



MIRKA RÄISÄNEN

Opettajat ja koulutuspolitiikka

Opetusalan ammattijärjestö ja
Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys
peruskoulukauden koulutuspolitiikassa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Pinni B:n luentosalissa B1100, Kanslerinrinne 1, Tampere,
12. päivänä huhtikuuta 2014 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

MIRKA RÄISÄNEN

Opettajat ja koulutuspolitiikka

Opetusalan ammattijärjestö ja
Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys
peruskoulukauden koulutuspolitiikassa

English abstract

Acta Universitatis Tamperensis 1920
Tampere University Press
Tampere 2014

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
kirjamyynti@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 1920
ISBN 978-951-44-9411-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1404
ISBN 978-951-44-9412-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2014



*Alas totuusmoralismi!
Kaikki vähänkin kiintoiset tekstit
ovat läpeensä tulkinnanvaraisia.*

(Palonen 1987, 2.)

ESIPUHE

It is certain, in any case, that ignorance, allied with power, is the most ferocious enemy justice can have. – James Baldwin

Tämä väitöskirja on seitsemän vuoden oppimisprosessin tulos. Puurtamisen ensisijaisena pontimina on ollut haluni ymmärtää enemmän – yhtä hyvin tarkastelun kohteena olevaa tematiikkaa ja tutkimuksen tekemisen käytäntöjä kuin yhteiskuntaa ja maailmaa ylipäätään.

Jonkinlaista tajunnan laajentumista onkin varmasti tapahtunut. Ainakin käsitykseni koulusta, koulutuskonteksteista ja opettajuudesta on muuttunut prosessin aikana fundamentaalilla tavalla. Erityisesti olen herkistynyt näihin instituutioihin – ja samalla ylipäätään yhteiskunnallisiin rakenteisiin – kietoutuneen vallan kysymyksille. Tapani katsoa arkisia toimintapuitteita ei ole enää samanlainen kuin ennen. Tunnistan nyt hyvin selvästi instituutioiden ja niiden piirissä toimivien professioiden potentiaalisen vaarallisuuden.

Tämä vaarallisuus kiteytyy esimerkiksi instituutioiden voimaan luoda sellaisia ”to- tuuksiksi” ja ”tiedoksi” ymmärrettyjä konstruktioita, joilla on konkreettisia vaikutuksia ihmisten elämään. Instituutioissa on kyse meitä jokaista arjessamme koskettavasta vallankäytöstä ja toisaalta mahdollisuuksistamme meille tarjottujen normaliteettien kyseenalaistamiseen ja riitauttamiseen. Tässä mielessä institutionaalinen valta on sitä uhkaavampaa, mitä piiloisempaa, näkymättömämpää ja tiedostamattomampaa se on.

Instituutiot eivät kuitenkaan ole yksinomaan vaarallisia. Toki ne edesauttavat ja mahdollistavat myös monenlaista myönteistä toimijuutta. Oman tutkimukseni fasilitoinnista ja resurssoinnista kiitän seuraavia institutionaalisia tahoja: Kasvatuksen, koulutuksen ja oppimisen valtakunnallinen tutkijakoulu KASVA (nyk. kasvatustieteiden tohtorikoulutusverkosto), Emil Aaltosen säätiö, Suomen Kulttuurirahaston Pirkanmaan rahasto sekä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.

Rakenteiden ohella olen kiitollisuudenvelassa suurelle joukolle inhimillisiä olentoja, joista voin tässä mainita vain murto-osan. Jatko-opintoihin hakeutumisesta saan kiittää vuonna 2006 valmistuneen kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani ohjaajaa, professori Tuomas Takalaa, jota ilman olisin tuskin uskaltanut ajatellakaan tutkimusmaailmaan suuntautumista – saati saanut taipaleelleni neljän vuoden tutkijakoulupaikan kaltaista starttia.

Väitöskirjani ohjaajaksi löysin suomalaisen kouluetnografian uranuurtajan, professori Eija Syrjäläisen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitokselta. Kiitän Eijaa lämpimästi väsymättömästä kannustuksesta sekä aikaa ja vaivoja säästelemättömästä 24/7-päivystyksestä milloin minkäkin tarpeeni täyttämässä. Eijan kanssa jatko-opintoseminaaria vetänyttä professori Veli-Matti Värriä kiitän viisaista kommenteista ja sydämellisestä vuorovaikutuksesta. Kiitos myös Eijan ja Vellun jatko-opiskelijoille keskusteluista ja vertaistuesta.

Jatko-opintojen haparoivalla alkutaipaleella sain mentorikseni KT Marjo Vuorikosken, jonka seurassa tempauduin – yliopistoruokalan nurkkapöydässä – kolmen vuoden mittaiseksi venähtäneelle opintomatkalle suomalaisen opettajan hallinnallisuuden historiaan. Yhteistyön tuloksena syntyi *Kasvatus & Aika* -lehdessä julkaistu laaja artikkeli sekä jaettua näkemyspohjaa, joka on ilokseni poikanut myöhemmin monenlaista yhteistyötä. Alkuvaiheessa sessioissamme oli mukana myös KT Jyri Lindén, jolta sain hahmollaan olleeseen tutkimusasetelmaani varsin kantaviksi ja perustavaa laatua oleviksi osoittautuneita huomioita.

Kun asetelma lopulta valkeni sen verran, että pääsin tarttumaan tutkimusaineistoon ja erityisesti Demko-yhdistyksen *Koulutyöntekijä*-lehteen, minulla oli onni päästä kontaktiin entisten demkolaisten kanssa. Kiitän lämpimästi Kimmo Kovasta ja FT Jussi Onnismaata antautumisesta aikamatkailuun kiireidensä keskellä. YTT Tom Erik Arnkil tarjosi minulle paitsi henkilökohtaisten Demko-arkistojensa käyttöoikeuden, inspiroivaa keskusteluseuraa ja väitösohjausta myös itse valmistettua kasviskeittoa – tämä ystävällinen ele lämmittää edelleen. Professori Hannu Simolalle olen suuressa kiittolisuudenvelassa rohkaisevasta ja harvinaisen viitseliäästä ohjauksesta tutkimuksen kriittisissä solmukohdissa.

Tutkimusprojektin edetessä vallan ja hallinnan kysymykset ohjasivat minua yhä vahvemmin yhteiskuntatieteiden pariin. Lopulta kesken jääneet sosiologian opinnot alkoivat vaivata siinä määrin, että suoritin jatko-opiskelun ohella YTM-tutkinnon loppuun. Onnistuin saamaan pro gradu -tutkielmani ohjaajaksi sosiologian emeritusprofessori Matti Alestalon, jonka tuesta sain lopulta nauttia aina väitöskirjan valmistamiseen saakka. Olen Matille sanomattoman kiittollinen paneutuvasta ja huolellisesta ohjauksesta sekä läsnäolevasta vuorovaikutuksesta, jota sävyttivät värikkäät anekdootit taistolaisajan yliopistomaailmasta. Rakennesosiologin järjestelmällisyydellä Matti pyrki osoittamaan ajatuskuvioideni tarpeettomat harharetket ja mutkat. Käsikirjoitusta työstäessäni ja erityisesti yhteenvertäviä taulukoita laatiessani päässäni kaikui Matin kertoma Erik Allardismi: ”Vi måste systematisera verkligheten”.

Kaltaiselleni kotona työskennelleelle apurahatutkijalle erilaiset yhteisöt ja tutkijakollegat muodostuivat henkirei'iksi. Omassa yksikössäni tärkeitä kontakteja ovat olleet filosofian tohtori Helena Rajakaltio ja kasvatustieteen tohtori Antti Saari. Helenan

kanssa Telakalla vietetyt lounashetket ovat rikastaneet käsitystäni taistolaisajasta ja tarjonnet tilaisuuden tutustua näkemykselliseen tutkijaan ja karismaattiseen pedagogiin. Arvostan käymiämme keskusteluja ja syntynyttä yhteyttä suuresti. Antti Saareen minun oli ilo tutustua jo opiskeluaikoina, minkä jälkeen ystävyys on laventunut yhteisellä soittoharrastuksella. Antin vahva teoreettis-filosofinen orientaatio ja Foucault-tuntemus tulivat suureksi avuksi rakentaessani tutkimukselleni teoriakehikkoa. Kiitän Anttia myös ymmärtävästä korvasta angstin ja huonon huumorin sävyttäminä avautumisen hetkinä.

Väitöstaipaleen puolivälin tienoilla minulle tarjoutui tilaisuus osallistua ”ulkojäsenenä” professori Pertti Alasuutarin tutkimusryhmän tapaamisiin. Sain – ja saan edelleen – ”teekuppiporukasta” merkittävää keskusteluapua. Kiitos koko ryhmälle ja erityisesti Pertille, Marjaanalle, Elinalle ja Jukalle poikkitieteellisiä oivalluksia tuottaneista sessioista sekä erityislaatuudesta, yksikköraajat ylittävästä kollegiaalisuudesta. Elinalle erityiskiitos käsittämättömästä urakasta käsikirjoitukseni viimehetken kommentoinnissa.

Tutkimustyön ohella olen toiminut vuodesta 2007 alkaen kasvatustieteiden tuntiopettajana Tampereen kesäyliopistossa sekä Tampereen yliopiston avoimessa yliopistossa. Kiitän näitä instansseja sekä erityisesti Marjo Korhosta ja Enni Nordmania luottamuksesta ja yhteistyöstä. Näen opetustyöllä olleen hyvin merkittävän vaikutuksen kasvatustieteellisen ymmärrykseni kehittymiselle ja tätä kautta myös tutkimustyöni laadulle. Ajattelun ja asiantuntijuuden monipuolinen kehittyminen vaatii aikaa ja altistumista erilaisille ärsykeille ja argumentaatiokonteksteille – ei rönsyttömiksi rationalisoituja prosesseja. Toivon, ettei putkitutkinto-orientoitunut tehokkuuspuhe saa akatemiassa nykyistä enempää sijaa ja että jatko-opiskelijat nivotaan entistä tiiviimmin osaksi tutkimusyhteisöjä ja opetustyötä senkin uhalla, että tämä pitkittää väitöstaipaleita.

Väitöskirjan viimeistelyvaiheessa minun oli kunnia saada ohjausta FT Heikki Mäki-Kulmalalta, jonka viisaat kommentit edesauttoivat erityisesti uusvasemmistolaisuuteen liittyvän käsitteistön selkiyttämistä. Heikin yllättävä menehtyminen väitösprosessin loppumetreillä helmikuussa 2014 kosketti syvästi koko kasvatustieteiden yksikköä, jossa olin juuri syksyllä aloittanut yliopisto-opettajana.

Sain käsikirjoitukselleni kaksi erinomaista esitarkastajaa. Kasvatustieteen dosentti Jari Salmelaa Helsingin yliopistosta kiitän nopeasta ja paneutuneesta työstä sekä arvokkaista kommentteista erityisesti historiaosuuksien suhteen. Professori Tero Autio Tallinnan yliopistosta syvensi viisailta kommentteillaan ymmärrystäni niistä laajoista – yhtä hyvin kansallisista kuin kansainvälisistä – keskusteluista, joiden kanssa oma, väistämättä rajoittunut tutkimukseni resonoi.

* * * * *

Vaikka väitöstutkimuksen tekemisen voinee hyvällä tahdolla ajatella edustavan elämäksi kutsuttua konstruktiota siinä missä kaiken muunkin olemisen, on kyseessä ehkä kuitenkin myös omalla tavallaan erityinen vaihe, joka saattaa pyrkiä dominoimaan muita olemisen alueita. Olen kiitollinen lähipiirilleni tämän asian ymmärtämisestä ja sietämisestä sekä vahvasta mukanaelosta.

Akatemian ulkopuolella minua ovat tukeneet korvaamattomalla tavalla Irina, Elina ja Tiina – ihanat, lojaalit ja aina empaattiset ystävät perheineen. Kutkuttavaa musiikillista nautintoa taas on tarjonnut väitöstaipaleen aikana alkunsa saanut orkesteri Delay Lama. Kiitos lauluista ja lukemattomista nauruista Antille, Harrille, Ilmarille ja Janille. Muistakaa, että se mikä on nuottien mukaan oikein, on moraalisesti väärin.

Lämpimimmät kiitokset kuuluvat perheelleni, jonka kanssa akateemiset ansiot ja ansiottomuudet asettuvat omaan arvoonsa ja suhteutuvat korkeintaan sydämen sivistykseen. Kiitän äitiä, isää, Markoa ja Hilkkää kokonaisvaltaisesta hyväksytyksi tulemisesta, väkevästä yhdessäolosta, rehevistä nauruista, isoista halauksista, monenlaisesta käytännöllisestä avusta sekä maailman parhaasta matkaseurasta. Juhalleni olen syvästi kiitollinen älykkäästä, inspiroivasta ja aina opettavaisesta keskustelukumppanuudesta, pitkämielisyydestä, teknisestä tuesta sekä – ennen kaikkea – lämpimästä sylistä.

Tampereella lumettomana ja hyvin keväisenä maaliskuun ensimmäisenä päivänä vuonna 2014,

Mirka Räisänen

TIIVISTELMÄ

OPETTAJAT JA KOULUTUSPOLITIikka

Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät
-yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa

Suomalaisten kansan- ja peruskoulunopettajien roolia yhteiskunnallisina ja poliittisina keskustelijoina on läpi ammattikunnan historian leimannut maltillisuuden, pidättyvyyden ja puolueettomuuden ihanne. Syitä neutraaliuden hyveeseen kiinnittyneeseen opettajakuvaan on etsittävä ammattikunnan historiasta, jota on leimannut tiivis valtiosuhte. Kansan kasvattajat on aina varhaisista kansakouluajoista lähtien nähty tärkeinä yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden toteuttajina. Roolinsa merkittävyyden vuoksi opettajien valtiolojaalisuus ja sitoutuminen kulloiseenkin koulutuspolitiikkaan on pyritty varmistamaan erilaisin normatiivis-hallinnollisin toimin. Valtiollisen hallinnon varmistusjärjestelmä on toiminut asettamalla kasvatustyölle rakenteellisia reunaehtoja, mutta myös opettajien identiteettipoliittisena kontrollikoneistona. Järjestelmä hallinnan tekniikkoinen on pyrkinyt säätämään opettajalle sallittua aatteellista liikkumatilaa ja tuottamaan sellaista kollektiivista ammatillista identiteettiä, johon ei sisälly työn yhteiskuntapoliittisten ehtojen kärjekäs kyseenalaistaminen tai aktiivinen kritiikki.

Ammatillisen järjestäytymisen ja koulutuspoliittisen toimijuuden näkökulmasta opettajakunnan vahva pyrkimys neutraaliuteen ja puolueettomuuteen näyttäytyy haastavana lähtökohtana – edellyttäähän aktiivinen osallistuminen intressi- ja koulutuspoliittisiin mittelöihin väistämättä kannanottoja poliittisesti latautuneisiin valta-asetelmiin. Käsillä olevan tutkimuksen kysymyksenasettelu kumpuaa juuri tästä ristiriidasta. Tutkimuksessa kysytään, *millä tavoin kansalliseen koulutuspolitiikkaan ja tämän politiikan muotoilemiin rakenteisiin ja käytäntöihin sitoutunut ammattikunta ottaa osaa samaisesta politiikasta käytäviin kamppailuihin. Millaista on yhteiskunnallisesti maltillisen ja lähtökohtaisesti epäpoliittisen opettajan koulutuspoliittinen toimijuus?*

Empiirisesti tutkimuksessa tarkastellaan kahden opettajajärjestön osallistumista koulutuspolitiikan kentän kädenvääntöihin peruskouluajalla. Opetusalan suurta, monopolistiseksi kasvanutta Opetusalan ammattijärjestöä (OAJ, 1973–) vertaillaan 1970- ja 1980-luvuilla toimineeseen vasemmistolaiseen Demokraattiset

koulutyöntekijät -yhdistykseen (Demko ry, 1973–1989). Pientä ja marginaaliseksi jäänyttä Demko-yhdistystä käytetään peilinä: sen avulla etabloituneen ammattijärjestön puheesta toivotaan paljastuvan elementtejä, joita olisi vaikea havaita ilman kontrastia. Tutkimusaineisto muodostuu järjestöjen äänenkannattajalehtien linjateksteistä. Demkon julkaisemasta *Koulutyöntekijä*-lehdestä on tutkittu vuosikerrat 1973–1989, OAJ:n *Opettaja*-lehdestä vuosikerrat 1973, 1978, 1983, 1988, 1993, 1998, 2003 ja 2008. Järjestöpuhetta kontekstualisoidaan tutkimus- ja kommenttikirjallisuuden avulla.

Tutkimus on orientaatioiltaan koulutus sosiologinen ja kasvatusthistoriallinen. Teoreettisesti nojataan Michel Foucault’lta sekä governmentality-tutkijoilta ammentavaan hallinnananalyttiseen tutkimusperinteeseen. Opettajien koulutuspoliittisen toimijuuden problematiikkaa lähestytään kolmesta näkökulmasta: *tiedon* rakentamisena, *valtasuhteiden* järjestäytymisenä ja *subjektin* tuottamisena. Foucault-vaikutteisen diskurssianalyysin keinoin aineiston pohjalta pyritään tuottamaan kuvaa siitä, kuinka suomalaiset opettajat ottavat osaa koulutuspoliittisiin ”totuuspeleihin” legitimoimalla tietyt tiedonmuodot, ajattelutavat ja näkemykset ”tosiksi”, asettumalla osaksi poliittikan valtasuhteiden verkostojäseniksi sekä tarjoamalla ihanteita ja määritelmiä oikeanlaisesta ammatillisesta identiteetistä. Analyysien tuloksena opettajien koulutuspoliittisesta osallisuudesta rakentuu OAJ:n ja Demkon linjateksteissä kaksi varsin erilaista kuvaa.

OAJ:n koulutuspoliittisia pyrkimyksiä leimaa läpi järjestön olemassaolon pyrkimys koulutussektorin ehtojen puolustamiseen tarkoituksenmukaisuuden ja realismin hengessä. Erityisesti peruskoulupolitiikan saralla järjestö sitoutuu olemassa oleviin, poliittisesti säädettyihin tavoitteisiin ja rakenteisiin ajaen niiden sallimissa puitteissa mahdollisimman käytännöllisiä ja järjestyviä ratkaisuja. Koulu- ja koulutuspolitiikan perustaan tai legitimoiteettiin kohdistuvat kysymykset rajautuvat ammattijärjestön ydin kiinnostusten ulkopuolelle.

Erityisesti 1970-luvun jälkeen OAJ:n järjestörooli on painottunut työsuhde-etujen ajamiseen ja koulutuspolitiikan suurten linjojen hahmottelemiseen. Asialistan irtaantuminen arkisista työkonteksteista on kaventanut jäsenten toimijapaikkaa ja vahvistanut OAJ:n roolia opettajistosta erillisenä korporatiivisena toimijana. Järjestön strategiana koulutuspoliittisen asemansa luomisessa ja säilyttämisessä on samanmielisyyden ja yksinäisyyden korostaminen. Yhdennäköisyyttä peräänkuulutetaan myös jäsenistön poliittiseen orientaatioon, joka määrittyy järjestön kaiuttamassa ihannemallissa puoluepoliittiseen sitoutumattomuuteen perustuvaksi. Korostaessaan opettajien ja opettajajärjestön pedagogista asiantuntijuutta ja kykyä edustaa koulun, oppilaiden ja opettajien yhteistä etua ilman valta- tai intressipoliittisia painotuksia, OAJ tulee määritelleeksi itsensä jonkinlaisen ”politiikkattoman koulutuspolitiikan” toteuttajaksi.

Siinä missä OAJ:tä voi kuvata tradition vartijaksi ja hegemonisen opettajakuvan ylläpitäjäksi, näyttäytyy Demko traditioiden kyseenalaistajana. Yhdistyksen puhetaapaa

leimaa läpi sen olemassaolon yhteiskunnallisuus, kriittisyys ja koulukasvatuksen sekä opettajuuden kysymysten politisoiminen. Orientaatio säilyy, vaikka yhdistyksen puhe-
tavassa tapahtuu muunlaisia muutoksia taistolaisen retoriikan vaihtuessa laajempaan
yhteiskuntateoreettiseen näkökulmaan ja massavoimaisen painostustavoitteen kavetes-
sa yksilöiden arkisen toimijuuden korostamiseen. Kaiken kaikkiaan Demko kehittyy
1970-luvulta 1980-luvulle tultaessa monoliittisen vastaidentiteetin tuottajasta moni-
äänisyyttä peräänkuuluttavaksi identiteettikeskustelujen areenaksi.

