf>. Luettu 26.8.2006.
- Kähkönen, E.** 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978: yleisivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium; 1.
- Laaksola, H.** 2005. Hyväntekeväisyys opettajille tärkeää. Opettaja (20), 15.
- Lauriala, A.** 1998. Uudistaja-opettaja kouluyhteisössä. Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 120–129.
- Liljander, J.** 2003. Pierre Bourdieu. Valikoiva erottautuminen koulutuksessa. Teoksessa T. Aittola. Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 105–128.
- Lindén, J.** 2003. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö. Saatavilla www-muodossa. <<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00010.pdf>>. 16.11.2004.
- Lorey, I.** 1998. Macht und Diskurs bei Foucault. Teoksessa H. Bublitz & al. Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven des Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt: Campus Verlag, 87-96.
- Luukkainen O.** 2005. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 204–211.

- Luukkainen, O.** 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 986. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf). <http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5885-0.pdf>. 17.11.2004.
- Marshall, J. D.** 1990. Foucault and educational research. Teoksessa S. J. Ball (ed.) Foucault and education. Disciplines and knowledge. London: Routledge, 11-28.
- McLaren, P. & Giroux, H. A.** 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana. Kriittikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren. Kriittinen pedagogiikka. Jyväskylä: Gummerus, 29–72.
- Mäkelä K.** 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Niemi, H.** 2005. Rinnakkaiskoulujen puurtajista koko ikäluokan opettajiksi. Teoksessa K. hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus, 170–186.
- Niemi H.** 2003. Opettaja keskeneräisyyden keskellä. teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1, 119–128.
- Niemi, H.** 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa. S. Ojanen (Toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 65–99.
- Nurmi, V.** 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Opetusministeriö.** 2005a. Tietoa kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmasta. [www-dokumentti]. <<http://www.om.fi/24014.htm>>. Luettu 30.6.2005.
- Opetusministeriö.** 2005b. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman sisältö. [www-dokumentti] <<http://www.om.fi/uploads/3br9ngd.pdf>>. Luettu 6.8.2006.
- Paakkunainen, K.** 2006. Nuorisoryhmien poliittinen retoriikka yhteiskuntapoliittisen opetuksen haasteena. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus tutkimuksia 5, 120–170.
- Pakkulainen, K.** 1978. Miksi olet täällä? Opettaja (33), 12.
- Parker I.** 1992. Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. London: Routledge.
- Pekkala, S. & Intonen N. & Järviö M.** 2005. Suomen koulutusmenojen kehitys 1900-luvulla ja tulevaisuudessa. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus, VATT-keskustelualoitteita 365.

- Pietilä, K. & Sondermann, K.** 1987. Luonnoksia joukkoviestinnän sosiologisen tutkimuksen metodeiksi. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja B; 5.
- Ranne, V.** 1978. Peruskouluko päin mäntyä? *Opettaja* (4), 9.
- Rantala, J.** 2003. Johdanto: koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa J. Rantala. (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, 7-13.
- Rantala J. & Hansen P.** 2006. Kansalaisvaikuttamishankkeen vaikuttavuus opettajankoulutuksessa – vuoden 2005 toiminnan tarkastelua. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, (Helsinki), 11–25.
- Rinne R.** 2003. Selviääkö opettaja globalisoituvassa Suomessa? Teoksessa A. Virta & O. Mattila (toim.) *Opettaja, asiantuntijuus ja yhteiskunta. Ainedidaktinen symposium 7.2.2003.* Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:72. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 11–26.
- Rinne, R.** 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäyttäminen. Mitä tilastot kertovat Suomesta? Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (Toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 91–137.
- Rinne, R.** 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.
- Rotkirch A.** 2000. Pirstoutunut vanhemmuus. Teoksessa T. hoikkala & J. P. Roos. (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd, 187-200.
- Schrage, D.** 1998. Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, "mehr" ans Licht zu bringen. Teoksessa H. Bublitz & al. *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven des Diskursanalyse Foucaults.* Frankfurt: Campus Verlag, 63–74.
- Simola H.** 1997a. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861-1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3.
- Simola H.** 1997b. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* 28 (1), 24–37.
- Simola, H.** 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Suhonen, P.** 1988. Suomalaiset arvot ja politiikka. Helsinki: WSOY.