Demko-yhdistyksen tutkimuksellinen näkyväksi tekeminen on kasvatus- ja kult-
tuurihistoriallisesti merkityksellistä lisätessään ymmärrystämme varhaisen peruskou-
luajan koulutuspolitiikasta. Ilmiönä Demko tarjoaa kuitenkin relevantteja impulsseja
myös ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen ja opettajien poliittisesta roolista käytävään
keskusteluun. Yhdistyksen esittämät kriittiset, kasvatus- ja koulutusajattelun juuriin
menevät kysymykset voivat tarjota kiinnostavia problematisoinnin näkökulmia nyky-
tilanteeseen, jossa suomalaisen opettajakunnan ääni välittyy koulutuspolitiikkaan vain
yhden, monopolistiseksi kasvaneen järjestön kautta.

Asiasanat: Opettajat, koulutuspolitiikka, opettajajärjestöt, OAJ, Demokraattiset kou-
lutyöntekijät, Demko ry, Michel Foucault

ABSTRACT

TEACHERS AND EDUCATION POLITICS

The role of the Trade Union of Education in Finland (OAJ) and the Democratic School Workers Association (Demko) in Comprehensive School-Era Education Politics

Finnish school teachers have traditionally been very loyal to the state and to the changing educational ideologies of its governments. Unlike in many other countries, political radicalism has never existed amongst Finnish teachers. On the contrary, teachers have avoided ideologies that could rupture the social harmony and the existing order of power. A tendency towards cautiousness and bourgeois conservatism are, however, a challenge to teachers' unionism and political agency. The question posed in this research arises from this very contradiction: *How does a profession that is strongly committed to the politics of national education participate in the political debates that form those politics? What kind of political agency is possible for neutral and impartial teachers?*

The study draws on Foucauldian theoretical concepts and the tradition of governmentality theory, in which teachers, through their trade unions and associations, are considered to take part in political 'games of truth'. The political agency of teachers is examined from three perspectives: the production of *knowledge* of education politics, the creation and strategic maintenance of relations of *power*, and the construction of desired political *subjectivities*.

Empirically, the question of the agency of teachers in political 'truth games' is tackled by examining two actors in the field of Finnish education politics. One of them is the conservative and nowadays monopolistic Trade Union of Education in Finland (OAJ, established in 1973). The other is a marginal and now defunct leftist body called the Democratic School Workers Association (known in Finnish as Demko or Demokraattiset koulutyöntekijät ry, 1973–1989). The data consists of manifesto texts published in Demko's organ *The School Worker* (*Koulutyöntekijä*, all volumes between 1973 and 1989) and in OAJ's organ *The Teacher* (*Opettaja*, selected volumes between 1973 and 2008). The data is analysed with the help of discourse analytical methods.

Analysis shows fundamental differences in the construction of teachers' political agency in the two sets of data. The OAJ trade union presents itself as the guardian of tradition and the image of the neutral teacher. Throughout its existence, the OAJ has

aimed at defending the lifeblood of the education sector by committing to conservative expediency and realism. Questions concerning the very foundations and legitimacy of education and schooling are dissociated from the core interests of the union. Since teachers are depicted as apolitical pedagogical experts, the OAJ's mission seems to be the execution of 'apolitical politics'. Demko, for its part, was critical of the OAJ, considering it passive and soft. Demko tied its missions to general political issues, and strove for the 'democratization' of the school environment and wished to politicize schooling and teachers' work.

All in all, Demko represented a counter-voice to the dominant OAJ's message of the conventional teacher. As a 'knot of resistance', Demko served to highlight the boundaries of normality and appropriateness in regard to teachers' political agency during the early years of the comprehensive school era. By tackling uncomfortable themes, questioning the undisputed myth of teachers' neutrality, and trying to expose the prevailing political power relations, the association strengthened the education/political heterodoxy of its time, thus enriching the universe of possible discourses.

With the demise of Demko at the beginning of the 1990s, one important channel for teachers' counter-voices perished. The OAJ, on the other hand, has continued to flourish. Today, it forms an internationally unique organization, uniting over 95% of teachers working in all branches and levels of education. Thus, the voices of teachers in Finnish education politics is heard through only one channel – an organization that is not reputed for its willingness to challenge or problematize the traditional image of the teacher.

Key words: Teachers, education politics, Trade Union of Education in Finland, Michel Foucault

SISÄLLYS

1	Johdanto	17
2	Tutkimuksen metateoreettiset lähtökohdat	23
2.1	Tiedon, subjektin ja vallan heuristiikka	25
2.2	Koulutuspolitiikka tiedon rakentumisena	34
2.3	Koulutuspolitiikka valtasuhteiden verkostona	38
2.4	Opettajat koulutuspoliittisina toimijasubjekteina	44
2.5	Tutkimuskysymykset ja tutkimusasetelma	57
3	Koulutuspolitiikka peruskouluajalla	63
3.1	Agraari-Suomesta EU-Suomeen	65
3.2	Koulu valtiollisten ideologioiden näyttämönä	71
3.3	Peruskoulupolitiikan tekijät	91
4	Opettajan eetos hallintakulttuurien muutoksissa	113
4.1	Opettajan eetoksen historialliset kerrokset	114
4.2	Opettajat ja politiikka	129
5	Järjestölehtitekstit aineistona	136
5.1	Aineiston rajauksesta ja luotettavuuskysymyksistä	136
5.2	<i>Opettaja</i> -lehti	141
5.3	<i>Koulutyöntekijä</i> -lehti	143
6	Demko – vastapuhetta marginaalista	146
6.1	Demko osana opiskelijaliikettä	148
6.2	Edistyskellisen koulun ja demokraattisen yhteiskunnan puolesta	155
6.3	Protestijärjestönä koulutuspolitiikan kentällä	168
6.4	Aatteen sankareista arjen sankareihin	180
6.5	Demkon kaksi vuosikymmentä: Väitteistä kysymyksiin	189

7	Opettajien ammattijärjestö koulutuspoliittisissa totuuspeleissä	193
7.1	Ammattiyhdistysliike opettajien asialla	193
7.2	Koulutuspolitiikan realisti	198
7.3	Voimaa yksituumaisuudesta	219
7.4	Traditionaalisen opettajakuvan varjelija	235
7.5	Peruskouluajan OAJ: Hegemonisen opettajakuvan tuottaja ja ylläpitäjä	244
8	Opettajat ja koulutuspolitiikka	249
8.1	OAJ ja Demko peruskoulupolitiikan toimijoina	249
8.2	Kysymyksiä menneisyydestä nykyisyyteen ja nykyisyydestä menneisyyteen	256
	Lähdeluettelo	270
	LIITE 1. Tutkimusaineistona käytetyt <i>Koulutyöntekijä</i> -lehden pääkirjoitukset ja linjatekstit vuosilta 1973–1989	291

1 JOHDANTO

Opettajan tulee huolehtia siitä, että erilaiset poliittiset katsomukset tulevat esille oppitunneilla, mutta hän ei saa esittää mitään katsomusta nimenomaan omanaan. Näin siksi, että opettajan aseman vuoksi hänen katsomuksensa voisi painottua niin, ettei tasapuolisuus pääsisi toteutumaan. (OP 46/1973, 2¹.)

Suomalaisten kansan- ja peruskoulunopettajien roolia yhteiskunnallisina ja poliittisina keskustelijoina on läpi ammattikunnan historian leimannut maltillisuuden ja pidättyvyyden ihanne. Kulttuurisesti jaettu mallitarina (vrt. Andrews 2004, 1–2), normatiivinen käsitys hyvästä opettajasta, on korostanut vahvasti tasapuolisuuden ja neutraaliuden hyveitä. Kuten edellä vuoden 1973 *Opettaja*-lehden pääkirjoitustekstissä todetaan, politikoinnin tai ”väriin tunnustamisen” ei ole katsottu sopivan opettajan ammatilliseen rooliin. Kansanopettajiston keskuudessa ei olekaan koskaan esiintynyt huomattavaa poliittista radikalismia. Myös järjestöllinen liikehdintä on ollut kansainvälisesti katsoen äärimmäisen maltillista.

Syitä vahvaan neutraaliuden korostamiseen on etsittävä ammattikunnan historiasta, jota on leimannut tiivis valtiosuhde. Kansan kasvattajilla on – aina kansakoululaitoksen perustamisesta lähtien – katsottu olevan tärkeä rooli vallitsevan poliittisen totuusjärjestelmän konkretisoijina yhä uusien sukupolvien elämässä. Varhaisen kansakoulun kaudella opettajat osallistuivat kansallisvaltion rakentamisen projektiin kristillis-isänmaallisen kansalaiseetoksen juurruttajina ja esikuvallisina mallikansalaisina. ”Toisen tasavallan” (Alasuutari 1996) kaudella peruskoulunopettajat valjastettiin hyvinvointivaltiohankkeeseen ”mahdollisuuksien tasa-arvon” koulutuspolitiikan airuina. Viimeiset parikymmentä vuotta opettajien työtä kehystänyt suuri kertomus on liittynyt suomalaisen kilpailukyvyyn ja tähän liittyvien yhteiskunnallisten tehokkuuspyrkimysten edistämiseen (esim. Rinne 2001; Ahonen 2003; Varjo 2007).

Koska opettajien rooli kansallisen koulutuspolitiikan käytännön toteuttajina on nähty merkittävänä, ammattikunnan valtiolojaalius ja sitoutuminen koulutuspolitiikkaan on pyritty varmistamaan erilaisin normatiivis-hallinnollisin toimin. Kontrollin tekniikat ovat vaihdelleet historian kuluessa: rekrytoinnin, opettajankoulutuksen ja

1 Viittaukset tutkimusaineistona käytettyihin lehtikirjoituksiin on merkitty koodilla, joka kertoo aineistolehden nimen, julkaisuvuoden sekä sivunumeron.

työprosessien ohjauksen merkitystä on painotettu eri aikoina eri tavoin (esim. Ahonen 2003; Rantala 2010; Rinne 1986; Simola 1995a, 2004b; Vuorikoski & Räisänen 2010). Valtiollisen hallinnon moniportainen varmistusjärjestelmä on toiminut paitsi välittömästi asettamalla kasvatustyölle rakenteellisia reunaehtoja myös opettajien identiteettipoliittisena kontrollikoneistona. Järjestelmä hallinnan tekniikkoineen on pyrkinyt säätelemään opettajalle sallittua aatteellista liikkumatilaa ja tuottamaan sellaista kollektiivista ammatillista identiteettiä ja *etosta* (ks. Dean 1999; Simola & Rinne 2006), johon ei sisälly työn yhteiskuntapoliittisten ehtojen kärjekäs kyseenalaistaminen tai aktiivinen kritiikki.

Huolimatta ammattikuntaan kohdistuvista vahvoista puolueettomuuden ja neutraaliuden ihanteista opettajia ei voi nähdä vain koulutuspolitiikan rakenteiden passiivisina realisoijina. Läpi ammattikunnan historian opettajat ovat myös ottaneet osaa siihen yhteiskuntapoliittiseen keskusteluun, joka määrää suunnan ja puitteet heidän jokapäiväiselle työlleen – onpa kyse sitten ollut pätevyysvaatimuksista, opetukseen käytössä olevista resursseista ja opetussuunnitelmista, tuntijakopäätöksistä tai esimerkiksi arvioinnissa käytettävistä laatuksiteeristöistä. Opettajat ovat toteuttaneet koulutuspoliittista osallisuuttaan sekä yksityishenkilöinä (esimerkiksi erilaisissa luottamustehtävissä tai mediakirjoittelun saralla) että edustuksellisesti, kollegiaalisina ryhminä. Yhdistystoiminta, joka edelsi varsinaista etujärjestöllistä heräämistä, alkoi 1800-luvun lopulla ja on tiivistynyt ja syventynyt jatkuvasti.

Aktiivinen osallistuminen eri foorumeilla käytäviin poliittisiin mittelöihin edellyttää kuitenkin opettajilta epävakaa maaperälle astumista: koulutuspolitiikkaa ohjaavista arvoista, koulutusarkea raamittavista rakenteista tai palkkoja ja muita resursseja koskevan jakopolitiikan oikeudenmukaisuudesta puhuttaessa on vaikeaa välttää analysoimasta opetustyön monentasoisia kytkeymiä poliittisesti latautuneisiin valta-asetelmiin.

Opettajien vahva valtiosuhde ja ammatti-identiteettiä kannatteleva puolueettomuuden ihanne vaikuttavatkin ongelmallisilta suhteessa ammattikunnan koulutuspoliittisiin mahdollisuuksiin. Ihanteiden voi ajatella muodostavan ammatinharjoittajat traditionaaliseen rooliinsa sitovan kulttuurisen ja sosio-historiallisen ”laahuksen” (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010, 77) tai jonkinlaisen ajatushäkin, joka voi, ainakin potentiaalisesti, kaventaa ammatinharjoittajien toiminnan mahdollisuuksia.

Tutkimuksen kysymyksenasettelu kumpuaa edellä kuvatusta ristiriidasta. Tutkimuksessa pohditaan, *millä tavoin kansalliseen koulutuspolitiikkaan ja tämän politiikan muotoilemiin rakenteisiin ja käytäntöihin sitoutunut ammattikunta ottaa osaa samaisesta politiikasta käytäviin poliittisiin kamppailuihin. Millaista on yhteiskunnallisesti mallittilisen ja lähtökohtaisesti epäpoliittisen opettajan koulutuspoliittinen toimijuus?*

Teoreettisesti kysymyksenasettelu nojaa hallinnananalyttiseen tutkimusperinteeseen, ennen kaikkea Michel Foucault'hun sekä hänen elämäntyöstään ammentaviin *governmentality*-tutkijoihin Nikolas Roseen, Peter Milleriin ja Mitchell Deaniin. Lisäksi tukeudutaan Bruno Latourin toimijaverkkoteoriasta nousevaan käsitteistöön, Pierre Bourdieun diskurssi- ja valtakäsitykseen sekä Kari Palosen ja Andrew Heywoodin politiikan käsitteen jäsennyksiin. Hallinnananalyttinen näkökulma suuntaa tutkimuksen fokusta siihen, millä tavoin opettajat ottavat osaa koulutuspoliittisiin ”totuuspeleihin” (Foucault 1988, 1) ja asettuvat järjestöineen osaksi sitä monimutkaista, erilaisten voimien risteämää ”valtapiiriä”, jossa valtiolliset ja ei-valtiolliset hallinnan teknologiat yhdistyvät subjektien itsehallintaan (Rose 1999, 5).

Teoreettisen viitekehyksen pohjalta opettajien koulutuspoliittista toimijuutta tarkastellaan kolmesta näkökulmasta: *tiedon* rakentamisena, *valtasuhteiden* järjestäytymisenä sekä *subjektin* tuottamisena. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajien järjestöineen ajatellaan legitimoivan toiminnallaan tietyt tiedonmuodot, ajattelutavat ja näkemykset ”tosiksi”, asettuvan osaksi politiikan valtasuhteiden verkostojäseniä ja sitoutuvan tietynlaiseen strategiseen toimijuuteen sekä tarjoavan vahvoja ihanteita ja määritelmiä oikeanlaisesta ammatillisesta identiteetistä.

Empiirisesti tutkimuksessa tarkastellaan kahden opettajajärjestön osallistumista koulutuspolitiikan kentän kädenvääntöihin peruskouluajalla. Toinen tarkastelluista järjestöistä on opetusalan suuri ammattijärjestö OAJ². Sen valinta tutkimuskohteeksi perustuu järjestön kiistattomaan rooliin ja merkitykseen: Suomessa ei peruskouluajalla ole ollut muita vartenotettavia opettajajärjestöjä. 1970- ja 1980-lukujen kuluessa lähes kaikki opettajajärjestöt valitsivat OAJ:n emojärjestökseen, minkä seurauksena järjestö on muuttunut aina vain painavammaksi toimijaksi koulutuspoliittisissa merkityskamppailuissa.

Huolimatta jatkuvasti kasvattaneesta merkityksestään OAJ ei kuitenkaan ole profiloitunut erityisen ärhäkkänä koulutuspolitiikan kriitikkona tai voimallisena traditionaalisen opettajakuvan haastajana. Ennenkin järjestö on vaikuttanut vaalivan etupoliittisia neuvotteluasemiaan ja kaiuttavan puolueetonta opettajaideaalia – tavalla, joka esimerkiksi tämän johdannon avaavasta *Opettaja*-lehden lainauksesta vuodelta 1973 voidaan suoraan lukea. Tarkempia tutkimuksia OAJ:n teksteissä rakentuvasta poliittisesta opettajakuvasta ei ole tehty³, mikä osaltaan perustelee käsillä olevan tutkimuksen tärkeyttä.

2 OAJ käyttää nykyisellään nimeä Opetusalan ammattijärjestö. Nimi ei ole kuitenkaan vielä ehtinyt vakiintua. Siksi tässä tutkimuksessa puhutaan johdonmukaisesti Opettajien ammattijärjestöstä, vaikka tutkimusraportin otsakkeessa on päädytty käyttämään järjestön virallista nimeä.

3 Tapahtumahistoriallisia selvityksiä (esim. Tammivuori 1986) on toki tehty, samoin kuin lyhyen aikavälin tarkasteluja (esim. Lindén 2002).

Toinen tutkituista järjestöistä on 1970- ja 1980-luvuilla toiminut vasemmistolaisen Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys (Demko ry, 1973–1989). Demko perustettiin keskellä koulutuspoliittista murrosvaihetta, jota taustoitti yhteiskunnallinen liikehdintä. Yleinen yhteiskunnallinen aktiivisuus heijastui koulukeskusteluun poikkeuksellisilla tavoilla nostaen esiin vaiettuja kysymyksiä hyvän kasvatuksen määreistä ja koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä. Samalla aukeni tilaa uusille koulutuspoliittisille toimijoille, joista Demko oli yksi.

Vaikka Demko säilyi läpi olemassaolonsa pienenä ja marginaalisena toimijana, se edustaa yhtä kaikki kiinnostavaa katkosta ja murtumakohtaa suomalaisessa opettajapuheessa⁴. Demko-ilmion näkyväksi tekeminen rikastaa kuvaa varhaisesta peruskoulupolitiikasta – jota on viime vuosina täydentänyt myös toisen ennen tuntemattoman koulutuspoliittisen toimijan, Vapaan koulutuksen tukisäätiön⁵, paljastuminen.

Samalla kun Demko on tärkeä tutkimuskohde koulutuspoliittisen ja kulttuurihistoriallisen kiinnostavuutensa vuoksi, on yhdistyksellä tässä tutkimuksessa myös toisenlainen rooli: Demkoa käytetään peilinä ja vertailukohteena OAJ:n ammattijärjestöpuheelle. Vertailuasetelmaa perustelevana työhypoteesina on toiminut oletus siitä, että demkolainen, vasemmistohenkkinen opettajapuhe tarjoaa jollakin tapaa erilaisia mahdollisuuksia yhteiskunnallisen ja poliittisen toimijuuden rakentumiseen kuin OAJ:n valtavirtaisempi puhetapa. Demkon avulla ammattijärjestöpuheesta pyritään houkuttelemaan esiin sellaisia elementtejä ja puolia, jotka jäisivät helposti näkymättömiin ilman vastakkainasettelun luomaa kontrastia.

Tutkimusaineistona käytetään Demkon ja OAJ:n äänenkannattajalehtien linjatekstejä. Demkon julkaisemasta *Koulutyöntekijä*-lehdestä aineistoksi on valittu pääkirjoituksia kautta lehden ilmestymiskaaren vuodesta 1973 vuoteen 1989. OAJ:n *Opettaja*-lehdestä tarkasteluun on rajattu vuosikertojen 1973, 1978, 1983, 1988, 1993, 1998, 2003 ja 2008 pääkirjoitukset ja puheenjohtajan palstan tekstit.

Empiirisessä analyysissä esiinkonstruoitua järjestöpuhetta peilataan suomalaisessa koulutuspolitiikassa ja opettajaihanteissa peruskoulukaudella tapahtuneisiin muutoksiin. Kontekstualisointi tuotetaan olemassaolevan lähdekirjallisuuden ja tutkimuksen

4 Historiallisten murroskohtien tuottamia ”poikkeustilojen” on toki ollut muitakin. Opettajien liikehdintää kansallisissa kriiseissä on tarkastellut tutkimuksissaan esimerkiksi Jukka Rantala (ks. esim. 2010). Demkon toiminnasta ei sen sijaan ole kun ei ole – allekirjoittaneen kontribuutioita lukuun ottamatta – olemassa itsenäistä tutkimusta eikä edes historiikkaa. Olen tarkastellut Demkoa sosiologian pro gradu -tutkielmassani (Räisänen 2011b), *Kasvatus*-lehdessä julkaistussa artikkelissa (Räisänen 2011a), *Suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen historia* -teossarjan kolmanteen osaan yhdessä Sakari Suutarisen kanssa kirjoittamassani lyhyessä tekstissä (Suutarinen & Räisänen 2012) sekä *Paedagogica Historica* -journalissa ilmestyvässä artikkelissa (Räisänen, painossa). Lyhyitä, yhdistyksen olemassaolon rekisteröiviä mainintoja on niitäkin harvassa (ks. kuitenkin Kärenlampi 1999; Simola 2004a; Eskola 2008).

5 Ks. luku 4.2.

avulla. Puheessa muodostuvien ”totuuksien” rakentumisen analysoimiseksi tutkimusmetodologiassa yhdistellään aineksia Foucault’n diskurssianalytiikasta sekä Hannu Simolan, Sakari Heikkisen ja Jussi Silvosen teoreettismetodologisista ajatuksista (Simola 1995a; Simola et al. 1998; Heikkinen et al. 1999).

Kaiken kaikkiaan tutkimus edustaa laadullista, koulutussosiologista ja kasvatushistoriallista opettajatutkimusta. Se keskustelee erityisesti sellaisen historiallisesti orientoituneen opettajatutkimuksen kanssa, jossa on tarkasteltu ammatin valtio- ja yhteiskuntasuhteen kehitystä – toisin sanoen professionalismia ja autonomiaa, poliittisuutta, vaihtuvia opettajaihanteita, mallikansalaisuutta sekä ylipäätään opettajan paikkaa ja roolia erityisesti vallankäytön ja hallinnan näkökulmasta. Erityisen tärkeiksi vaihtuiksi nostettakoon Hannu Simolan väitöskirja *Paljon vartijat* (1995) sekä Simolan muut, samaa tematiikkaa käsittelevät julkaisut. Merkittäviä ovat olleet myös Risto Rinteen vanhemmat tutkimukset (1986; 1989; Rinne & Jauhiainen 1988) sekä lukemattomat tuoreemmat artikkelit. Mainittakoon myös Reijo Raivolan opettajan ammatin professiokehitystä tarkasteleva teos *Opettajan ammatin historia* (1999), Jyri Lindénin opettajan työtä työn sosiologisesta ja palkkatyön näkökulmasta tarkasteleva väitöskirja *Kutsumuksesta palkkatyöhön* (2010) sekä Jukka Rantalan mikrohistorialliset opettajatutkimukset (2010, 2003, 2002, 2001 jne.) – vain muutamat keskeiset mainitakseni.

Tutkimus asettuu vuoropuheluun myös suomalaisen koululaitoksen historiaa käsittelevän laajan tutkimusrepertuaarin kanssa. Se ei kuitenkaan itse edusta niin sanottua ”perinteistä historian tutkimusta”. Tavoitteena ei ole ”menneisyyden todellisuuden” etsiminen tai rekonstruointi erilaisia arkistomateriaaleja tutkimalla ja kriittisesti vertailemalla⁶. Kyse ei siis ole – edes Demko-yhdistyksen osalta – minkäänlaatuisesta historiikista. Sen sijaan historiallisen aineiston diskurssianalyttisen tarkastelun viimekätisenä merkityksenä nähdään (genealogisessa hengessä, ks. Foucault 1998, 89; Simola 1995a, 34) analyysitulosten pohtiminen suhteessa nykyisyyteen. Historiallisen puheen ja puheessa elävien diskurssien näkyviksi tekeminen antaa eväitä ymmärtää niitä sosio-historiallisia ja kulttuurisia juonteita, kerroksia ja reunaehtoja, jotka määrittävät vahvasti myös oman aikamme käsityksiä opettajuudesta, opettajan yhteiskuntasuhteeseen ja koulutuspoliittisesta toimijuudesta.

Tiedon, subjektin ja vallan kolmijako jäsentää tutkimusta niin teoreettisella, metodologisella kuin analyttisellä tasolla ja näkyy vahvasti myös tutkimusraportin rakenteessa. Raportti lähtee liikkeelle tutkimusmetodologian ja teoriataustan (luku 2) esittelystä ja etenee kirjallisuuden perusteella tuotettuun kontekstointiin, jossa luodaan taustaa opettajajärjestöjen puheelle. Kontekstiluvuista ensimmäinen (luku 3) kuvaa suomalaisen koulutuspolitiikan aateilmaston sekä koulutuspoliittisten toimijoiden vä-

⁶ Tosin ”perinteisen historian tutkimuksen” toimintatapojen ”yksiipuolisuuksista” käydään keskustelua myös historian tutkimuksen sisällä (esim. Kalela 2000).

listen valtasuhteiden kehittymistä ”tiedon” ja ”vallan” näkökulmiin kiinnittyen. Toinen kontekstiluku (luku 4) tarkastelee ”opettajakuvan” eli koulutuspoliittisen opettajasubjektin historiallista kehitystä. Luku viisi esittelee empiirisen tutkimusaineiston. Analyysien tulokset raportoidaan Demkon osalta luvussa kuusi ja OAJ:n osalta luvussa seitsemän. Kumpikin analyysiluvuista jäsentyy tiedon, vallan ja subjektin näkökulmiin keskittyviin alalukuihin sekä yhteenveto-osioon. Luvussa kahdeksan kootaan tutkimuksen tulokset yhteen sekä pohditaan niiden merkitystä ja kontribuutiota olemassa olevan tutkimustiedon kentällä.

2 TUTKIMUKSEN METATEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen kysymyksenasettelu kumpuaa siis opettajien ristiriitaisen roolin ihmettelystä: millaista on yhteiskunnallisesti maltillisen ja lähtökohtaisesti epäpoliittisen opettajan koulutuspoliittinen toimijuus? Koska tavoitteena on välttää kulttuuristen itsestäänselvyyksien ja *mallitarinoiden* (vrt. Andrews 2004, 1–2) uusintaminen ja toistaminen, on tutkimuksen teoreettis-metodologinen perusta pyrittävä rakentamaan siten, että se ohjaa dekonstruktioon – staattiseksi ja luonnolliseksi ymmärrettyjen asetelmien kyseenalaistamiseen ja purkamiseen.

Haen etäännyttämiseen, vieraannuttamiseen ja problematisointiin ohjaavaa näkökulmaa erityisesti sellaisen sosiologisen yhteiskuntateorian piiristä, jossa keskustellaan modernista vallasta ja hallinnasta. Nojaudun ennen muuta Michel Foucault’hon sekä Foucault’n elämäntyöstä ammentaviin *governmentality*-tutkijoihin Nikolas Roseen, Peter Milleriin ja Mitchell Deaniin.

Tutkimusprosessin kuluessa kohdeilmion ymmärtämisen ja käsitteiden määrittämisen tehtävään osoittautui kuitenkin tarpeelliseksi valjastaa myös muita teoreettisia näkökulmia. Täydennän hallinnananalyttistä kehikkoa ensinnäkin Bruno Latourin toimijaverkkoteoriasta nousevalla sanastolla. Latour rikastaa hallinnananalyttikkojen teoretisointeja tavoittaen erityisen hyvin ”mikrotoimijoiden” näkökulman (ks. esim. Rose 1999, 5). Poliitiikan käsitteen määrittämiseen haen apua Kari Paloselta ja Andrew Heywoodilta – Foucault kun ei ollut leimallisesti politiikanteoreetikko. Diskursiivisesta vallasta puhuttaessa hyödynnän Pierre Bourdieun käsitteistöä. Opettajien valtiosuhteen problematiikkaa avaan profession käsitteen avulla (erityisesti suomalaiseseen koulutussosiologiseen keskusteluun tukeutuen).

Tutkimuksen teoreettinen pohja nousee siis foucault’laisesta sanastosta, mutta käsitteenmäärittelyn eklektisyys ohjaa tutkimusta pois päin ”ortodoksisesta” arkeologisesta tai genealogisesta tulkinnasta (vrt. Alasuutari 1996, 22)⁷. Ennemmin kuin ”Foucault’laiseksi”, tutkimusta voikin luonnehtia laveammin orientaatioltaan

7 Viittaan ”foucault’laisuudella” sellaiseen kirjoitustapaan ja tyyliin, joka perustuu laajaan Foucault-lukeneisuuteen ja jossa pyritään huolelliseen ja syvään tulkintaan Foucault’n filosofiselle hengelle uskollisesti. Tämäntyyppinen eetos on läsnä Antti Saaren tutkimuksessa *Kasvatustieteen tiedontahto* (2011), jossa foucault’laista ”eksegetiikkaa” ja Simolan tiedon, vallan ja subjektin metodologiaa

koulutussosiologiseksi ja -historialliseksi. ”Foucault’laisuutta” edustaa lopulta ennen kaikkea luonnollisuuksia ja totunnaisuuksia problematisoiva tutkimuseetos (vrt. Rose 1999, 5).

Valittu teoreettinen kehys mahdollistaa opettajien kollektiivisten ammatillisten yhteenliittymien ymmärtämisen osana modernia *hallintavaltaa*. Tällä käsitteellä viitataan sellaisiin monimutkaisiin valtiollisiin koneistoihin, strategioihin, tekniikoihin ja käytäntöihin, joiden tarkoituksena on kansalaisten toiminnan ja käyttäytymisen ohjaaminen, *conduct of conduct* (Foucault 1991, 102–103; Dean 1999, 18; Doherty 2007, 196). Rekisteröityessään ammattijärjestöksi tai yhdistykseksi ja omaksuessaan tätä kautta tietyt pelisäännöt toimintaansa ohjaaviksi periaatteiksi opettajajärjestöt kiinnittyvät osaksi suomalaisen yhteiskunnan *hallinnallisuuden kokonaisuutta* – sitä, miten kasvatustyötä ja kasvatustyön tekijöitä kontrolloidaan ja hallinnoidaan. Viime kädessä kyse on *opettajien poliittisesta käytöstä*: siitä, kuinka opettajat valjastetaan valtiollisten päämäärien ajamiseen ja siitä, millaisia tiloja itsemäärättelyyn ja kritiikkiin heille jää.

Hallinnananalyttinen tulkintakehikko muodostaa tutkimuksen teoreettis-metodologisen ytimen ja opettajien koulutuspolitiikkasuhteen tarkastelua jäsentävän tulkintakehikon, jota tarkennetaan edelleen *tiedon, subjektin ja vallan* kolmijaon avulla. Jako juontaa Hannu Simolan, Sakari Heikkisen ja Jussi Silvosen (ks. Simola 1995a; Heikkinen, Silvonon & Simola 1999; Simola, Heikkinen & Silvonon 1998) teoreettis-metodologisista ajatuksista, joita määrittää Foucault’n ymmärtäminen ”totuuden historioitsijana”. Perinteisen arkeologia–genealogia-jaon (ks. luku 2.1) sijaan näkökulmassa korostuu Foucault’n tuotannon ymmärtäminen jatkumona, jonka punaisena lankana kulkee kiinnostus ajallis-paikallisten ”totuuksien” rakentumisen prosesseihin ja siihen, miten inhimilliset subjektit ryhtyvät pelaamaan ”totuuspelejä” (Foucault 1988, 1).

Simolan ja kumppanien mukaan Foucault’n innoittaman tutkijan, *totuuden historioitsijan*, perimmäinen kysymys kuuluu, miten joku tietty totuus epätotuuden vastakohtana on tuotettu. Tähän kysymykseen vastaaminen ja totuuspelien logiikan analysoiminen vaatii tutkijalta tiedon, vallan ja subjektiviteetin ulottuvuuksien yhtäaikaista analysointia: ”totuuksissa” kietoutuvat yhteen ”toden” tiedon, ”oikeanlaisen” hallinnan ja ”hyvän” subjektiviteetin tuottaminen. (Simola 1995a; Heikkinen, Silvonon & Simola 1999; Simola, Heikkinen & Silvonon 1998.)

Sovellan tiedon, vallan ja subjektin teoreettis-metodologista kolmijakoa oman tutkimukseni tarkoituksiin pyrkimyksenä selvittää, kuinka opettajajärjestöt osallistuvat oman aikansa koulutuspoliittisen hallinnan ja totuuspelien kokonaisuuteen ensinnä-

sovelletaan huomattavasti kokonaisvaltaisemmin ja syvällisemmin kuin käsillä olevassa tutkimuksessa. Kiitän Antti Saarta lämpimästi terävistä ja kohdallisista huomioista erityisesti teoriakehikon rakennusvaiheessa.

kin tarjoamalla poliittisia näkemyksiä, toisekseen asettumalla osaksi politiikan valtasuhteiden verkostoja ja kolmanneksi määrittelemällä oikeanlaista ammatillista identiteettiä eli *etosta* (ks. Dean 1999).

Käsillä oleva luku rakentuu viidestä alaluvusta. Ensimmäisessä alaluvussa (2.1) esittelen tutkimukseen omaksutun ”totuuksien historiallinen” metodologian. Tätä seuraavissa alaluvuissa teen selkoa teoreettisten käsitteiden kokonaisuudesta. Alaluvut jäsenyvät edellä kuvatun tiedon, subjektin ja vallan kolmijaon mukaan seuraavasti:

Alaluvussa 2.2 syvennyn koulutuspoliittisen *tiedon* rakentumisen problematiikkaan. Hahmottelen koulutuspolitiikan käsitettä määrittelemällä sen jatkuvasti uudelleenmuotoutuvaksi toimintakentäksi, jonka puitteissa käydään kielellistä kamppailua määrittelyvallasta: keskusteluun osallistuvat toimijat ovat erimielisiä siitä, kuka tai ketkä saavat kulloinkin oikeuden määrittellä järkevän ja oikeanlaisen koulutuspolitiikan kriteerit eli ”tiedon” ja ”totuuden” hyvästä politiikasta.

Alaluvussa 2.3 perehdyn koulutuspoliittiseen *valtaan* ja *valtasuhteisiin* sekä määrittelen *politiikan* käsitteen. Tarkastelen opettajia järjestöineen yhtenä koulutuspolitiikan kentällä ääntään käyttävistä toimijoista, jotka ottavat osaa merkityskamppailuihin siitä, kenen tai keiden koulutuspoliittinen tieto nousee kulloinkin hallitsevaksi ja mitkä ovat ne asiat tai kysymykset, joista kulloinkin on mahdollista keskustella. Keskeistä roolia merkityskamppailuissa näyttelevät toimijoiden väliset valtasuhteet tietyllä historiallisella hetkellä sekä toimijoiden kyky valjastaa muita toimijoita omien päämääriensä suuntaiseen toimintaan.

Alaluvussa 2.4 käsittelen *subjektin* problematiikkaa ja määrittelen tutkimukseen omaksunani toimijuuden käsitteen. Ymmärrän valtasuhteiden tekevän yksilöstä sen mitä hän on ja muovaavan häntä subjektina tarjoamalla tiettyjä paikkoja ja rooleja valtasuhteissa. Myös opettajien professionaalinen identiteetti muodostuu valta- ja tietosuhteiden muodostamassa tilassa. Historiallisesti muuttuvissa verkostoissa rakentuva hyvän opettajan malli pitää sisällään ”tarjoumia” – ihanteita ja suosituksia – siitä, minäkalainen koulutuspoliittinen toimijuus on opettajalle sopivaa ja hyväksyttävää.

Viimeisessä alaluvussa (2.5) esittelen tutkimuksen kokonaisasetelman eli teoriaperustan pohjalta rakennetun metodologisen apparaatin ja tutkimuskysymykset, aineistojen kokonaisuuden sekä analyttiset ratkaisut.

2.1 Tiedon, subjektin ja vallan heuristiikka

Tutkimuksen metodologiset valinnat ja tieteenfilosofiset premissit juontavat Foucault-vaikutteisesta hallinnananalytiikasta ja kietoutuvat tiiviisti teoreettiseen käsitteistöön. Metodologisten ratkaisujen kokonaisuus on kehkeytynyt paitsi vastauksena

tarpeeseen valottaa opettajuuden koulutuspolitiikkasuhteen rakentumisen problematiikkaa ja purkaa auki siihen liittyviä ristiriitaisuuksia, myös pyrkimyksestä tuottaa (tähän mennessä tutkimattomasta) Demko-yhdistyksestä sellainen kuvaus ja ”tarina”, jota vasten aineistosta tehdyt tulkinnot käyvät ymmärrettäviksi. Metodologinen apparaatti esitellään jo tässä vaiheessa, koska sen edustamat näkökulmat jäsentävät tutkimusraporttia kautta linjan kontekstiluvuista (3 ja 4) varsinaisiin analyysilukuihin (6 ja 7) saakka.

Foucault realistisena konstruktionistina

Abstrakteimmalla tasolla tutkimuksessa omaksuttua aineiston tarkastelun tapaa voi kuvata diskurssianalyyttiseksi. Aineistosta pyritään konstruoimaan esiin sellaisia merkityskokonaisuuksia ja sanastoja, joiden avulla ”totuuksia” opettajuudesta rakennetaan. Erilaisten diskurssianalyyttisten metodologisten lähestymistapojen⁸ jakama ajatus kielenkäytöstä sosiaalisen todellisuuden *rakentumisena* ja *rakentamisena* nojaa lähtöoletuksissaan sosiaalisen konstruktionismin⁹ perinteeseen.

Sosiaalista konstruktionismia voi kutsua diskurssianalyyttisten lähestymistapojen ”teoreettiseksi kodiksi” (Jokinen 1999, 39). Sen ydinteesi on, että todellisuus on ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa merkitysten avulla rakentuvaa. Tietoa ei siten ymmärretä heijastumana oletetusta ”puhtaasta” ja pysyvästä todellisuudesta. Sen sijaan tieto on aina jostakin näkökulmasta, jotakin tarkoitusta varten ja jossakin sosiaalisessa suhteessa merkityksellistettyä tietoa. (Burr 1995.)

Tämä sosiaalisen konstruktionismin anti-essentialistinen oletus merkitsee, että todellisuudessa ei olemuksellisesti ole mitään sellaista, joka määrittäisi todellisuutta kos-

8 Diskurssianalyysin sateenvarjokäsite kokoaa yhteen erilaisia kielen käytöstä kiinnostuneita suuntauksia, joiden taustalla voi olla hyvinkin erilaisia teoreettisia oletuksia. Nelson Phillips ja Cynthia Hardy (2002, 18–21) jäsentävät erilaisten diskurssianalyysien eroja esittämällä kunkin niistä ottavan oman paikkansa kahden risteävän janan muodostamassa koordinaatistossa. Vertikaalisen janan ääripäinä ovat ”konteksti” ja ”teksti”. Kukin DA:n muoto asettuu joko lähemmäs ensimmäistä, jolloin analyysissä korostuvat laajat yhteiskunta-poliittiset kontekstit (luokka, etnisuus, instituutiot, alueellisuus, kulttuurisuus jne.), tai jälkimmäistä, jolloin painottuu tekstin välitön konteksti (puhetilanne ja sen mikrodynamiikka, tekstin genre jne.). Horisontaalisen janan ääripäinä ovat ”konstruktionismi” ja ”kriittisyys”. Vahvasti konstruktionistisessa tutkimuksessa tuotetaan yksityiskohtaista analyysiä siitä, miten joku tietty sosiaalinen tilanne rakentuu, kun taas kriittisesti orientoituneessa analyysissä keskitytään ennen kaikkea valta-, tieto- ja ideologiasuhteiden dynamiikkaan. Phillipsin ja Hardyn kehikossa ”Foucault-orientoituneen” diskurssianalyysin voi ajatella painottavan ”kontekstia” ja ”kriittisyyttä”.

9 Sosiaalisen konstruktionismin suuntauksessa tiedonmuodostuksen ajatellaan tapahtuvan aina yhteisöllisesti. Yksilön psykologisten prosessien sijaan ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieli jäsennetään sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä. (Ks. Tynjälä 1999, 55–57; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 19–20.)

kevat kuvaukset jonkinlaisiksi ihmisistä riippumatta. Toisin sanoen niitä kuvauksia, joiden avulla ymmärrämme maailmaamme, toisiamme tai itseämme eivät sanele kuvausten kohteet – se, ”mitä siellä on” (Gergen 1999) tai ”olemassa olevat faktat” (Burr 1995, 2–5). Sen sijaan kuvaukset todellisuudesta muotoutuvat ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa, jossa kielellä ja muilla relatiivisilla, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotuilla kulttuurisilla käsitteellisillä kehyksillä ja kategorioilla on keskeinen merkitys. Todellisuuden ymmärtäminen jonkinlaisena, ja tähän ymmärrykseen liittyvien elämysmuotojen ja traditioiden ylläpitäminen edellyttävät siten jatkuvaa ihmisten välistä merkitysten jakamista ja muodostamista. (Burr 1995; Gergen 1999.)

Edellä kuvatut yleiset konstruktionistiset ajatukset pätevät pitkälti myös Foucault’n metodologisiin lähtökohtiin¹⁰, joissa kieli-valta-pelejä tarkastellaan keskeisinä tiedon, totuuksien ja rationaliteettien tuottajina. Sosiaalisessa konstruktionismissa on kuitenkin monenlaisia katsanto- ja painotuseroja. Eri suuntauksia erotteleva keskeinen tieto- ja totuusteoreettinen kysymys koskee sitä, onko diskurssianalyttisessä tutkimuksessa mahdollista sanoa jotakin kulloinkin analysoitujen tekstien rajat ylittävää. Suhde diskurssien ulkopuoliseen todellisuuteen erottaa kahta konstruktionismin suuntausta, *ontologista* ja *episteemistä* konstruktionismia (joskin valinnan näiden kahden lähtökohdan välillä voi nähdä ennemminkin tutkimuskohtaisena kuin tutkijasidonnaisena, ks. Juhila 1999, 160).