Suomen vanhin aikakauslehti - opetusalan tietoa sata vuotta. [www-dokumentti, Opettaja-lehden verkkosivut].

<http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82039&_dad=portal&_schema=PORTAL>. 30.9.2006.

Suominen, T. 1997. Ehkä teloitamme jonkun. Hämeenlinna: Tammi.

Suoninen, E. 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. Tampereen yliopisto, Acta universitatis Tamperensis 580. Akateeminen väitöskirja, sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.

Suoranta J. 2006. Kriittinen pedagogiikka vahvistuu. Kasvatus 37 (1), 3-5.

Suoranta J. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Syrjälä L., Estola E. & Uitto M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 31–47.

Syrjäläinen E., Värri, V., Piattoeva, N. & Eronen, A. 2006. ”Se on sellaista yleissivistävää toimintaa” – opettajaksi opiskelevien käsityksiä kansalaisvaikuttamisen merkityksestä. Teoksessa J. Rantala & J. Salminen (toim.) Kansalaisvaikuttamisen edistäminen koulussa ja opettajankoulutuksessa. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 5, (Helsinki), 39–66.

Takala, T. 1995. Johdanto. Teoksessa T. Takala (toim.). Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 9-29.

Thompson J. B. 1984. Studies in the Theory of Ideology. Cambridge: Polity Press.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Varis, T. 1990. Mitä tarjottavaa Michel Foucault’lla on valtatutkijoille? Poliitikka 32 (2), 112–121.

Varis, T. 1989. Vallan genealogia- Tutkimus Michel Foucault’n valtakäsityksistä. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Sivuaineen (sosiologia) tutkielma.

Viskari, S. & Vuorikoski, M. 2003. Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 55–81.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Vuorikoski, M. 2002. Lapsuuden pelastaminen. Kriittistä pedagogiikkaa amerikkalaisena ja kotikutoisena. Nuorisotutkimus 20 (3), 65–70.

- Väljjarvi, J.** 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa Opettajan työ ja oppiminen. A. Nummenmaa & J. Väljjarvi (Toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-26.
- Willman, A.** 2000. Opettaja jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra. (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA. Vuosikirja nro 1, 107–116. [www-dokumentti]. <<http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/oppimiskeskus/verkkoaineisto/kasv/willman.pdf#search=%22willman%20opettaja%20jaksaminen%22>>. 27.8.2006.

Tutkimusaineistona käytetyt Opettaja-lehden kirjoitukset vuodelta 1978

Yleisönosastokirjoitukset

- Anon. 1978. Affektiivinen opetuskeskustelu. Opettaja (44), 7.
- Anon. 1978. Eriyttäminen vaatii käytännön tukitoimia. Opettaja (5), 26.
- Anon. 1978. Lukiokeskustelussa on oppilaat ja opettajat unohdettu. Opettaja (48–49), 21.
- Anon. 1978. Lukion kielten opettajat ovat työjuhtia. Opettaja (3), 35.
- Anon. 1978. Olenko minä hyvä opettaja? Opettaja (17), 28.
- Anon. 1978. Optimisti vastaa. Opettaja (13), 30.
- Anon. 1978. Pahasti nyrjähtäneelle Optimistille. Opettaja (10), 20.
- Anon. 1978. Pukit kalimaan vartijoina. Opettaja (3), 37.
- Anon. 1978. Toivonsa heittänyt valehtelee, Opettaja (5), 26.
- Anon. 1978. Työjuhdale. Opettaja (13), 29–30.
- Anon. 1978. Vastattavaksi ja mietittäväksi. Opettaja (14), 34.
- Anon. 1978. Viisastenkivi. Opettaja (16), 37.
- Heiskanen, R. 1978. Olavi Katajalle. Opettaja (13), 28–29.
- Järvinen, L. 1978. Äly ja lämpö. Opettaja (10), 23.
- Kataja, O. 1978. Tasokurssit – kauhistus vai täyttymys? Opettaja (10), 19
- Korkee, I. 1978. Kouluneuvos Lepistölle. Opettaja (13), 28.
- Koskinen, I. 1978. Yhteinen peruskoulu. Opettaja (21), 35.
- Savolainen, M. 1978. Opettajien kokonaistyöaikakokeilusta. Opettaja (9), 28.
- Lilja, H. 1978. Matti Olinille. Opettaja (13), 28.
- Malmgren, K. 1978. Opetusryhmät peruskoulun 5.-6. luokilla matematiikan opetuksessa.
- Miettinen, S. 1978. Luokanopettajan kasvatustehtävä kunniaan. Opettaja (47), 34; 38.
- Muhonen, R. 1978. Steinerpedagoginen lähestymistapa. Opettaja (48–49), 31; 33.
- Mäkivirta, S. 1978. Vielä affektiivisesta opetuskeskustelusta. Opettaja (47), 20.
- Raudaskoski, H. 1978. Meille riittää jo fasismi. Opettaja (7), 20.
- Walve, U. 1978. Kauko Aallolle. Opettaja. (45), 36–37.