Episteeminen konstruktionismi 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 mahdolltomaksi pyrkimykseksi. (Juhila 1999, 162–166.) Episteemistä konstruktionismia voi kutsua myös relativistiseksi. Äärimuodossaan relativismi johtaa siihen, ettei diskurssin ulkopuolella nähdä mitään. Ainoa todellisuus on se, joka luodaan diskursseissa. (Burr 1995, 86.)

Ontologisessa tai *realistisessa konstruktionismissa* tutkimuskohdetta ei palauteta kokonaisuudessaan kieleen. Tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan ei-diskursiivisia, fysiologisia ja biologisia ja instituutioiden todellisuuksia. Meillä ei kuitenkaan voi olla suoraa ja objektiivista tietoa näistä mielen, ruumiin ja rakenteiden maailmoista, koska ajattelu edellyttää aina konstruktivistisia prosesseja ja siten merkityksenantoa. Dis-

10 Foucault itse ei halunnut luokitella itseään mihinkään kategoriaan tai lähestymistavan edustajaksi: ”Älkää kysykö kuka olen, älkääkö pyytäkö minua pysymään samanlaisena: jättäkää byrokraattiemme ja poliisiemme huoleksi tarkistaa, että paperimme ovat kunnossa. Ainakin kirjoittaessamme säästäkää meidät heidän moralismiltaan.” (Foucault 1972, 17, suom. M.R.) Luonnollisesti tämä ei ole estänyt tutkijoita harjoittamasta lokerointia. Metodologisesti Foucault’n tuotanto onkin sijoitettu – varauksellisesti – ainakin fenomenologiaan, strukturalismiin ja poststrukturalismiin, hermeneutiikkaan sekä marxismiin (ks. esim. Husa 2003, 59; Mills 1997, 31; Joas & Knöbl 2009, 354–364).

kurssin ulkopuolella oleva todellisuus tarjoaa sen raakamateriaalin, josta – diskurssien välityksellä – voimme muodostaa ymmärryksemme maailmasta. Diskurssianalyysin tehtävä on selvittää, miten noita maailmoja rakennetaan erilaisissa kielellisissä käytännöissä sekä pohtia ei-diskursiivisten maailmojen ja diskursiivisten käytäntöjen välistä vastaavuutta. Yksittäisten puhetilanteiden tai tekstien rajat voidaan ylittää suhteuttamalla aineistossa konstruoitavat merkitykset esimerkiksi laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin, ihmismieleen, kokemuksiin tai ruumiillisuuteen. (Parker 1992, 28–29; Juhila 1999, 160–163.)

Tulkitsen Foucault’a ontologisen, realistisen konstruktionismin edustajana joka, puhuessaan diskursiivisista käytännöistä, tunnustaa niiden rinnalla elävän institutio-naalisen ja rakenteellisen (ei-diskursiivisen) kentän, jota diskurssit toisaalta säätelevät ja ylläpitävät, ja joka puolestaan säätelee diskurssien ilmaantumista. Foucault’lle historia tai yhteiskuntaelämä ei siis näyttäydy pelkästään tekstinä, vaan sitä rajaa instituutioiden, tapahtumien, käytäntöjen, poliittisten päätösten sekä taloudellisten prosessien kokonaisuus, joka on diskurssien analyysissä vertailun avulla osoitettava. (Foucault 1972, 162.) Tämäntyyppistä kontekstoivaa vertailua teen tutkimusraportin luvuissa kolme ja neljä.

”Totuuksien historian” analytiikka

Foucault mielletään usein filosofiseksi nomadiksi, joka oli läpi uransa jatkuvassa liikkeessä. Toistuviin älyllisiin käännöksiin kyllästynyt kriittinen lukija voi kuvata Foucault’n elämäntyötä jopa ”provokatiivisena sarjana lupaavien teemojen hylkäämisiä” (Simola, Heikkinen & Silvonen 1998, 64). Yhtä kaikki tavaksi on tullut erottaa Foucault’n tuotannossa toisistaan erillisiä kausia, joita leimaa temaattisten suunnanmuutosten ohella metodologinen uudelleenorientoituminen.

Yleinen, joskaan ei ongelmaton tapa (ks. esim. Peltonen 2008; Kaarre 1994) on erottaa toisistaan (tiedon)arkeologinen ja (vallan)genealoginen metodologinen kausi. Tiedonarkeologialla viitataan Foucault’n varhaistuotantoon, joka näki päivänvalon 1960-luvulta 1970-luvun alkuun ja jonka keskeisiä teoksia olivat *Tiedon arkeologia* (1969) sekä *Order of Things* (1970). Tällöin Foucault’a kiinnosti ideoiden ja ajattelun sekä modernin tieteen historia ja hän pyrki selvittämään, millä perusteilla tietäminen ja teorit ovat olleet mahdollisia (Foucault 1989, xxi; Foucault 1972, 21). Arkeologisella kaudella Foucault tutki muun muassa hulluuden ja sairauden kulttuuris-historiallista määrittymistä länsimaisessa tieteessä kiinnittäen huomionsa tiedon säännönmukaisuuksiin ja katkoksiin. Pyrkimyksenä oli paljastaa se epistemologinen kenttä, *épistémé*, johon tieto perustaa luotettavuutensa, sekä tuoda julki historia, joka ei ole tiedon täy-

dellistymisen vaan mahdollisuuden ehtojen historiaa. (Foucault 1989, xxii; Husa 1995; Husa 2003, 65.)

Historiallisesti sijoittuneiden instituutiojärjestelmien ja diskursiivisten käytäntöjen analyysissä Foucault'n kiinnostus kohdistui erityisesti aineistoteksteissä esiintyvien puhetapahtumien tyyppien ja puhetapahtumien ymmärtämistä ohjaavien sisäisten ehtojen erittelyyn sekä diskursiivisten muodostumien välisten suhteiden säännönmukaisuuksien ja muutosten paljastamiseen. Tämänkaltaista tekstien analysointia varten hän kehitti metodologiaa, jota voitaneen tietäen varauksin kutsua ”diskurssianalyysiksi”. (Foucault 2005, 41–42; 181–183; Husa 1995, 44; Andersen 2003, 10.) Analyysiväline salli Foucault'n keskittyä puhtaasti siihen, mitä todella sanottiin tai kirjoitettiin ja kuinka sanottu sopi siihen diskursiiviseen muodostumaan, jossa se tuotettiin (Varis 1989, 10; 13).

Tiedonarkeologinen diskurssianalyysi ei – kuten esimerkiksi aatehistoria – suhtaudu diskursiivisiin muodostelmiin ”dokumenttina”. Diskurssin avulla ei siis pyritä tekemään historiallista tai muunlaista tulkintaa jostakin diskursiivisen muodostelman ulkopuolisesta: arkeologia ei pyri rekonstruoimaan sitä, minkä ihmiset ovat voineet ajatella, tahtoa, tarkoittaa, kokea tai haluta tuottaessaan puhetta tai tekstiä. Sen sijaan diskurssiin suhtaudutaan ”monumenttina”: rajoittuneena, ainutkertaisena tapahtumana, joka itsessään sisältää kaiken merkityksellisen tekstimuotoisen tietoisuuden tasolla. Diskursiivisen kentän analyysissä tarkoituksena on määritellä diskurssin olemassaolon ehdot, vakiinnuttaa sen rajat mahdollisimman tarkasti, osoittaa sen vastaavuudet toisiin siihen mahdollisesti kytkeytyviin lausumiin ja näyttää, mitkä muut lausumisen muodot se sulkee pois. (Foucault 2005, 41–42; 181–183; Husa 1995, 44; Andersen 2003, 10.) ”Alkuperän” kysymisen sijaan analyysissä keskitytään siis kohdediskurssin järjestelmälliseen kuvaukseen (Foucault 2005, 183).

1960-luvun puolivälin jälkeen Foucault laajensi näkökulmansa arkeologiasta ja diskursseista vallan, tiedon, kulttuuristen käytäntöjen ja ruumiin suhteisiin modernissa yhteiskunnassa (Varis 1989, 8, 21). Foucault kiinnostui diskurssien ilmaantumisesta ja muotoutumisesta säätelevistä ja rajoittavista *diskursiivisista käytännöistä* – anonyymeistä, ajallisesti ja paikallisesti määräytyneistä historiallisista säännöistä, jotka määrittelevät sen, mitä, miten ja millä oikeutuksella joku voi sanoa jotakin ja joku toinen ei, minkälainen puhe on sallittua tietyn diskurssin puitteissa, ja kuinka yksilöitä suljetaan pois diskurssista. (Husa 1995, 45; Lorey 1999, 90.)

Vallangenealogiseksi kutsutun tuotantokautensa Foucault lanseerasi teoksessa *Tarkkailla ja rangaista* ([1975], suom. 1980), jossa hän luotaa siirtymää rangaistuksen spektaakkelista kurin keinoin toteutettuun institutionaaliseen rangaistukseen ja edelleen siihen, miten moderni valta määrittää arkeamme sisäistettynä, tutkimalla, tarkkailemalla ja normalisoimalla toteutettuna valtana. Äärimilleen tiedon ja vallan poh-

dinnat kiteytyvät kolmeosaisessa teossarjassa *Seksuaalisuuden historia* ([1976–1984], suom. 1998), jossa käsitellään tiedon ja vallan suhdetta ruumiillisuuteen ja seksuaalisuuteen modernissa länsimaisessa yhteiskunnassa.

Arkeologian ja genealogian voi ymmärtää erilaisina metodologioina, joista arkeologia keskittyy ennen kaikkea diskursiivisten käytäntöjen työstämiseen ja genealogia niiden erittelyyn vallan problematiikkaan liitettynä. Toisin sanoen, jos Foucault tiedon- arkeologisella kaudellaan oli kiinnostunut niistä hahmoista, instituutioista ja rajoista, jotka antavat diskurssille järjestyksen, muotoili hän genealogisella kaudella diskursiivisen kysymyksensä uudelleen keskittyen siihen, miten valta järjestää alkupe- räistä diskurssia. (Husa 1995.)

Seksuaalisuuden historia -trilogian kahden viimeisen osan voi kuitenkin katsoa aloittaneen myös aivan oman metodologisen kautensa. Tällä kolmannella, eettiseksi ni- metyllä kaudella Foucault'n huomio kiinnittyi uudella tavalla subjektin problematiikkaan ja erityisesti kysymykseen subjektista diskurssien ja vallan suhteissa. Foucault'n tavoitteena oli selvittää, kuinka valtasuhteet ja -mekanismit muovaavat subjektia ja mi- ten etiikalla ja moraalilla on historiallisesti tuotettu subjektiuksia¹¹. (Foucault 1982, 788–790; 1988, 17; 1990, 95; Martin, Gutman & Hutton 1988, 3; Anttonen 1998, 118.)

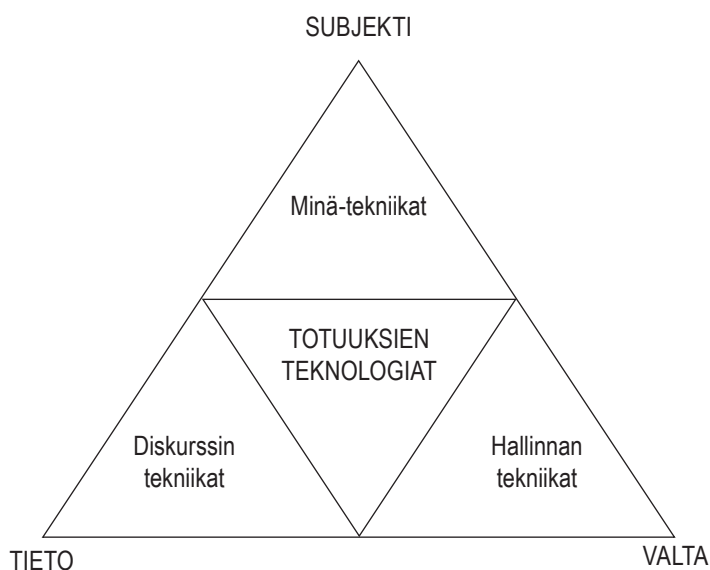
Esitetyistä eroista huolimatta tuotannollisia kausia ei ole välttämätöntä ymmärtää epäjatkuvuuskohtien erottamiksi itsenäisiksi vaiheiksi, vaan ne voi tulkita myös kehitys- kaarena ja metodologisena jatkumona. Vaikka Foucault'n painotukset ja mielen- kiinnon kohteet vaihtuvat, luonnehtivat tietyt keskeiset teemat ja metodologiset pyrki- mykset koko tuotantoa (Kaarre 1994). Hannu Simola (1995, 24; ks. myös Heikkinen, Silvonen & Simola 1999) ymmärtää Foucault'n harjoittaneen koko ajan samaa ”am- mattia”, totuuksien historian tutkimista, jossa on liikuttu kolmen pääteeman, tiedon, vallan ja subjektin, ympärillä. Myös Foucault itse painottaa 1980-luvun retrospektii- visissä kommentissaan (esim. Foucault 1988, 17–18) olleensa lopulta läpi koko tuo- tantonsa kiinnostunut samasta asiasta – niistä historiallisista objektivaation muodoista ja ”totuuspeleissä”, joiden kautta ihmiset tuottavat tietoa itsestään ja jotka muuntavat ihmisiä subjekteiksi.

11 Simola kumppaneineen (Simola, Heikkinen & Huttunen 1999, 153) näkee Foucault'n itse asiassa pureutuneen subjektin problematiikkaan jo vuonna 1961 ilmestyneessä väitöskirjateoksessaan *Histoire de la folie à l'âge classique*, jossa Foucault tutkii hulluuden kulttuurista, lainopillista, poliittis-filoso- fista sekä lääketieteellistä rakentumista Euroopassa keskiajalta 1700-luvun loppuun. Tämän jälkeen Foucault kuitenkin siirtyi arkeologisiin ja genealogisiin kehitelmiinsä – palatakseen subjektiuden poh- titsemiseen viimeisissä teoksissaan.

TSV-kolmio tutkimuskysymysten generoijana

Foucault'n diskursseja koskevat ajatukset ovat metodisten päätelmien ja soveltamisen osalta haastavia. Samalla tavoin kuin Foucault kieltäytyi tarjoamasta systemaattista *valtateoriaa* (ks. luku 2.3) puhuen sen sijaan *valta-analytiikasta*, hän ei tarjoa yksiselitteisiä tai suoria välineitä myöskään diskurssin käsitteen operationalisointiin metodiksi tai tulkintavälineeksi. Foucault'lta ammentava tutkija joutuu siis kokoamaan itse oman konkreettisen tutkimusmenetelmänsä¹².

Koulutussosiologi Hannu Simola on rakentanut väitöskirjassaan *Paljon vartijat – Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* (1995; ks. myös Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 141; Simola, Heikkinen & Silvonen 1998) Foucault'n pohjalta työkalun malliopettajan ”totuuksien historian” analysoimiseksi valtiollisissa virallisteksteissä. Kuviossa yksi hahmotellun, ”Foucault'n kolmioksi” tai ”TSV-kolmioksi” nimetyin työkalun lähtökohtana on näkemys siitä, että



Kuvio 1. Foucault'n kolmio (Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 142).

12 Samanlaisen haasteen eteen joutuvat moniin muihin hallinnananalyttisen koulukunnan edustajiin tukeutuvat tutkijat. Esimerkiksi Nikolas Rose sanoutuu Foucault'n lailla irti yleisten teorioiden tai selväpiirteisten, sellaisinaan sovellettavissa olevien metodologioiden rakentamisen tavoitteesta. Hänen mukaansa käsitteiden ja kaikkinaisten abstraktioiden tärkein arvo ei ole niiden eksakteissa merkityksissä (siinä mitä ne ”tarkoittavat”) vaan ennemmin niiden kyvyssä tarjota välineitä kriittiseen ajatteluun. (Rose 1999, 9.)

opettajuuden historiallis-yhteiskunnallisessa muotoutumisessa on koko ajan kysymys vallan, tiedon ja subjektiviteetin suhteista.¹³

TSV-kolmion luomassa kolmiulotteisessa tilassa Foucault'n tuotantoa tarkastellaan jatkumona, jonka keskeisenä kohteena on – ikuisten totuuksien etsimisen sijaan – spesifien, ajallis-paikallisten totuuksien analyysi. Foucault'n innoittaman tutkijan, ”totuuden historioitsijan”, perimmäinen kysymys kuuluu, *miten joku tietty totuus epätotuuden vastakohtana on tuotettu*. Vastatakseen tähän kysymykseen ja analysoidakseen totuuspuhujen logiikkaa tutkijan on analysoitava tiedon, vallan ja subjektiviteetin ulottuvuuksia aineistossaan paitsi erikseen, myös yhteydessä toisiinsa: totuuksissa kietoutuvat yhteen ”toden” tiedon, ”oikean” vallankäytön ja ”hyvän” subjektiviteetin tuottaminen.

Kolmion voi ymmärtää eräänlaiseksi ”metametodologiaksi” ja ”mahdollisuuksien luetteloksi”, jonka tehtävänä on suunnata tutkijan huomio tiettyihin aineiston osiin sekä toimia aineistolle esitettävien kysymysten tuottajana. Kolmiossa tiivistyvät systemaattisessa muodossa ne kysymykset ja kohteet, jotka ovat keskeisiä Foucault'n totuushistoriallisissa tutkimuksissa. (Ks. Simola 1995a, 32–33.) Kukin kolmion kulma asettaa aineistolle kysymyksen koskien aineistossa rakentuvia totuuksia tiedosta, subjektuudesta ja vallasta:

- 1) Tieto-kulma esittää kysymyksen siitä, mikä tieto on ”totta” ”ei-toden” vastakohtana (tutkijan kysymyksenasettelua ohjaavat mikä-kysymykset).
- 2) Subjekti-kulma kysyy, mikä subjekti on ”hyvä” pahan vastakohtana (tutkijan kysymyksenasettelua ohjaavat kuka-kysymykset).
- 3) Valta-kulma kysyy, millainen vallankäyttö rakentuu ”hyväksi” ja miten valtasuhteiden tulisi muodostua (tutkijan kysymyksenasettelua ohjaavat miksi-kysymykset).

Näiden kolmen ulottuvuuden kautta voidaan analysoida diskurssissa rakentuvan totuuspuheen *diskursiivisia efektejä* (mistä puhutaan ja mistä vaietaan, mikä määrittyy ”todeksi”, ”oikeaksi” ja ”hyväksi”), *valtaefektejä* (mitä tekoja totuuspuhe oikeuttaa ja legitimoii ja minkälaiset ratkaisut se mahdollistaa) sekä *subjektiviteettiefektejä* (millaisia identiteettejä totuuspuhe määrittää kohteelleen). (Simola 1995b.)

Tieto–subjekti–valta-kolmio ”älykkäiden arvausten menetelmänä” toimii tutkimuksessani heuristisena apuvälineenä ja niiden tietoa, subjektuutta ja valtaa koskevien

13 Simola kumppaneineen (Heikkinen, Silvonon & Simola 1999) ei ole ensimmäinen, joka on hahmotellut Foucault'n tuotantoa suhteina tai kuvion muotoon. Esimerkiksi Deleuze (1992, 159–160) käyttää nelitahoista mallia, jossa keskinäissuhteisiin asetuvat käsitteet (1) *enunciation*, (2) *light* ja *visibility*, (3) *power* sekä (4) *subjectivation*. Deleuzen mallia mukailleen hallinnan analyttikot, esimerkiksi Mitchell Dean (1999, 18), ovat kehittäneet ajatusta edelleen esittäen vallan, tiedon ja identiteetin (*techné, épistémé, éthos*) aspektien muodostavan hallinnon perusdimensiot.

”metakysymysten” kiteyttäjänä, joihin haluan analyysien kautta päästä kiinni¹⁴. Oma kolmioni ei kuitenkaan vastaa yksi yhteen Simolan alun perin omiin tutkimuksellisiin tarpeisiinsa rakentamaa mallia. Kyseessä ei siis ole teoreettinen tai metodologinen toisinto Simolan koulutussosiologisesta väitöstutkimuksesta *Paljon vartijat* (1995), jossa tarkastellaan suomalaisen kansanopettajuuden rakentumista koulua ja opettajankoulutusta käsittelevässä arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa.

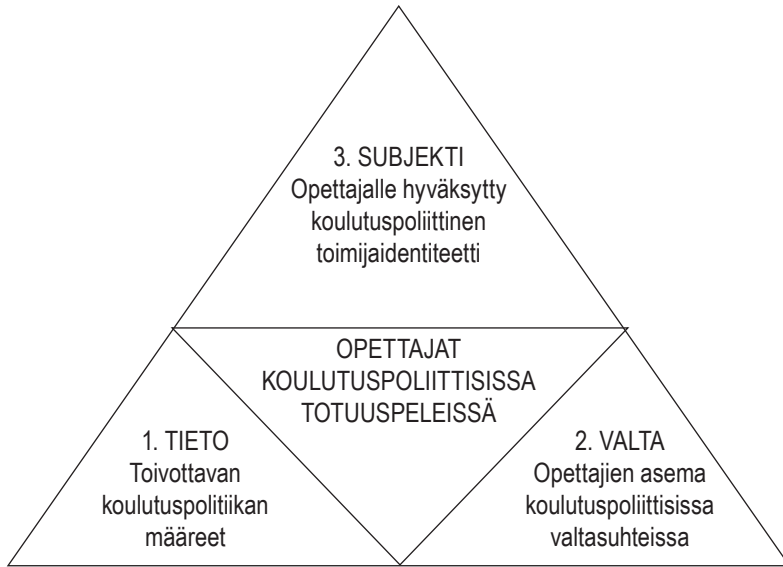
Eroja Simolan tutkimukseen on monia. Ensinnäkin, Simola liikkuu eri konteksteissa ja käsitteellisessä maastossa kuin minä. Hänen kohteenaan on opettaja *koulukontekstissa*, kun taas itse olen kiinnostunut opettajista *koulutuspolitiikan* kentällä. Myös empiiriset aineistot poikkeavat toisistaan: siinä missä Simola tutkii valtiollisia kouludokumentteja (toisin sanoen normatiiviseksi kivettynttä koulutuspoliittista ”totuuspuhetta”), oma aineistoni muodostuu järjestölehtiteksteistä, jotka voi ymmärtää vasta pyrkimyksenä saavuttaa legitiimi, ”ortodoksinen” asema virallisena ”totuutena”.

Kontekstien, käsitteiden ja aineistojen erot kiteytyvät erityisesti siinä, kuinka Simola ymmärtää vallan käsitteen ja sen merkityksen omassa tutkimuksessaan. Siinä missä Simola tarkastelee opettajaa pedagogisen vallan tuotteena ja välineenä sekä instituutionaalisenä vallankäyttäjänä koulukontekstissa, oma kiinnostukseni kohdistuu opettajien toimijuuteen *koulutuspoliittisten valtasuhteiden* kentällä. Näin ollen TSV-kolmion ulottuvuuksista erityisesti valta-kulma rakentuu omassa tutkimuksessani lähtökohtaisesti erilaiseksi kuin Simolan mallissa.

Edellä kuvattujen eroavaisuuksien vuoksi teoreettista kehystä on tullut tarpeelliseksi täydentää myös muiden kuin hallinnananalyttisen koulukunnan edustajien käsitteistöllä. Näin tutkimuksesta on rakentunut eklektinen kokonaisuus, jossa ei ole pyritty Foucault’lle erityisen uskolliseen tulkintaan (esimerkiksi tavalla, johon Antti Saari yltyä TSV-kolmiota hyödyntävässä väitöskirjassaan *Kasvatustieteen tiedontahto*, ks. Saari 2011¹⁵). Esittelen oman TSV-kolmioni kuviossa kaksi.

14 Oma versioini TSV-kolmiosta kehkeytyi lopulliseen muotoonsa aineistoon sekä monenlaisen kirjallisuuden tutustumisen myötä. Tutkimus ei siis alun perin lähtenyt liikkeelle kolmiosta – tai ylipäättään teoriavetoisesti. Aineistoa ei lähtökohtaisesti ”pakotettu” tässä kuvattuun teoreettiseen kehykseen, vaan aineistoon tutustuminen tapahtui ilman selkeitä teoreettisia suuntaviivoja.

15 Antti Saari on käyttänyt Foucault’n kolmiota ansiokkaasti edellä jo mainitussa väitöskirjassaan *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen* (2011). Tieteenfilosofisen, kasvatustieteenfilosofisen, historiallisen ja tiedonsosiologisen tutkimuksen risteyskohtiin paikantuvassa tutkimuksessaan Saari erittelee kasvatustieteen tieteenalakehitystä ja erityisesti suomalaista empiiristä kasvatustiedettä 1900-luvun alusta 1970-luvun lopulle kysyen, millä tavoin kasvatustiede on pyrkinyt tuottamaan objektiivista sekä samalla kasvatuksen ja opetuksen käytäntöjen kannalta merkityksellistä ja hyödynnettävää tietoa. Saaren vahvasti filosofinen tulkinta TSV-kolmiosta on monella tapaa enemmän uskollinen foucault’laiselle ajattelulle kuin Simolan koulutussosiologisiin tarpeisiin kehitelty apparaatti – puhumattakaan omasta, Foucault’sta paikoin etäisyyttä ottavasta hybridiversiostani.



Kuvio 2. Tutkimuksen teoreettiset näkökulmat TSV-kolmiona.

Kuvio kaksi visualisoi oman tutkimukseni keskeiset näkökulmat. Tiedon näkökulma avaa kysymyksiä aineistossa rakentuvista toivottavan koulutuspolitiikan määreistä. Valta-kulma puolestaan keskittyy opettajien asemaan koulutuspoliittisissa valtasuhteissa. Subjektin näkökulma on kiinnostunut opettajalle rakentuvasta koulutuspoliittisesta toimijaidentiteetistä. Kuvion keskelle muodostuu tila, jossa kulmien esittämät kysymykset tiivistyvät tuottaen kuvauksen opettajien tavasta olla osallisena aikansa koulutuspolitiikan totuuspeleissä.

Avaan kolmion rakentumisen taustalla olevia teoreettisia käsitteitä tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. Kuvion avulla tuotettujen tutkimuskysymysten kokonaisuuden esittelen alaluvussa 2.5.

2.2 Koulutuspolitiikka tiedon rakentumisena

Koulutuspolitiikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa jatkuvasti uudelleenmuotoutuvaa toimintakenttää, jonka puitteissa käydään kamppailua määrittelyvallasta. Keskusteluun osallistuvat toimijat – opettajajärjestöt muiden mukana – vääntävät kättä siitä, kuka tai ketkä saavat kulloinkin oikeuden määritellä poliittisen totuuden. Kyse on siis järkeväksi nähdyn koulutuspolitiikan kriteereistä. Mikä näyttäytyy koulutuspoliittisen toiminnan päämääränä kunakin aikana ja miten tavoitteet legitimoidaan? Mitkä asiat

nähdään ongelmallisina ja ylipäätään nostetaan keskusteluun? Mitkä aatteista lopulta välittyvät koulutusta normatiivisesti ohjaaviin rakenteisiin?

Diskurssit ”totuuksien” välittäjinä

Totuuden käsite ei Foucault’lle näyttäyty universaalina ja ylihistoriallisena kategoriana vaan partikulaarisena käsitteenä – ei tutkimuksen lähtökohtana vaan tutkimuksen *kohteena* (Foucault 1985, 7). Kiinnostavin kysymys ei koske käsitteen absoluuttista, metafysisistä tai normatiivista sisältöä (”mikä on totta”) vaan totuuden tuottamisen prosesseja (”miten totuus on luotu”). Toisin sanoen Foucault lähestyy totuutta historiallisena kysymyksenä sitä, miten tietyt rationaalisuuden muodot soluttautuvat käytäntöihin, mikä rooli niillä siellä on sekä millaisia vaikutuksia ne tuottavat (Foucault 1980, 93; 1998, 105; Rose 1999, 8; Weir 2008, 370; Simola 1995a, 24). Totuuden tuottamisen prosesseissa keskeisinä välittäjinä toimivat diskurssit.

Diskurssit voi foucault’laisittain ymmärtää *väitelausumien joukoiksi*. Ne yhdessä muodostavat *diskursiivisia muodostelmia*, toisiinsa suhteessa olevia elementtien systeemejä. Diskurssit koostuvat totena esitetyistä lausumista, jotka ovat funktioltaan ilmoittavia, julistavia, ehdottomia ja historialliseen vaikuttavuuteen pyrkiviä. Pelkkien merkkijoukkojen sijaan diskurssit onkin ymmärrettävä eläviksi käytännöiksi, jotka muodostavat ja systemaattisesti muokkaavat puheen kohteena olevia objekteja muodostaen sellaisia tiedoksi ymmärrettyjä kokonaisuuksia, joiden kautta ihmiset toimivat. Luonteeltaan diskurssit ovat ylyksilöllisiä *puhetapoja*: eri asemissa olevat subjektit voivat ottaa diskursseja käyttöön, mutta ne eivät ole subjektien oivallusten synnyttämiä, vaan tietyissä historiallisissa yhteyksissä kehittyneiden, tiedottomien suhtautumistapojen tuotteita. (Foucault 1977, 200; Husa 1995, 44–48.)

Se, mikä kulloinkin muodostuu tiedoksi, ei kuitenkaan perustu mihinkään universaaliin ja absoluuttiseen Järkeen tai Totuuteen. Kussakin yhteiskunnassa on omanlaisensa ”totuuden regiimit” eli historiallisesti spesifit mekanismit, jotka tuottavat totuuksia välittäviä diskursseja. Kunakin aikana tietyt diskurssin tyypit hyväksytään tosina, tietyt tahot, mekanismit ja tekniikat omaksutaan totuuden hankkimiseen ja oikeiden väittämien erottamiseen vääristä, tietyt tahot velvoitetaan sanomaan totuudet, ja epätotuusien puhujia kohtaan omaksutaan tietyt sanktiointikeinot (Foucault 1980, 131–133; Varis 1990, 114).

Totuuden regiimien syntyminen on seurausta kielellisistä valtakamppailuista. Diskurssit ja diskursseissa rakentuva tieto kietoutuvatkin foucault’laisessa ajattelussa väistämättä vallan käsitteeseen: valtaa ei voida käyttää ilman tietoa, eikä tiedon ole mahdollista olla synnyttämättä valtaa. Kieltäminen ja alistaminen tai sortaminen ja

sensurointi ei nimittäin suinkaan ole vallan ainoa funktio. Valta on voimakas nimenomaan siksi, että se tutkii ja tuottaa asioita sekä aiheuttaa informaatiokokonaisuuksien kasautumista muodostaen käsitteitä, kategorioita ja teorioita. Näin valta synnyttää myös uusia tiedon kohteita. Foucault'n "materialistinen" (Doherty 2007, 194) käsitys kielestä korostaa näin kielenkäytön tosiasiallisia vaikutuksia sosiaaliseen maailmaan¹⁶. (Foucault 1980, 51–52.)

Teoksissaan Foucault tarkastelee erityisesti ihmistieteellisiä ja instituutioihin kiinnittyneitä diskursseja. Niitä edustavat hänen tuotannossaan esimerkiksi lääketieteellisistä käytännöistä ja totuuksista rakentuva kliininen diskurssi (teoksessa *Naissance de la clinique*, 1963) sekä mielisairauksien määrittelyssä muotoutuva hulluuden diskurssi (*Folie et déraison*, 1961). Käsillä olevassa tutkimuksessa ei kuitenkaan tartuta *kasvatustieteellisen* diskurssin rakentumisen problematiikkaan (vrt. Saari 2011). Sen sijaan tutkimuksen kohteena ovat *koulutuspoliittiset* puhetavat.

Koulutuspoliittisilla diskursseilla tarkoitetaan tässä niitä puhetapoja, joiden puitteissa opettajajärjestöt koulutuspolitiikan kentän toimijoina rakentavat järkeviksi ymmärrettyjä kuvauksia institutionaalisen kasvatuksen ja koulutuksen järjestämisestä. Diskurssit ovat sellaisia koulutuspoliittisia asenteita, mielipiteitä, kategorioita ja sanastoja, jotka kulloisessakin historiallisessa ja yhteiskunnallisessa tilanteessa näyttäytyvät järjestötoimijoille mahdollisina. Samalla tarjolla olevat puherepertuaarit ovat luonteeltaan pakottavia: puhujien on pitäydyttävä hänelle mahdollisten puhekehysten sisällä. Lisäksi jokainen institutionaalinen puhekehys sisältää sille ominaisia tiedon järjestelmiä. Omaksuessaan tietyt diskurssit järjestöt sitoutuvat näin myös niiden kantamiin koulutuspoliittisiin totuuksiin. (Vrt. Lindén 2001, 10–11; 2002.)

Totuuden rakentumisen käytännöt

Miksi sitten tietyt toimijat omine totuuksineen saavat tietyissä kysymyksissä ja tietyillä kentillä etabloituneen aseman toisten jäädessä marginaaliin? Tähän kysymykseen on tieteen tutkimuksen saralla pyrkinyt vastaamaan Bruno Latour. Hänet tunnetaan tieteen- ja teknologiantutkimuksen sekä siihen pohjautuvan toimijaverkkoteorian (*Actor-Network-Theory*, "ANT") kehittäjänä yhdessä Michel Callonin ja John Law'n kanssa.

16 Mark Olssenin (2004, ks. Doherty 2007, 194) mukaan Foucault'n määritelmät diskurssille toimivat itse asiassa vaihtoehtoisena käsitteenä ideologian käsitteelle. Tällöin ideologialla ei viitata marxilaisittain väärään tietoisuuteen, vaan enemmän tai vähemmän koherenttiin ideoiden systeemiin (*system of ideas*), jonka jokin yhteiskunnallinen ryhmä jakaa ja joka pyrkii synnyttämään ja pitämään yllä tiettyjen arvojen, oletusten ja määritelmien normalisaatiota ja luonnollistumista.

Latour esittää, että tieteellisiä tosiasioita ei tule tarkastella vain sosiaalisen toiminnan aikaansaannoksena vaan myös erilaisten *aineellisten* toimenpiteiden tuloksena. Esimerkiksi luonnontieteellisen tiedon rakentumisessa on kyse hyvin käytännöllisestä toiminnasta, jossa tieteellisten tosiasioiden tuottaminen edellyttää monenlaisten ihmisten, ei-inhimillisten ja materiaalien aineiden yhdistelyä. Tutkijat eivät työskentele vain menetelmien, teorioiden ja kielellisten ilmausten parissa. He järjestävät myös laboratorion tutkimuslaitteistolla eläviä materiaaleja, tekevät kokeita, tulkitsevat mittareiden lukemia sekä kääntävät laboratorio-oloissa aikaansaadut ilmiöt kielellisiksi esityksiksi, kaavoiksi ja tieteellisiksi artikkeleiksi, joiden tarkoituksena on vakuuttaa lukijat uusista totuuksista. (Esim. Latour 2005; 1999; 2006, 145; Ylikoski 2000; Kullman & Pyyhtinen 2013; Pyyhtinen, painossa.)

Vaikka Latourin lähtökohdat ovat luonnontieteiden ja teknologian käytäntöjen ja innovaatioiden tutkimuksessa, häntä kiinnostavat tieteessä ja teknologiassa olennaisesti niiden tarjoamat ainekset sosiaalisten suhteiden ja yhteiskunnan rakennustyöhön. Latourin ajatukset ovatkin käsillä olevalle tutkimukselle merkityksellisiä sikäli kun niitä laajennetaan ohi puhtaasti tieteen- ja teknologiantutkimuksellisen ulottuvuuden ja sovelletaan avaamaan verkostollinen näkökulma tosiasioiden *yleiseen* rakentumiseen.

Latourin näkemys faktojen sosiaalisesta rakentuneisuudesta vastaa pääpiirteissään foucault’laisia ajatuksia. Latour täydentää foucault’laista diskurssikäsitystä kiinnittämällä huomionsa totuuksien tuottamisen materiaaliin prosesseihin. Asioiden rakentuminen ei ole yksin sosiaalista vaan jotakin huomattavasti konkreettisempaa ja aineellisempaa.¹⁷ Siinä missä foucault’laisittain voidaan puhua diskurssien ”kivettymisestä” käytännöiksi, tarkastelee Latour totuuksien vahvistumista erilaisiin sosiaalisiin verkostoihin *kytkeytymisenä*:

Ei ole olemassa tosia lausumia jotka vastaavat asian tilaa eikä vääriä lausumia jotka eivät vastaa. On olemassa vain jatkuvia, keskeytymättömiä keskinäisiä viittaussuhteita. Ei ole kyse totuudellisista tutkijoista, jotka ovat onnistuneet irrottautumaan yhteiskunnasta, ja toisaalta valehtelijoista, joihin vaikuttavat politiikka ja intohimojen oikut – kyse on siitä, että toiset tutkijat ovat tibeästi ja toiset löyhästi verkostoituneita. (Latour 1999, 97, suom. M.R.)

Latourin *relationaalisen ontologian* mukaan tosiasiat ovat sitä enemmän, vahvemmin ja vakaammin olemassa mitä enemmän niiden ympärille onnistutaan keräämään ”liitto-

17 Vaikka Latour voidaankin sijoittaa tieteenfilosofiselta taustaltaan konstruktionistisen ja relativistisen tieteensosiologian piiriin (Husa & Suoranta 1998), ylittää hän samalla sosiaalisen konstruktionin lähtökohdan, jossa tapana on todeta asioiden kontingenssi ja sattumanvaraisuus sekä tästä johtuva mahdollisuus uudelleenrakentumiseen. Latourin kiinnostuksen voi sanoa vasta *alkavan* tästä toteamuksesta: tarkastelu kohdistuu erityisesti niihin moninaisiin, yksityiskohtaisiin prosesseihin, joissa asiat lopulta ”kootaan”. (Latour 2003; 2005, 88–89; Pyyhtinen, painossa.)

laisia”, muita toimijoita (Latour 1999, 97). Toimijoiden järjestymisen ja kytkeytymisen prosessia voi kutsua myös *kääntämiseksi*. Termi viittaa toimijoiden pyrkimyksiin vahvistaa verkostoaan värväämällä muita toimijoita tuekseen. Verkoston laajetessa jokin toimija pyrkii pääsemään asemaan, joka mahdollistaa puhumisen toimijoiden muodostaman verkoston nimissä. Kääntäminen on onnistunut silloin, kun verkoston toimijat luovuttavat voimansa tai osan siitä verkostolle. Tiedon laadukkuudessa on näin kyse siitä, kuinka menestyksekkäästi yhä uudet toimijat kääntyvät verkostoon ja sovittavat uutta tietoa omiin merkitystenantoihinsa, toiveisiinsa ja tarpeisiinsa. Samaan aikaan verkostojen rakentumiseen sisältyy itsestään selvästi toimijoiden välisiä kamppailuja, kiistoja ja vastarinnan muotoja. (Latour 1987, 103–144; 1999, 97; Ylikoski 2000, 300; Kaisto 2010, 53.)

Käytän Latourin ajatuksia toden tiedon rakentumisesta ja lujittumisesta pohtiessani syitä joidenkin koulutuspoliittisten ajatusten etabloitumiseen ja toisten marginalisoitumiseen. Opettajien järjestöissään tuottaman koulutuspoliittisen tiedon institutionalisoitumisessa ja kivettymisessä olennaista ajatellaan olevan monimuotoinen verkostomaisuus. Totuuksien rakentumiseen liittyy yhtä hyvin ihmisiä ja ihmiskollektiiveja uskomuksineen ja kielellisine konstruktioineen kuin esimerkiksi sanan levittämiseen käytettäviä painotuotteita, tiedotustilaisuuksia, yhteydenottoja ja muita suhdeverkostojen luomiseen pyrkiviä artefakteja.

Hyödynnän ajatusta verkostoitumisen prosesseista myös käänteisesti kysyessäni, miksi tietyt koulutuspoliittiset ideat marginalisoituvat eivätkä koskaan kiveyty totuuksiksi. Miksi materialisoitumista erilaisissa verkostoissa ei tapahdu? Miksi toimijat kieltäytyvät kääntämästä viestiä ja legitimoimasta uutta ”tietoa” muuttuneella toiminnallaan? Varsinaiseen toimijaverkostoanalyysiin ja ANT-lähestymistavalle tyypilliseen tarkkaan etnografiseen kartoittamiseen (ks. esim. Latour 2005, 25) en kuitenkaan ryhdy. Sen sijaan pohdin kysymystä etabloitumisesta väljemmin, historiallisten dokumenttien tarjoaman aineiston valossa.

2.3 Koulutuspolitiikka valtasuhteiden verkostona

Koulutuspolitiikan kentällä ääntään käyttävät vaihtuvat toimijat ja toimijajoukot – yhtenä näistä opettajat järjestöjensä kautta. Toimijoiden väliset valtasuhteet ja voiman järjestys tietyllä historiallisella hetkellä määrittävät sen, kenen tai keiden hyväälle politiikalle antamat kriteerit nousevat kulloinkin hallitseviksi ja marginalisoivat kilpailijoiden näkemykset. Tässä tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu siihen, millaiseksi koulutuspolitiikan toimijakenttä kunakin aikana muodostuu, miten opettajat järjestöineen asettuvat toimijoiden verkoistoihin sekä minkälaisen painoarvon järjestöt saa-

vuttavat sekä millaisiin toimijuuden keinoihin ja strategioihin ne (käytettävissä olevan empiirisen aineiston perusteella) vaikuttavat tukeutuvan.