Kolumnit

- Hakkuri. 1978. Pökkelöpesijä. Pilkkeitä. Opettaja (4), 27.
- Hakkuri. 1978. Ylilyöntejä. Pilkkeitä. Opettaja. (44), 15.
- Hyppynen. 1978. Tyhmiä kysymyksiä viisaille. Opettaja (3), 19.
- Hyppynen. 1978. Aina mielessä. Opettaja (8), 29.
- Joonas. 1978. Karpaloita. Opettaja (4), 44.
- Lautamies. 1978. Ytimen tuntumassa. Opettaja (15), 17.

- Pakkulainen, K. 1978. Tulevalle opettajalle. *Opettaja* (25), 11.
 Pakkulaian, K. 1978. Miksi olet täällä? *Opettaja* (33), 12.
 Pakkulaian, K. 1978. Koulu on vallattu. *Opettaja* (22), 21.
 Pakkulaian, K. 1978. Kun se parasta on ollut. *Opettaja* (45), 13.
 Pakkulaian, K. 1978. Toinen aste ja ensimmäinen. *Opettaja* (23), 11.
 Veli Juhani. 1978. Työn ilosta. *Opettaja* (22), 3.

Pääkirjoitukset ja OAJ:n puheenjohtajan palsta

- Henttonen, A. 1978. Todellisen tasa-arvon tie. *Opettaja* (7), 5.
 Henttonen, A. 1978. Unohtaako koulu ihmisen. *Opettaja* (20), 5.
 Henttonen, A. 1978. Tutkitaan... *Opettaja* (22), 5.
 Henttonen, A. 1978. Oppilas-opettajasuhde. *Opettaja* (26), 3.
 Henttonen, A. 1978. Meidän koulumme. *Opettaja* (34), 3.
 Henttonen, A. 1978. Kansalaiskasvatuksen näkökulma. *Opettaja* (42), 3.
 Henttonen, A. 1978. Aloitetaan se alusta. *Opettaja* (44), 5.
 Ranne, V. 1978. Kevätkauden kynnyksellä. *Opettaja* (1-2), 7.
 Ranne, V. 1978. Yhteinen koulumme. *Opettaja* (36), 9.
 Ranne, V. 1978. Kouluavustaja. *Opettaja* (43), 7.
 Ranne, V. 1978. Peruskouluko päin mäntyä? *Opettaja* (9), 33.