Valta toimintakyknä

Foucault'laisittain vallan voi määritellä diskurssien kautta järjestyviksi suhteiksi toimijoiden välillä. Valta on läsnä kaikkialla ja missä tahansa suhteissa – oli sitten kyse taloudellisista suhteista, rakkaussuhteista tai kasvatussuhteista. (Foucault 1990, 93–94; 1980, 42, 189–199; Varis 1990, 116.) Luonteeltaan valta on taktista ja strategista ”toiminnan reagoimista toimintaan” (Foucault 1982, 789): subjekti A:n toiminta ja pyrkimykset vaikuttavat – joko välittömästi tai viiveellä – subjekti B:n toimintaan ja päämääriin. Valta onkin olemassa nimenomaan *käytettäessä* ja *toimittaessa*, kyknä ja toimivaltana (Helén 1994, 276). Subjektien välisiä sosiaalisia suhteita leimaa jatkuva konflikti: valtarakennelmat perustuvat toimintojen ja pyrkimysten törmäyksiin ja jännityksiin. Valta ei näin ollen ole staattinen järjestys vaan dynaaminen voimakenttä ja monimutkainen yhteiskunnallinen tilanne (Kusch 1993, 102–105; Helén 1994, 277).

Samansuuntainen näkemys vallasta on läsnä toimijaverkostoteoriassa¹⁸. Teoksessaan *The Powers of Association* (Latour 1986, ks. myös Lehtonen 2000) Latour esittää, ettei valta ole ominaisuus, hyödyke tai etuoikeus, josta voi pitää kiinni, vaan jotakin, jota tulee tarkastella monenlaisten kytkeytymisten tuloksena. Yksittäisten toimijoiden tavoitteet eivät selitä heidän tekojaan, vaan toimijoita on tarkasteltava osana laajempaa suhteiden verkkoa, jonka puitteissa toisten toimintaa pyritään määrittelemään ja ohjailemaan. Inhimillisten ja ei-inhimillisten toimijoiden yhteen tulemisen kuvaamisessa Latour käyttää käsitettä *kollektiivi*. Tällä hän ei viittaa johonkin jo valmiiseen muodostelmaan tai stabiiliin rakenteeseen vaan pikemminkin uusien koosteiden syntyymiseen. Kollektiivi on jatkuvassa yhdistymisen ja eroamisen liikkeessä oleva suhdeverkosto, joka koostuu keskinäisten tulkintojen heterogeenisistä kimpusta sekä moninaisista

18 Latour ei teoksissaan kuitenkaan käsittele vallankäytön problematiikkaa laajasti – ainakaan eksplisiittisesti. Latourille (1986, 264; 2005 85–86) tapahtumien tarkastelu kääntämisen prosesseina tiettyllä tapaa suojaa prosesseja vallankäytöltä: toimijat osallistuvat tapahtumiin pikemmin omasta tahdostaan ja osana omia projektejaan kuin pakotettuina. Näin toimijoiden järjestymisen prosessit voidaan selittää ilman vallan käsitettäkin. Jani Kaisto (2010, 53) kritisoi ajatusta hallinnan analyttisestä näkökulmasta katsoen naiiviksi, sillä kääntämisen prosesseissa toimijoiden tahto ja projektit suunnataan uudelleen, jolloin valta punoutuu väistämättä osaksi toimijoiden välisiä suhteita. Samalla kun prosessit kytkevät yhteen erilaisia toimijoita, liittyvät myös hallintakäytännöt ja itsen muovaamisen käytännöt yhteen pakottaen verkostoista kiinnostuneen tutkijan tarkastelemaan niiden molempien kääntämisessä saamia muotoja ja suhteita toisiinsa. (Tässä Kaiston huomiossa tulevat ilmi toimijaverkkoteorian käyttömahdollisuudet foucault'laisen tiedon, subjektin ja vallan analytiikan luontevana täydentäjänä – M.R. huom.)

aineellisista tekijöistä ja artefakteista, jotka lujittavat sosiaalisten suhteiden tilallista ja ajallista olemassaoloa.¹⁹ (Latour 1986; 2005, 74–75; 2000, 113–114.)

Historiankirjoituksen tapa, jota Foucault Nietzscheä lainaten kutsuu genealogiaksi, ei tarkastele pysyviä, hierarkkisia rakenteita tai institutionaalisia järjestyksiä. Se karttaa teorian luomisen tavoitetta, suuria selittäviä systeemejä ja lineaarisia prosesseja. Ikuisen, ajattoman, ylihistoriallisen ja mihinkään perspektiiviin sitoutumattoman totuuden löytämisen sijaan pyrkimyksenä on säilyttää tapahtumien yksittäisyys kääntymällä pois spektaakkeleista ja kohdistamalla huomio traditionaalisessa historiankirjoituksessa laiminlyötyihin ja tutkimatta jätettyihin asioihin – toisin sanoen tapahtumien ”ainutkertaiseen satunnaisuuteen” (Foucault 1998, 89). (Ks. Foucault 1980, 198–199; Dreyfus & Rabinow 1986, 188; Helén 1994, 275; Kusch 1993, 102–105.)

Valta on Foucault’lle tulosta laskelmoinnista, tahtojen taisteluista ja pienten intresien kohtaamisista, joita ei voi redusoida teoriaksi tai selittää teorialla:

Tapatumaa ei tule ymmärtää päätöksenä, sopimuksena, valtana tai taisteluna, vaan voimasuhteiden kääntymisenä, vallan pakkoluovutuksena, sanaston valtaamisena ja kääntämisenä niiden aiempia käyttäjiä vastaan, hallintana, joka heikentää ja veltostuttaa ja myrkyttää itsensä, naamioidun toisen sisäänastumisena (Foucault 1998, 89).

Foucault ei tuotannossaan käsittelekään vallan olemusta, valtaa yleensä ja ”jokaista mahdollista valtasuhdetta” (Helén 1994, 275), vaan määrittelee kiinnostuksen kohteekseen monimutkaisten, jatkuvassa liikkeessä olevien valtasuhteiden luomien tilojen ja vallan klustereiden näkyväksi tekemisen sekä analytiikan kehittämisen näiden historiallisesti erityisten, ajallis-paikallisissa tilanteissa syntyvien rajattujen suhteiden ja yhteenliittymien tarkasteluun, joissa diskursiivinen ja ei-diskursiivinen kohtaavat. (Foucault 1980, 59, 198–199; 1990, 82; 2005, 43, 75–76, 205; Helén 1994, 275; Husa 1995, 45, 48.)

Myös Latourin (esim. 2005; 1986) verkostomaiselle valtakäsitykselle tunnusomaista on ajatus siitä, ettei vallalla ole mitään sisäistä logiikkaa tai pysyvyyttä. Siksi teorian sijaan on puhuttava analytiikasta. Minkään sosiaalisen kuvauksessa ei voi ajatella nojaututtavan ennalta annettuun rakenteeseen tai muuttujien joukkoon. Sen sijaan yhteenliittymiä on tarkasteltava aina tapauskohtaisina: annettua on ainoastaan se, että on olemassa toimijoiden ja voimien verkostoja. Näiden verkostojen aktuaalinen koostumus sekä toiminnan logiikka on tutkimuksen tulos, ei sen lähtökohta.

19 Tässä kohtaa Latourin näkemys eroaa perinteisestä sosiaalisesta konstruktionismista: Latourille juuri artefaktit, kuten rakennukset, infrastruktuuri, tekniset laitteet ja yhteisön suhteissa kiertävät objektit ovat pitkälti se aines, mistä sosiaalisuus on tehty – sen sijaan että sosiaalinen olisi aines, josta muut asiat on tehty. (Latour 2000, 113–114.)

Nämä Foucault'n ja Latourin jakamat perusajatukset toimivat lähtökohtana koulutuspoliittisen vallan käsitteen jatkotyöstämiseen.

Politiikka valtana

Koulutuspolitiikan käsitteen määrittelyssä keskeistä on selvittää, mitä tässä yhteydessä ”politiikalla” tarkoitetaan. Kysymys ei ole aivan yksinkertainen. Poliitikantutkimuksen piirissä termille on löydettävissä joukko hyvinkin erilaisia merkityksiä. Toisaalta käsite ei ole tyhjentävästi määriteltävissä pelkästään Foucault'hun tukeutuen.

Foucault ei nimittäin ole politiikan teoreetikko. Häntä ei erityisemmin kiinnostanut poliittisen vallan teoretisointi vakiintuneissa valtiokoneiston, päättäjien, puolueiden ja yhteiskuntaluokkien piirissä. Poliitiikan tutkimuksen piirissä (ks. Heywood 2002, 5-6.) puhutaan tässä yhteydessä politiikan *kapeasta määrittelystä*. Tällöin politiikalla tarkoitetaan tarkasti rajattuja valtion asioita tai valtion käyttämää auktoriteettia. Poliitiikkaa ajatellaan harjoitettavan valtion hallinnossa ja suljetuissa kabineteissa valikoituneen, rajallisen ihmisjoukon (kuten poliitikoiden, virkamiesten ja lobbaajien) kesken. Näin suurin osa ihmisistä ja instituutioista jää politiikan ”ulkopuolelle” ja ei-poliittiseksi, koska ne eivät osallistu valtion tai maan asioiden hoitamiseen – tai, vieläkin kapeammin, puoluepolitiikkaan.

Foucault problematisoi kapean jäsenystävän yhdistäen sen länsimaisen valtatutkimuksen perinteeseen, jossa on tapana mieltää valta joko individualistisesti tai strukturalistisesti, lähtien joko yksilö- tai ryhmätoimijan vallasta suhteessa toiseen toimijaan tai selittäen valtaa yhteiskunnan rakenteista käsin. Foucault luonnehti näitä traditio-naalisia lähestymistapoja käsitteillä *repressiivinen hypoteesi* ja *juridis-diskursiivinen näkemys*. Vallan viime kädessä repressioon nojaavaksi pakoksi määrittelevät yhteiskuntatieteilijät tutkivat konflikteja ja etutaisteluja, kun taas vallan yhteiskunnalliseksi resurssiksi määrittelevät tutkijat analysoivat konsensukseen nojaavaa, legitiimiä auktoriteettia. (Foucault 1980, 90–91; 1990, 84–89; Varis 1989, 1–2, 5.)

Foucault pyrki ylittämään repressiivisen ja juridisen valtanäkemyksen sekä ylipäättään länsimaisen poliittisen ajattelun mallin, jolle on ominaista vallan ymmärtäminen perimmiltään negatiivisena asiana. Foucault ei myöskään viittaa vallasta puhuessaan valtioon, lakiin, poliittiseen rakenteeseen, instituutioon tai ylipäättään ”ylhäältä alas-päin” suuntautuvaan sosiaaliseen johtamiseen. Hän ei väitä, ettei valtio olisi vallan käytön ja myös sen tutkimisen kannalta tärkeä, mutta valtasuhteet ja niiden analyysi ulottuvat kuitenkin välttämättä valtion rajojen ulkopuolelle. Valtio instituutioineen toimii päällisrakenteena suhteessa lukuisiin (esimerkiksi koulutusta määrittäviin) val-

taverkostoihin ehdollistaen niitä. Toisaalta nämä verkostot myös ehdollistavat valtiota. (Foucault 1990, 92; 1980, 90, 122, 140; Varis 1990, 115.)

Perinteisten valtakäsitysten vastaisesti Foucault esittää, ettei valta ole voima, jolla olemme varustettuja, eikä jotakin mitä hankitaan, omistetaan tai jaetaan. Sen sijaan valta on tulosta laskelmoinnista, tahtojen taisteluista ja pienten intressien kohtaamisista. Valtaa käytetään lukuisista pisteistä käsin, paikallisesti ja tilannesidonaisesti, ”epätasa-arvoisten ja liikkuvien suhteiden vuorovaikutuksessa”. Näin valta näyttätyy kaikkialla läsnä olevana – ei sen takia, että se ”peittäisi kaiken alleen”, vaan koska se tuotetaan kaikkialla. (Foucault 1990, 93.) Tämänkaltainen valtanäkemykseen mahdollistaa vallan tutkimisen missä tahansa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa – myös, ja erityisesti, mikrotasolla, vaikkapa järjestölehtiteksteissä, kuten tässä tutkimuksessa tehdään.

Vaikkei Foucault käytä politiikan käsitettä, toimii hänen valtakäsityksensä hyvänä lähtökohta politiikan käsitteen määrittelylle, sillä se tulee lähelle politiikan tutkimuksen piirissä termille annettua kaikkein laveinta ja radikaaleinta merkitystä. Tällöin politiikka ymmärretään nimenomaan vallan merkityksessä, *politics as power*. Poliittikkaa ei sijoiteta millekään tietylle alueelle (hallinto, valtio, julkiset asiat), vaan se ymmärretään kaikkialla läsnä olevaksi toiminnaksi, jonka kautta ihmiset tekevät, säilyttävät ja muokkaavat elämisen sääntöjä. Se, että on olemassa erilaisia mielipiteitä, haluja, tarpeita ja intressejä, takaa, että politiikkaa toimintana leimaa jatkuva kamppailu ja ettei säännöistä saavuteta koskaan lopullista yhteisymmärrystä. (Heywood 2002, 4–10.)

Politiikan rajat

Poliittikka on nyt määritelty laveimmalla mahdollisella tavalla – vallan leimaamina suhteina toimijoiden kesken. Mutta mikä sitten rajaa koulutuspolitiikan kentän omaksi alueekseen? Mistä tiedämme, missä kentän rajat kulkevat? Entä minkälaisia ovat ne poliittiset kysymykset, joiden määrittelystä kentällä käydään diskursiivista kamppailua?

Näihin kysymyksiin vastatessa avuksi tulee englannin kieli, jossa suomen kielestä poiketen adjektiivia ”poliittinen” vastaa useampi substantiivi. Tässä tutkimuksessa näistä substantiiveista keskeisiksi nostetaan kolme: *polity*, *policy* sekä *politization*. Kaksi ensimmäistä määrittävät politiikkaa spatiaalisesta näkökulmasta, tilana, kun taas jälkimmäinen tarkastelee politiikkaa temporaalisesta vinkkelistä, toimintana. (Ks. Palonen 2003.)

Kari Palonen (2003, 179–182) käyttää *polity*-termiä viittaamaan metaforiseen ja diskursiiviseen tilaan, joka rajaa politiikan sfäärin muista tiloista. Toiminnan tasolla

kyse on alueesta, joka on yleisesti ymmärretty ja hyväksytty poliittiseksi. Samaan aikaan alue rajaa ulkopuolelleen toiminnan, jota ei ole ajateltu poliittiseksi. Näin *polity*-tila piirtää sisälleen politiikan mahdollisuudet ja rajat tietyinä historiallisena hetkenä (pitäen sisällään politiikan sääntelevän *policy*-roolin).

Politiikan sfäärin muodostaman ”diskursiivisen pelitilan” syntyminen on seurausta tiettyjen kysymysten ja asioiden *politisoinnista* (*politization*). Politisoinnilla viitataan jonkin nimeämiseen poliittiseksi. Kyse on uusista avauksista, joita tuodaan tietylle kentälle (jos kohta se, mitä voi pitää politisointina, on riippuvaista tulkinnan perspektiivistä). Poliittikkaa ei siis ole olemassa ennen asioiden politisointia, joka taas käytännössä edellyttää kielellisiä määrittelykamppailuja nimeämiseen liittyvien ristiriitojen ratkaisemiseksi. (Palonen 2003, 182.)

Valtakamppailut pitävät politiikan tilan jatkuvassa liikkeessä ja epästabiilina. Agendalle nostetaan uusia aiheita, ja vanhastaan keskeisiksi ja ratkaiseviksi tulkittuja kysymyksiä problematisoidaan. Poliitiikan alue ei näin ole immuuni uusille politisoinneille edes niiden keskuudessa, jotka pääasiassa hyväksyvät olemassa olevan ”totuuden regimin”. Samaan aikaan kenttä on reunoiltaan siinä määrin etabloitunut, että se – ainakin hiljaisesti – palvelee esteenä uusien asioiden politisoinnille. (Palonen 2003, 179–180.)

Mitä sitten voidaan politisoida eli nostaa poliittiseksi kysymykseksi? Periaatteessa mitä tahansa - mitään inhimillisellä elämänalueella ei voi sulkea politisoimisen mahdollisuuden ulkopuolelle. Yksinkertaisimmillaan politisointi voi tarkoittaa uuden poliittisen potentiaalın löytämistä olemassa olevista, vakiintuneista politiikan toimintaprosesseista. Sikäli kun politisointi kohdistuu tällaisiin regulatiivisiin, normatiivisiin muotoiltuihin ohjelmiin ja toimintalinjoihin (*policy*), merkitsee se joko uuden asian tuomista agendalle tai esimerkiksi olemassa olevien asioiden priorisoimista, ohittamista tai hylkäämistä. Radikaalimpi politisointi sen sijaan voi pitää sisällään näköalojen ja horisonttien konstruointia suhteessa sellaiseen, johon ennen ei ole liitetty mahdollisuuksia. Tällöin avataan uutta pelitilaa poliittiselle toiminnalle tuomitsemalla vanhoja välttämättömyyksiä ja kyseenalaistamalla tietyt luonnolliseksi mielletyt olotilat tai järjestykset. (Palonen 2003, 175, 182–183.)

Pierre Bourdieu tulee teoksessaan *Outline of a Theory of Practice* (1977) määritelleeksi politiikan kenttää ja kentällä käytävää kädenväntöä hyvin samaan tapaan kuin Palonen edellä. *Polity*-termin tilalla Bourdieu puhuu *diskurssin universumista*, kilpailevien mielipiteiden muodostamasta tilasta, joka kokoaa yhteen tietyllä sosio-historiallisella hetkellä mahdollisten näkökulmien kirjon muodostaen moniäänisen *heterodoxan*. Kentällä toimivat ryhmät pyrkivät *ortodoksiaan* – oman mielipiteensä legitimointiin tietona ja totuutena. Yksiaänisen ortodoksian ja moniäänisen heterodoksian vaihtelun leimaaman, jatkuvasti uudelleenmuotoutuvan tilan ulkopuolelle jää *doxa*, ”keskustelemattoman universumi”, joka perustuu vallitsevan symbolisen järjestyksen ja traditio-

naalisten luokitusjärjestelmien ottamiseen luonnollisina ja annettuina. Kentällä toimivat pyrkivät kyllä laajentamaan poliittisten kamppailujen määrittämää mielipiteen aluetta materiaalistien ja symbolisten resurssiensa rajoissa, mutta doxan rajoihin kosketaan vain harvoin. (Bourdieu 1977, 164–171; ks. myös Simola 1995a, 8–10.)

Opettajat järjestöineen ottavat osaa koulutuspoliittisiin kamppailuihin koulutuspolitiikan kentän toimijoina. Toimijoiden joukon keskinäisiä suhteita leimaa paitsi monitasoinen verkostomaisuus, myös epästabiilius, sillä politiikan alue on jatkuvassa muotoutumisen tilassa uusien asioiden politisoitumisen tuottaessa muutoksia paitsi kentän rajoihin myös sen sisäisiin valtasuhteisiin ja voimien järjestykseen kulloisella-kin hetkellä.

Koulutuspoliittinen ”diskurssin universumi” pitää sisällään ne asiat ja kysymykset, jotka ymmärretään tietyllä historiallisella hetkellä poliittisiksi ja joista on näin ollen mahdollista keskustella. Aika ajoin tietyt puhettavat nousevat hallitseviksi toisten marginalisoituessa. Tämä on seurausta toimijoiden onnistumisesta kääntää muita toimijoita omiin verkostoihinsa eli totuuksiensa taakse. Ne kysymykset, jotka eivät politisoidu eli eivät nouse lainkaan diskurssin universumin piiriin, muodostavat koulutuspoliittisten kädenvääntöjen ulkopuolelle jäävän ”doxisen” tilan. Suomalaisessa koulutuspolitiikassa opettajien poliittinen neutraalius ja puolueettomuus on perinteisesti kuulunut tähän kategoriaan; ne on ymmärretty kyseenalaistamattomaksi ja luonnolliseksi osaksi kasvatusinstituutiota ja sen piirissä työskentelevien eetosta.

2.4 Opettajat koulutuspoliittisina toimijasubjekteina

Foucault’lainen valtakäsitys problematisoi modernin tavan asettaa subjekti kaiken tiedon ja merkityksen lähteeksi. Foucault’lle valtasuhteet eivät näyttäyty ulkoisena vertailusuhteena vaan sisäisenä vuorovaikutussuhteena. Kaikki toimijat ovat samaan aikaan paitsi valtasuhteiden lävistämien käytäntöjen kohteita ja tuottajia myös niiden tuottajia. Näin kiinnostuksen kohteeksi nousee se, kuinka diskurssit ja käytännöt (eli tieto ja valta) muokkaavat ihmisiä tietynlaisiksi subjekteiksi.

Myös opettajien professionaalisen identiteetin ja ammatillisen eetoksen (ks. Dean 1999) voi nähdä rakentuneen valta- ja tietosuhteiden virittämässä tilassa ja näiden suhteiden vaikutuksesta. Historiallisesti muuttuvien verkostojen puitteissa rakentuva malliopettajan kuva tai puhetavoissa kaikuva ”hyvän opettajan tarjouma” pitää sisällään myös määritelmiä (tai ”tarjouksia”) siitä, minkälainen koulutuspoliittinen toimijuus katsotaan opettajalle sopivaksi ja moraalisesti perustelluksi. Malli-identiteetin laadun ohella kiinnostavaa on, minkälaisin hallinnan keinoin opettajia ohjataan oikeanlai-

seen koulutuspoliittiseen eetokseen, miten tietyt käyttäytymisen muodot problematisoidaan vääränlaisina ja kuinka hyviä ominaisuuksia vaalitaan.

Valtasuhteet subjektien muovaajana

Foucault’lainen subjektin filosofia painottaa ambivalenssia: subjektit ovat sidottuja erilaisiin vallan verkostoihin kontrollin ja riippuvuuden kautta, mutta toisaalta kiinni omassa identiteetissään itsetiedostuksen kautta. Subjektit ovat näin samaan aikaan sekä tietämisen kohteita että aktiivisia ja tietäviä. (Ball 1990, 14.)

Tästä näkökulmasta katsoen subjektit ovat aktiivisuudessaankin diskurssien ja valtasuhteiden tuotteita. Valta rakentaa ja muotoilee osapuoliaan jatkuvasti tuottaen yksilöstä sen, mitä hän *on*. Minuudet ja identiteetit luodaan valtasuhteissa, joissa subjektit asemoituvat kulttuurisesti käytettävissä oleviin subjektipositioihin diskurssien puitteissa ja ottavat tämän position mukanaan tuomat toiminta-alat ja mahdollisuudet sekä diskursiiviset rajoitteet maailman tarkastelunsa ja toimintansa lähtökohdaksi. Yksilöä ei näin voi ymmärtää tunnistamatta ja analysoimatta hänen kykyään ja taipumustaan omaksua tiettyjä rooleja valtasuhteissa. (Foucault 1982; 1998, 97; Helén 1994, 276–277; Kusch 1993, 111; Barker & Galasinski 2001, 13.)

Samana lähtökohdan subjektin ambivalenssista jakaa Latour todetessaan, ettei olioilla ole mitään pysyvää olemusta suhteidensa ulkopuolella. Niiden identiteetti, status ja kyky toimia määrittyvät ainoastaan suhteessa toisiin olioihin. Subjektiin kohdistuva valta ja subjektin itsensä muovaamisen käytännöt muodostavat hybridimäisen kokonaisuuden, jossa verkostojen muutokset ja uudet kytkennät vaikuttavat toimijoiden statuksiin odottamattomilla tavoilla ja voivat varustaa heidät muuttuneilla kyvyillä ja ominaisuuksilla. Subjekti ei näin ole niinkään substanssi vaan eräänlainen keskukseton keskus, jonka ympärille käyttäytymisen tavat ja ominaisuudet tilapäisesti jäsentyvät. (Latour 1986, 266–269; Dean 1995, ks. Kaisto & Pyykkönen 2010, 17).

Koska opettajat toimivat ammatillisessa roolissaan valtiollisesti kontrolloidun ja säännellyn instituution piirissä, heihin kohdistuu virkamiehinä monenlaisia odotuksia, vaatimuksia ja toiveita. Koulutusvaltio erilaisine hallinnan tekniikoineen pyrkii edistämään tietynlaisen professionaalisen subjektiuden ja tiettyjen kollektiivisten identiteettien muotojen – eli ammatillisen *ethoksen* – kukoistusta. Samalla kun opettajia ohjataan halutunlaiseen osaamisen, käyttäytymisen ja kokemuksen tapoihin erilaisten mekanismien kautta, problematisoidaan toiset olemisen ja identiteetin muodot opettajalle sopimattomina. Hallinnan opettajille tarjoamat luonnehdinnat ja identiteetit eivät kuitenkaan ole luonteeltaan totaalaisia tai lopullisesti pakottavia, vaan jättävät

tilaa neuvotteluun turvaten subjektien *toimijuuden*. (Vrt. Dean 1999, 32; Kaisto & Pyykkönen 2010, 18.)

Toimijuuden dilemma

Vahva tukeutuminen Foucault'n ajatteluun tutkimuksessa, jossa keskitytään opettaja-subjektien toimijuuden tarkasteluun, vaatii erityisperusteluja: Foucault'hon suunnatun kritiikin kärki kun on kohdistunut usein juuri vapauden mahdollisuuksien oletettuun kieltämiseen.

”Negatiivisen subjektifikaatioparadigman” kriitikot (ks. esim. Patton 1998, 64; Gergen & Gergen 2003; Joans & Knöbl 2009, 362) ovat nähneet foucault'laisen diskurssianalytiikan kieltävän autonomisen toimijuuden, koska diskursiiviset käytännöt ovat ylyksilöllisiä ja ”subjektittomia” (Caldwell 2007). Foucault'lta on katsottu puuttuvan paitsi toimijuuden teoria, myös sellainen käsite vapaudesta, joka kannustaisi vastarintaan. Lukijaa kyllä stimuloidaan vastarintaan, mutta samalla hänelle tarjotaan ainoastaan sellainen poliittinen horisontti, jossa yksilösubjekti on valtasuhteiden tuote vailla pakomahdollisuutta. Näin ollen foucault'laisella ”radikaalilla poliittisella analyysillä” katsotaan olevan vähän praktista arvoa: se antaa hyvin niukalti keinoja dominoivan diskurssin vastustukseen. (Moussa & Scapp 1996, 87.)

Foucault'a vastaan esitetty determinismi-kritiikki kiteytyy useimmiten seuraavaan kysymykseen: jos valta on läsnä kaikkialla, eikö vapaus, autonominen toimijuus ja kaikinainen pyrkimys muutokseen ole silloin mahdotonta? Foucault'n vastauksen kritiikoilleen voi lukea hänen paljon siteeratusta toteamuksestaan: ”Ei ole olemassa valtasuhteita ilman vastarintaa” (Foucault 1980, 142).

Foucault ei usko sellaisen vapauden valtakunnan olemassaoloon, joissa yksilö voisi olla vallan ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että valta olisi jotakin, jota ihminen ei kykene voittamaan tai hallitsemaan. Valta edellyttää aina kahta asiaa: ensiksikin loppuun asti vapaaksi toimijaksi ymmärrettyä ”toista”, jonka suhteen valtaa harjoitetaan²⁰, ja toiseksi sen ymmärtämistä, että valtasuhteen myötä voi avautua kokonainen mahdollisuuksien kenttä, jossa monenlaiset toimintatavat ovat mahdollisia. (Foucault 1982, 788–790.)

Valta on olemassa vain suhteissa, ja suhteiden olemassaolo puolestaan on riippuvainen vastarintapisteiden moninaisuudesta. Koska vallalla ei ole keskusta, vaan sitä harjoitetaan loputtomien verkostojen lukemattomissa pisteissä, täytyy valta myös haastaa näissä moninaisissa solmukohdissa. Siten ei ole olemassa yhtä ”suuren Kiellon” paikkaa,

20 Valtasuhte ei siis ole fyysinen pakkosuhte, joka kohdistuu ”toiseen” (joko yksilö- tai kollektiiviseen subjektiin) esineellisenä objektina (Foucault 1982, 788–790).

kaikkien kapinoiden lähdettä tai puhdasta vallankumouksen lakia, vaan vastarintojen moninaisuus. (Foucault 1990, 95–96; 1980, 142; Varis 1990, 119.) Valta näyttäytyy neuvottelun tuloksena, jossa myös vallan käyttäjät ja kohteet osallistuvat vallan muotojen määrittelyyn (Kantola 2002, 44).

Ajatus ”resistenssin pluralismista” (Walzer 1986, 54–55) pätee myös toimijaverkko-teoriassa. Verkostoihin kietoutuneita toimijoita ei ymmärretä vain kuuliaisina vallan välikappaleina. Kukin toimija vuorollaan muuntaa välittämäänsä toimintaa kääntämällä sitä omien päämääriensä suuntaan. Verkostojen muutokset ja uudet kytkennät vaikuttavat toimijoihin odottamattomilla tavoilla ja voivat antaa toimijoille uusia kykyjä ja ominaisuuksia. Näin valtasuhteiden verkostomaisuuden mukanaan tuoma epävarmuus ja liikkuvuus pitää lähtökohtaisesti sisällään mahdollisuuden muutokseen. Samalla kontingenssi aiheuttaa sen, että jokaista vastarinnan kohtaa on tarkasteltava erityistapauksena. (Latour 1986, 266–269; 2005, 141–143; Kaisto 2010, 52.)

Koska toimijoiden välisten suhteiden ylläpito edellyttää jatkuvaa kanssakäymistä ja verkostot ovat alituisessa liikkeessä, niissä muodostuvat subjektiviteetit eivät ole koskaan muodoltaan vakaita ja ennakoitavia. (Kaisto 2010, 52.) Erilaiset hallinnan tekniikat eivät pysty määrittämään niitä tapoja, joilla subjekti itseään työstää. Ne pikemminkin luovat puitteet itsetyöstämiselle (Burchell 1996, ks. Kaisto & Pyykkönen 2010, 19). Hallinta ei tarkoita ihmisten lannistamista vaan heidän toimintakykynsä tunnustamista ja hyväksikäyttämistä. (Rose 1999, 4).

Yksilön vapaus ei näin ollen olekaan välttämättä ensisijaisesti hallintaa vastustava toimi. Vapauden harjoittamisen muodot voivat olla hyvinkin hallinnan aikaansaamia ja edellyttämiä, eli niiden diskurssien ja toimintatapojen mukaisia, jotka yhteiskunnassa sillä hetkellä määrittävät vapaana subjektina olemista. Hallinnan koettelu kritiikin keinoin on samalla ”toisenlaisen olemisen” mahdollisuuksien tunnustelua. Hallinnan toimintatapojen tiedostaminen voi kenties mahdollistaa – ainakin tilapäisesti – taidon olla olematta ”liiaksi hallittu”. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 19.)

Edellä kuvattua tapaa ymmärtää Foucault’n ja hallinnananalyttikkojen ajatuksia toimijuudesta voisi kuvata vaikkapa ”positiiviseksi” luennaksi²¹. Yhdyn tulkinnoissani esimerkiksi Mario Moussan ja Ron Scappin (1996, 99–100), Paul Pattonin (1998), Michael Walzerin (1986) sekä Dan W. Butinin (2001) ajatuksiin siitä, ettei Foucault – ainakaan myöhäisemmässä tuotannossaan – käyttänyt determinististä kieltä eikä pyrkinyt tyhjentäviin systematisointeihin. Hän ei eksplikoinut arkeologian tai genea-

21 Foucault-luennassani lienee jotakin samaa Michael Walzerin artikkelissaan *The Politics of Michel Foucault* (1986, 52) kuvaaman lukutavan kanssa: Koska Foucault ei esitä argumenttejaan systemaattisessa muodossa, katsoo Walzer olevansa oikeutettu tulkitsemaan hänen teoksiaan konstruktionistisella asenteella, ohittaen ne kohdat, joita hän ei ymmärrä sekä kieltäytymällä heittäytymästä mukaan ”Foucault’lle ominaiseen mahtipontisuuteen”. ”Näin nujerretaan suuret sielut”, sanoo Walzer.

logian olevan ainoa oikea tai edes paras mahdollinen tapa menneisyyden tekstien ymmärtämiseen. Lisäksi Foucault'n valtakäsitys perustuu oletukseen vapaista toimijoista – valtasuhteiden lähtökohtaisesta epäsymmetrisyydestä huolimatta. Kyky vastarintaan on sisäänrakennettu toimijasuhteisiin, ja juuri se tekee toimijoista subjekteja. Vastarinta ei ole toiminnan päämäärä, vaan ennemmin lähtökohta ja toiminnan ymmärtämisen edellytys – vaikka vastustukselle luonnollisesti onkin monenlaisia institutionaalisia ja yhteiskunnallisia reunaehtoja.

Tällä perusteella lähdän tutkimuksessani siitä oletuksesta, että myös opettajat ovat – näin halutessaan – ”tarpeeksi vapaita” kyseenalaistamaan ja haastamaan niitä institutionaalisia rakenteita ja reunaehtoja, joiden puitteissa he tekevät työtään. Samoin he ovat vapaita omaksumaan sellaisia ammatillisia identiteettejä, jotka poikkeavat heille tarjotuista ideaalimalleista. Samaan aikaan on muistettava, että opettajat harjoittavat vapauttaan instituutiossa, jota (ainakin peruskoulutuksen saralla) leimaa ”hämmentäväksi” (ks. esim. Salminen 2012; Simola 1998) kuvattu vakaus ja jatkuvuus – jopa suoranainen jähmeys.

Professio hallinnan kohteena, välineenä ja tuotteena

Tarkastelen opettajien järjestöllistä koulutuspoliittista toimintaa osana *hallintavaltaa*. Hallinnan tutkimuksen perinteessä kiinnostus kohdistuu siihen, kuinka hallitsemme ja kuinka meitä hallitaan erilaisin tietoa ja identiteettejä tuottavin diskurssein sekä hallinnan teknologioin. Hallinnassa on kyse auktoriteettien tai virallisten toimijoiden (ainakin osin) laskelmoidusta ja rationaalisesta toiminnasta, joka käyttää hyväkseen erilaisia tekniikoita ja tiedon muotoja pyrkimyksensä ohjata halujamme, pyrkimyksiämme ja uskomuksiamme – ja tätä kautta käyttäytymistämme. Hallinnanhaluinen valtio on kuitenkin vain yksi elementti tässä monimutkaisessa ”valtapiirissä”. (Dean 1999, 11, 23; Doherty 2007, 197; Miller & Rose 2010; Rose 1999, 5).

Moderni hallinta linjaa epäsuorien ja piiloisten mekanismiensa kautta taloudellisen, yhteiskunnallisen ja henkilökohtaisen käyttäytymisen yhdensuuntaiseksi laajempien yhteiskuntapoliittisten päämäärien kanssa. Opettajat toteuttavat julkisen vallan asettamien päämäärien mukaisia pedagogisia interventioita ja toimivat näin koulutuksellisten kontrollirakenteiden toimeenpanijoina kulloinkin hallitsevan yhteiskuntapoliittisen ideologian suuntaisesti. Samaan aikaan, järjestöjensä kautta, opettajat asettuvat kuitenkin myös osaksi niitä monimutkaisia määrittelykamppailujen verkostoja, joiden puitteissa samaiset kontrollijärjestelmät tuotetaan ja joiden kautta niitä on mahdollista kritisoida ja pyrkiä muuttamaan. Opettajien valtiosuhteessa ammattikunta professiona-

asettuu yhtä lailla koulutuspolitiikkaa toteuttaviksi ”virkamiehiksi” ja siten yhteiskunnallisen koheesion ylläpitäjiksi kuin omia etujaan valvovaksi kollektiiviksi.

Koulu pedagogisen hallinnan instituutiona

Siinä missä Foucault oli työnsä alkuvaiheissa kiinnostunut yksilöön kietoutuvasta vallasta – kielestä subjektiä muokkaavana voimana – ryhtyy hän myöhäiskaudellaan korostamaan vallan yhteyttä valtioon²² (Kantola 2002, 44). Pyrkimysään kohti yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja instituutioihin yhdistyvää valta-analyysiiä Foucault ottaa käyttöön hallinnan (*governmentality*) käsitteen.

Hallinnalla Foucault viittaa toimintaan, joissa erilaisilla vallan tekniikoilla ja tiedon avulla tarkkaillaan, muotoillaan ja kontrolloidaan yksilöiden käyttäytymistä (Foucault 1991, 102–103). Hallinta on laskelmoitua ja johdonmukaista toimintaa, joka sitoo toisiinsa mitä moninaisimpia toimijoita, pyrkimyksiä, instituutioita, tiedon muotoja ja käytänteitä. Se tähtää yksilöiden, yhteisöjen ja kansakuntien ohjaamiseen kulloinkin tärkeiksi ymmärrettyihin päämääriin. Valtion ja julkisen sektorin lisäksi hallintaa harjoitetaan kansalaisyhteiskunnassa, talous- ja yritysmaailmassa, tiedonvälityksessä, kulttuurin ja taiteiden alueella, perhe-elämässä, työpaikoilla – sekä esimerkiksi professioiden piirissä. (Foucault 1991; Dean 1999; Doherty 2007, 195–196; Kaisto & Pyykkönen 2010, 10–11.)

Foucault’n (1991, 102–103; ks. myös Ball 1990, 15) mukaan *governmentality*-aikaan siirryttiin 1700-luvulla osana monarkioiden syntyä ja suurten massainstituutioiden (kuten tehtaiden ja armeijan) kehittyessä. Hallinta nousi tärkeäksi kasvavien kansakuntien organisoimiseksi syvällisesti ja yksityiskohtaisesti. Raasta, näkyvästä ja voimakkeinoin toteutetusta hallinnasta siirryttiin järjestelmälliseen, hiljaiseen ja yksityiseen ihmisten muokkaukseen tietoa tuottavien ja sitä kokoavien instituutioiden piirissä.

Koulu edustaa nykyaikaisessa yhteiskunnassa yhtä valtateknologiaa toteuttavista mekanismeista. 1900-luvun kuluessa koulussa on tullut käytännössä kaikkia ihmisiä yhdistävä arjen oppivelvollisuusinstituutio, jossa valta toimii erilaisten hienosyisten symbolisen vallan muotojen kautta, nimettömänä ja hajautettuna psykologis-pedagogisena *mikrovaltana*. (Foucault 1991, 200–206; 1982, 782.)

Valta realisoituu koulun normalisoivissa käytännöissä, jotka valvonnan ja tarkkailun kautta pakottavat ihmisiä samankaltaisuuteen, jatkuvaan mittaamiseen ja samalla tiedon kohteiksi. Erilaiseen testaamiseen tiivistyvä ”normalisoiva katse” mahdollistaa hierarkisoinnin ja arvoasteikkoihin sijoittamisen, jolla on toisaalta erotteleva, toisaalta

22 Jos kohta Foucault ei yhäkään pelkistä valtaa valtioon tai ”ylhäältä alaspäin” suuntautuvaan johtamiseen (Foucault 1990, 92; 1980, 90, 122, 140).

rankaiseva ja palkittava tehtävä. (Foucault 1991, 200–206; 1982, 782; Ball 1990, 5; Rinne & Jauhiainen 1988, 42.) Kurinpidon ohella kasvatustutkijoiden valta näytetään koulun välittämässä tiedossa. Tiettyt kollektiivisen kulttuurin osat esitetään koulussa objektiivisina, faktuaalisina totuuksina. (Apple 2004.)

Koska valtion kyky tietää, nähdä ja hallita kasvavia kansanryhmiä jatkuvan suoran tarkkailun, mittaamisen ja elämän sääntelyn keinoin on rajallinen, tehokkaan hallinnan on oltava yksilöivää ja yksilöllistä. Siksi tieto ja ymmärrys subjektiviteeteista on nykyhallinnon perusta. Toisin kuin pakottava *hallinto* (*government*), hienovarainen ja epäsuora *hallinta* perustuu yksilöiden vapaaseen tahtoon ja itsetoteutukseen. Se ei tapahdu pakolla ja väkivalloin, vaan suostuttelemalla ja tarjoamalla malleja siitä, millaista elämä on jos hallinnon normeja noudatetaan. (Doherty 2007, 197; Kaisto & Pyykkönen 2010, 11.) Tällä saralla koulun voi ajatella tuottavan *koulutusidentiteettejä*: objektivoinnin, luokittelun, testauksen ja profiloinnin jaottelevien käytäntöjen avulla ihmisistä muokataan koulussa erilaisia älykkyyksiä ja taitoja omaavia, omasta menestyksestään ja tulevaisuudestaan vastuuta kantavia subjekteja. (Ball 1990, 3–4.)

Opettajien roolina kouluinstituutiossa on valtasuhteiden muovaaman koulutiedon, normalisoivien kasvatuskäytäntöjen sekä oppilaille rakentuvan itseymmärryksen välittäminen ulkoisina auktoriteetteina. Auktorisoituina koulutuspolitiikan toteuttajina ja kasvatuksen ammattilaisina opettajat toimivat normaaliuden arvioijina edistäen ja palvelen kouluinstituution kannattelemia ”tiedon regiimejä” (Kenway 1990, 175.) Tietojen ja taitojen ohella heidän tehtävänä on opettaa kulloistenkin arvojen ja ideologioiden määrittämä oikeaoppinen elämäntapa ja ohjata oppilaat itseään tuottaviksi subjekteiksi. (Ojakangas 1997; Ball 1990, 3–4.) Näin opettajat ”valtiollisena uusintamisammattikuntana” toimivat yhtenä lenkkinä koulutuskoneistoissa, jotka ”luokittavat yhä laajemmin ja hienovaraisemmin ihmiset työnjaollisiin asemiin, muokkaavat heidän kuvaansa omasta itsestään ja omista mahdollisuuksistaan sekä määrittävät yhteiskuntakelpoisen kansalaisikäytännön rajat” (Rinne & Jauhiainen 1988, 2).