Tutkimusaineistona käytetyt Opettaja-lehden kirjoitukset vuodelta 2004

Yleisönosastokirjoitukset

- Aho, I. 2004. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? *Opettaja* (43), 15.
 Anon. 2004. Hätähuuto terveen työyhteisön puolesta. *Opettaja* (3), 19.
 Anon. 2004. Rauhallinen työhuone on historiaa. *Opettaja* (7), 21.
 Arvonen, P. 2004. Kriittinen ajattelu koko koulun tehtävä. *Opettaja* (17), 17.
 Eloranta, R. 2004. Tapoja uudelle sukupolvelle. *Opettaja* (17), 16.
 Eskelinen, O. 2004. Mitä tämä huoli loma-ajoista oikein on? *Opettaja* (37), 18.
 Helin, S. & Raivio, M. 2004. Erityisoppilas edellyttää lisäosaamista. *Opettaja* (51), 15.
 Hirvonen, M. 2004. Arvostelua vai arviointia. *Opettaja* (33), 19.
 Jokinen, J. 2004. Pelkkää kokeilunhalua. *Opettaja* (37), 19.
 Kainulainen, A. 2004. Maltti on valttia. *Opettaja* (33), 16.
 Kuronen, A. 2004. Hätähuuto Suomen päättäjille. *Opettaja* (51), 15.
 Laitinen, S. 2004. Valmistuinko epäpäteväksi? *Opettaja* (46), 18.
 Mononen, S. 2004. Lapsesta tulee se, minä häntä kohdellaan. *Opettaja* (34), 17.
 Määttänen, K. T. 2004. Kasvatusko valtataistelua? *Opettaja* (13), 17.
 Ojanen, P. 2004. Voi meitä onnettomia! *Opettaja* (43), 14.
 Pynnönen, L. 2004. Ihmeellistä asiaa. *Opettaja* (20–21), 19.
 Saaristo, H. 2004. Hatun monet merkitykset. *Opettaja* (22), 19.
 Saaristo, H. 2004. Turhaa valtataistelua. *Opettaja* (10), 20.
 Saarniemi, T. 2004. Opettajille lisää palkkaa. *Opettaja* (47), 18.
 Tamminen, M. 2004. Opettajuusgeeni löytyy. *Opettaja* (20–21), 19.
 Tapionlinna-Tawast, H. 2004. Open mopo syvällä ojassa. *Opettaja* (52–53), 18–19.
 Tomperi, T. Katsomusopetuksen yhteinen asia. *Opettaja* (19), 15–16.
 Westerlund, M. 2004. Jo riittää! *Opettaja* (19), 16.

Kolumnit

- Aitta, U. 2004. Tietotyöläisen työaika. *Opettaja* (14), 19.
- Aitta, U. 2004. Työuupumus puhuttaa jälleen. *Opettaja* (47), 22.
- Haatainen, T. 2004. Hyvinvoiva opettaja jaksaa ja osaa. *Opettaja* (41), 20.
- Hemilä, P. 2004. Todellisuusshokki. *Opettaja* (39), 18.
- Kuhmonen, P. 2004. Koulutusta vai sivistystä. *Opettaja* (49–50), 16.
- Norlund, J. 2004. Inklusion pyörteissä. *Opettaja* (20–21), 41.
- Norlund, J. 2004. Ahdistus koulun seinustalla. *Opettaja* (5), 38.
- Uusikylä, K. 2004. Opiskelun henkiset kehykset. *Opettaja* (40), 20.
- Uusikylä, K. 2004. Paikoillanne, valmiit, hep! *Opettaja* (46), 30.
- Uusikylä, K. 2004. Kuka (o)saa ajaa koulubussia? *Opettaja* (17), 24.
- Vähäsalo, R. 2004. Kyllä ope osaa. *Opettaja* (15–16), 20.
- Vähäsalo, R. 2004. Kesä, loma vai kesäloma. *Opettaja* (26), 17.
- Vähäsalo, R. 2004. Vaihdetaan viihteelle. *Opettaja* (37), 22.
- Vähäsalo, R. 2004. Sinun, minun, hänen, meidän, teidän. *Opettaja* (48), 16.

Pääkirjoitukset ja OAJ:n puheenjohtajan palsta

- Kangasniemi, E. 2004. Opettajan kesä on oppia ja virkistystä. *Opettaja* (22), 17.
- Kangasniemi, E. 2004. Onko opettajapula estettävissä? *Opettaja* (6a), 13.
- Laaksola, H. 2004. Eväät elämään. *Opettaja* (41), 5.
- Laaksola, H. 2004. Jouluperinteet säilytettävä. *Opettaja* (52–53), 5.
- Laaksola, H. 2004. Ei puoluepolitiikkaa kouluihin. *Opettaja* (43), 5.
- Laaksola, H. 2004. Opettaja on opettaja lomallakin. *Opettaja* (27–32), 5.
- Laaksola, H. Stressaava ammatti. *Opettaja* (20–21), 5.
- Laaksola, H. 2004. Opetusala tarvitsee katastrofin? *Opettaja* (19), 5.
- Laaksola, H. 2004. Avustajat eivät ratkaise kouluongelmia. *Opettaja* (18), 5.
- Laaksola, H. 2004. Yhteistyö vaatii aikaa. *Opettaja* (8-9), 5.
- Laaksola, H. 2004. Ops tuo vaativat osaamistasot. *Opettaja* (4), 7.