Opettajat eivät kuitenkaan ole pelkkiä vallan käyttäjiä tai alistajia. Myös heiltä edellytetään tiettyjä tutkintoja, aineyhdistelmiä ja roolin mukaista käytöstä – kulloinkin oikeanlaiseksi ymmärretyn opettajaidentiteetin omaksumista. Näin lopulta kaikki pedagogisen koneiston rattaissa pyörivät osaset opettajista rehtoreihin ja oppilaisiin ovat samanaikaisesti pedagogisen vallan kohteita, tuotteita ja välineitä. (Foucault 1990, 94; Husa 2003, 72; Ojakangas 1997.)

Ammatilliset kollektiivit itsesäätelyn ohjaajina

Liberaalin demokratian hallintamekanismit muokkaavat ihmisistä oman elämänsä aktiivisia osallistujia. Ne vaikuttavat yksilöiden ratkaisuihin etäältä pyrkien ohjaamaan niitä siten, että ihmiset ovat tyytyväisiä ja sitoutuvat samalla vallitseviin poliittisiin arvoihin. (Rose 1990, 10.) Tukemalla ja ohjaamalla yksilöiden aktiivisuutta ja luovuutta vahvistetaan samalla kulloinkin keskeisiksi ymmärrettyjen yhteiskunnallisten kokonaisprosessien toimintaa, esimerkiksi talouden tuottavuutta tai kansalaisyhteiskunnan elinvoimaisuutta. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 11.)

Erilaiset ammatilliset yhteenliittymät ja kollektiivit – esimerkiksi OAJ:n ja Demkon kaltaiset ammattijärjestöt ja -yhdistykset – edustavat yhdenlaista valtiovallan siunaamaa tapaa harjoittaa kansalaisaktiivisuutta. Yhteenliittymien kautta kansalais-toiminta ja kansalaisten piiristä nousevat aloitteet saavat näkyvän ja säädellyn muodon ja integroituvat osaksi hallintamekanismeja helpottaen kansalaisten kontrolloimista.

Yksilöiden ja ryhmien asettuminen hallinnallisuuden piiriin etabloituneiden instituutioiden toimintaan osallistumalla ei monimutkaisissa massayhteiskunnissa kuitenkaan riitä: resurssien ja valvonnan keinojen rajallisuuden vuoksi yksilöt on valjastettava oman käyttäytymisensä tarkkailuun. Hallintavallan keskiössä onkin ajatus yksilölle ulkoisen vallankäytön ja yksilön itseensä kohdistaman vallankäytön yhdistymisestä. Hallinta pyrkii vaikuttamaan ennen kaikkea yksilön itseohjautuvuuteen asettamalla kohteensa vastuuseen omista toimistaan ja kannustamalla yksilöitä käyttäytymisensä sääntelyyn. Samalla hallinta pitää sisällään oletuksia siitä, millaista toivotun käyttäytymisen tulee olla. Tämän se tekee muokkaamalla kohteidensa käsityksiä itsestään, toiveistaan ja intresseistään. (Dean 1999, 11–14.)

Governmentality on näin ollen yhtä paljon sitä, mitä subjektit tekevät itselleen kuin mitä heille tehdään. Sitoutuneen kansalaisen odotetaan olevan sosiaalistunut vastuullisuuteen ja palvelevan valtion hyvinvointia omassa vapaudessaan – ja vapautensa vuoksi. (Doherty 2007, 195–197; Dean 1999, 11–14.) Voidaan puhua hallinnasta vapauden kautta: hallintaa perustellaan autonomisten ja vastuullisten kansalaissubjektien ja -kollektiivien toiminnan edistämiseksi, vaikka juuri tämän toiminnan tuottamiseen ja ohjaamiseen hallinta nojaa (Rose 1999, 74; Kaisto & Pyykkönen 2010, 11).

Hallinnallisuuden tulkintakehyksessä OAJ:n ja Demkon kaltaiset ammatilliset kollektiivit on mahdollista ymmärtää monitasoisemmin kuin pelkästään esimerkiksi professionaalisia etuja ajavina yhteenliittyminä. Järjestäytyessään virallisiksi toimijoiksi ja hyväksyessään tämän statuksen mukanaan tuomat rakenteet toimintaansa ohjaaviksi ja rajaaviksi periaatteiksi järjestöt ja yhdistykset asettuvat väistämättä osaksi suomalaisen yhteiskunnan hallinnallista kokonaisuutta. Tai kuten Martti Siisiäinen (1986, 163) asian ilmaisee:

Yhdistyslaitos lähes kokonaisuudessaan on keskeinen kansalaisyhteiskunnan elementti, itse asiassa se on hegemonian kannalta ratkaisevassa asemassa: sitä kautta suurelta osin tapahtuu kansalaisyhteiskunnalle keskeinen poliittisten subjektien muotoutuminen.

Yhdistyslaitoksen kautta opettajat integroituvat mukaan kansalliseen historiaan, kulttuuriin ja yhteiskuntapolitiikkaan kietoutuneisiin ”totuuspeleihin”, joissa tuotetaan mallitarinoita oikeanlaisesta opettajuudesta. Asettamalla toiveita, ohjeita ja vaatimuksia sopivasta luonteesta, persoonasta, osaamisesta ja pätevyydestä ammatilliset yhteenliittymät muodostavat peilin, jota vasten yksilötoimijat voivat reflektoida itseään ja arvioida omaa sopivuuttaan ja soveltuvuuttaan suhteessa ideaalimalleihin. (Vrt. Dean 1999, 12–13; Popkewitz & Simola 1996, 8.)

Professionaalisuuden paradoksi

Opettajien asema kouluinstituutiossa perustuu ammattikunnan asiantuntijastatukseen, jota on koulutussosiologisessa tutkimusperinteessä perinteisesti jäsennetty professionaalisuuden käsitteen kautta. Käytän seuraavassa professiotutkimuksen tarjoamia näkökulmia hyväksi pohtiessani opettajien monitasoista suhdetta valtioon²³. Erityisesti teen eron funktionalistisen ja uusweberiläisen professionäköikulman välillä. Ensiksi mainitulle on ominaista keskittyminen profession ideaalityyppien ja tunnusmerkkien etsimiseen sekä professioiden myönteisen ja harmonisoivan yhteiskunnallisen merkityksen korostaminen. Jälkimmäinen taas nostaa esiin ammattikuntien intresseihin ja itsesäilytykseen liittyvät näkökulmat. (Ks. Konttinen 1993a; 1989.)

Asiantuntija- ja profesiovalta on keskeinen vallan muoto moderneissa organisaatioissa: valtion kautta yhteiskunta on luovuttanut ”vallankäytön valtakirjan” tietyille ammattiryhmille. Claude Levi-Straussia (1967; ks. Rinne & Jauhiainen 1988, 44–45) mukaillen sosiaalivaltiossa valtion, asiantuntijan ja asiakkaan voi sanoa muodostavan ”shamaanikompleksin”. Asiantuntijoilla on hallussaan maagisia ominaisuuksia – salattu professionaalinen tietoperusta sekä muita valtaelementtejä – jotka antavat heille vallan ja käytännön edellytykset päättää asiakkaidensa tilasta arvioimalla, luokittelemalla, erottelemalla heitä ja ennen kaikkea kohdistamalla heihin erilaisia toimenpiteitä. Painotettaessa tällä tavoin tiettyjen ammattien asemaa paitsi päämiesten ja asiakkaiden palvelijana myös valtiollisen ja laillisen tahdon toteuttajana (ks. Lindén 2010, 130),

23 En pyri tässä avaamaan ja määrittelemään monimerkityksisiä *profession* ja *professionaalisuuden* käsitteitä teoreettisesti kattavalla tavalla. Sen sijaan tukeudun muutamiin relevanteiksi katsomiini suomalaisiin avainteksteihin, joissa opettajien ammatin historiaa ja kehitystä on tarkasteltu koulutussosiologiasta näkökulmasta profession käsitteen avulla.

korostuu professioiden funktionalistinen rooli yhteiskuntaelämän harmonisoijina (ks. Konttinen 1993a, 1989).

Opettajilla on kouluinstituutiossa selvä asiantuntijastatus, joka legitimoii heidän kansalaisia kohtaan harjoittamansa kontrollitoiminnan (kvalifikaatio-, valikointi ja integroititehtävän, ks. esim. Takala 1995). Kuitenkin, vaikka suomalaisten opettajien professionaalitumistendenssiä on vahvistanut kansainvälisesti katsoen poikkeuksellisen korkea koulutus sekä kasvatustieteen alan vankka asema korkeakoululaitoksessa (ks. esim. Simola 1998), on ammattikunta meikäläisessä keskustelussa usein mielletty semiprofessioksi (vaikkakin *professiohaluiseksi* semiprofessioksi) (esim. Rinne & Jauhiainen 1988, 9–10, 29; Raivola 1990; Lapinoja 2006, 27; Lapinoja & Heikkinen 2006, 150; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 188).

Opettajien professionaalisuuskysymykseen liittyy useita ongelmia. Reijo Raivola (1990, 134) liittää problemaattisuuden ensinnäkin ammatin huonoon kykyyn mystifioida itsensä. Kun aidolle professiolle olisi tärkeää saada maallikot uskomaan tiedolliseen yliveriteuteensa, on tämänkaltaisen tilanteen saavuttaminen kasvatuskysymyksissä hankalaa. 1970-luvun akatemisoitumisen yhtenä funktiona voikin nähdä pyrkimyksenä ammatin kulttuuriseen ja sosiaaliseen ”revalvointiin” suojaamalla ja korottamalla sen perustana olevia tietorakenteita ”tieteellistämisen” keinoin (Rinne & Jauhiainen 1988, 233). Akatemisoitunut koulutus ei Raivolan mukaan kuitenkaan lopulta ole tehnyt opettajasta ”taitavampaa ammattimiestä” kummempaa – korkeakoulutuksen yleistyessä opettajien koulutustaso ei ole enää entisaikojen tapaan muuta väestöä korkeampi.

Lisäksi kotien ja vanhempien kiinnostus ja vaikutusvalta koululaitokseen on kasvanut. Koululainsäädännössä korostetaan kotien kanssa tehtävää yhteistyötä, jolloin ”kuluttaja-vanhempien” valinnanvapauden lisääntymisen voi ajatella kaventavan ”tuottaja-opettajien” vaikutusmahdollisuuksia ja autonomiaa (ks. esim. Syrjäläinen 1997, 18). Samaan aikaan suomalaisten vahva koulutususkon erityisesti peruskoulun rakentamisen vaiheessa on kuitenkin myös kannatellut opettajia legitimoiden heidän paikkansa ”paljon vartijoina”. ”Asiakaskunta” on luovuttanut opettajille oikeuden määrittää lastensa sosiaalista valikoitumista ja kulkusuuntaa – prosessi, jossa usko professionaalisten ammattilaisten tietotaitoon on välttämätön. (Rinne & Jauhiainen 1988, 440–441.)

Niin sanottujen maallikoiden hyväksyntä ei kuitenkaan ole ainut professioaseman ehto. Vähintäänkin yhtä merkittävä on valtiolta ammattikunnan ”nostamiseen” saatava tuki. Samoin kuin esimerkiksi sairaanhoitajat ja sosiaalityöntekijät, toimivat suomalaiset opettajat (erityisesti yleissivistävän koulutuksen puitteissa) varsin tiukasti ja eksklusiivisesti valtion välittämän uusintamisen alueella, julkisen sektorin palveluam-

mattien kategoriassa²⁴. Näin myös ammattikunnan valtiosuhde on muodostunut poikkeuksellisen vahvaksi ja tiiviiksi. Toisin kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa koulut ja opettajat ovat perinteisesti olleet lähiyhteisönsä valvonnassa, on Suomeen omaksuttu ns. preussilainen (tai ”hobbesilainen”²⁵) malli, jossa oppivelvollisuuskoululla on ollut selvä poliittinen ja valtiollinen tehtävä. (Raivola 1990, 118–119.)

Sverker Lindbladia (2001, 64) mukaillen opettajan ammatin semiprofessionaalisuuden ja eron lääkäreiden ja lakimiesten kaltaisiin arkkiprofessioihin voi katsoa liittyvän juuri vahvan valtiosuhteen mukanaan tuomaan paradoksiin: professionalisaatio ei nouse ryhmän sisältä vaan siihen ohjataan ylhäältä, valtion taholta. Esa Konttinen (1993a, 10) käyttää tässä yhteydessä Hannes Siegristin käsitettä ”ylhäältä annetusta” professionaalisuudesta (*professionalization from above*) viitaten manner-Euroopan maihin, joissa valtio ei ole vain kontrolloinut ja säädellyt ammatillisten ryhmien toimintaa, vaan myös keskeisesti organisoinut ryhmiä ja niiden koulutusta. Suomi voidaan lukea tällaisiin vahvan valtion maihin. Meillä opettajien ammattikunnan professionalisoituminen on edellyttänyt valtiolta tulevaa erityisasemaa ja tunnustusta: opettajat ovat tarvinneet valtiota monopoliasemansa legitimointiin ja legalisointiin (Konttinen 1989, 161).

Jyri Lindénin tulkintaan yhtyen opettajien professionaalisuuden voi tässä mielessä nähdä olevan ”valtiollinen ja tieteellinen apparaatti yhtäältä ammatin statuksen nostamiseksi ja toisaalta opettajakunnan yhtenäistämiseksi ja yhteisen tulkintahorisontin muodostamiseksi” (Lindén 2010, 130–131, ks. myös Rinne & Jauhiainen 1988, 228). Paradoksisuus nousee siitä, että saavuttaakseen ideaalityypin ja ”aitoon” professionaalisuuteen liittyvän itsenäisen päätöksenteon, opettajien pitäisi irtautua valtiollisesta ohjauksesta (mt. 131; ks. myös Sääntti 2007, 449).

Vahvan valtiosuhteen voi nähdä olleen professiokehityksen jarruna myös työn sisäisen, toimintaympäristöön liittyvän autonomian sekä ammatillisen riippumattomuuden suhteen. Koska opettajat on historiansa aikana katsottu tärkeäksi julkisen vallan

24 Aina 1970-luvun vaihteeseen saakka opetuksen ammattilaisista on jatkuvasti ollut valtion palveluksessa yli 80 prosenttia – vuonna 1980 jo liki 90 prosenttia. (Rinne & Jauhiainen 1988, 358.)

25 Perus- ja massakoulutuksen järjestämisen historia on länsimaissa noudattanut kahta mallia: individualistista ja kollektiivista. Vahvan individualismin mallissa massakoulutus syntyi ruohonjuuritasolla organisoitujen lukuisten (usein uskonnollisten) yhteiskuntaryhmien vapaaehtoisesta aktiivisuudesta ja paikallisten hallintoelinten myötävaikutuksella. Koulutusjärjestelmästä kehittyi hajautettu, ja koulutuksesta tuli pakollista melko myöhään. Tämä ”lockelaiseen” yhteiskuntasopimukseen perustuva koulutusmalli nousi 1800-luvulla lähinnä USA:ssa, Britanniassa, Australiassa ja muissa anglofonisissa maissa. Sen vastakohtana voidaan pitää vahvan valtion mallia, jossa koulutuksesta tehtiin pakollista melko varhain eikä paikallisesti syntynyt, vapaaehtoisuuteen perustuva koulutus ollut pitkälle kehittynyt ennen valtiollisen koulutuksen muotoutumista. Näissä ”hobbesilaisen” yhteiskuntasopimuksen maissa yksilön suverenisuus oli alistettu kollektiiville ja valtio oli auktorisoitu ajamaan yksilön intressien ohi. Malli esiintyi vahvimmitaan Itä-Euroopan maissa ja maltillisena versiona Skandinaviassa. (Boli 1989, 57–58.)

interventioiden ja kontrollirakenteiden toimeenpanijaksi, on ammattikunnan valtiolojaalius, ideologinen luotettavuus ja kyky huolehtia sosiaalisen järjestyksen säilyttämisestä pyritty takaamaan monenlaisin rakenteellisin ja normatiivisin koulutuspoliittisin ratkaisuin (näistä enemmän luvussa 5.4). Opettajien työtä on siis pyritty kontrolloimaan erilaisin keinoin ja vaihtelevalla intensiteetillä pyrkimyksenä tuottaa ja vahvistaa sellaista opettajana toimimisen tapaa ja ammatillista eetosta, joka legitimoiki kulloisenkin hegemonisen yhteiskunnallisen ideologian, koulutuspoliittisen totuuden sekä valtasuhteiden järjestyksen. (Raivola 1990, 120; Rantala 2002; Vuorikoski & Räisänen 2011.)

On esitetty, että opettajan työn kontrollimekanismeja on viimeisten vuosikymmenien aikana merkittävästi karsittu ja että ammatillinen autonomia on tätä kautta kasvanut (esim. Niemi 2004, 11; Simola 2004, 80). Tämänkaltaiseen näkemykseen sitoututtaessa opettajien professionaalisuuden voidaan kenties katsoa kasvaneen. Toisaalta esiintyy huolta päinvastaisesta kehityksestä, jossa esimerkiksi päätösvallan hajauttamisen koulujen tasolle ja opettajien tämän myötä kasvaneen autonomian tulkitaan olevan pitkälti näennäistä: kontrolli on vain saanut uuden, entistä vaikeammin havaittavan muodon (esimerkiksi jatkuvan ja monitasoisen arviointivaateen muodossa, ks. esim. Syrjäläinen 2002; Lindén 2010, 155–159; Vuorikoski & Räisänen 2011).

Jälkimmäisestä näkökulmasta katsoen Reijo Raivolan (1990, 125) yli kaksikymmentä vuotta sitten esittämän toteamuksen siitä, etteivät opettajat milloinkaan ole saavuttaneet ”professionille ominaista kollegiaalisen päätöksenteon astetta”, voi katsoa yhä päteväksi – ainakin, mikäli vertailukohteena pidetään perinteisiä arkkiprofessioita.

Kollektiivinen edunvalvonta valtiosuhteen lujittajana

Keskusteluun opettajien valtiollisesta kontrollista liittyy myös puhe opettajasta ”mallikansalaisena”. Termillä viitataan erityisesti kansallishenkisen koulutuspolitiikan kaudella – ja vielä peruskouluun siirryttäessäkin – voimakkaasti eläneeseen ajatukseen siitä, että opettajien tuli omakohtaisesti omaksua koulutuspolitiikassa välittyvät moraaliset ideaalit ja ”elää ne todeksi” työnsä kautta (Rantala 2001, 157–158; Simola 1995a, 233–247). Jyri Lindénin (2010) sanoin ”[t]yö ja sen tekijä otettiin valtion erityiseen suojelukseen vastikkeeksi sitoutumisesta ja oikeamielisyydestä annettuun tehtävään. Opetustyöstä tuli tekijälleen ensisijaisesti moraalinen projekti, jota kannattelee kansalaisten ja poliitikkojen yhteinen ymmärrys sen välttämättömyydestä ja itseisarvosta.”

Ajatus opettajasta esikuvallisena mallikansalaisena jättää kuitenkin huomiotta opettajakunnan oman aktiivisuuden, ammatilliset intressit ja sen, ettei valtion ja asian-

tuntijan suhde lopulta suinkaan ole yhdensuuntainen. Valtion legitimoimissa intressejään opettajien kautta ovat opettajat samalla legitimoineet oman asemansa suhteessa valtioon pyrkien vahvistamaan professiostatustaan ja etupoliittisia neuvottelu-oikeuksiaan (Rinne & Jauhiainen 1988, 44–45; Raivola 1990).

Tämäntyyppinen, uusweberiläinen professionäkemys (ks. Konttinen 1993a; 1989) korostaa ammattikuntien itseintressejä²⁶. Ammattiryhmien muodostuminen ymmärretään historiallisina prosesseina, joissa tärkeällä sijalla ovat ryhmien pyrkimykset asemansa vahvistamiseen: professionaalistumisessa nähdään olevan ensisijassa kyse ammatti- ja asiantuntijamonopolin pystyttämistä tietyille reviireille. Modernien professionaalisten ammattikuntien kohdalla yleisin sosiaalisen (ulos)sulkemisen keino on koulutus ja tutkinto: professioasemaa havitteleva ammattikunta pyrkii valvomaan koulutukseen pääsyä sekä koulutuksen tietoperustaa, sisältöjä ja kelpoisuuksia saadakseen monopoliaseman ammatin harjoittamiseen ja maksimoidakseen palkkionsa. (Ks. Konttinen 1993a, 8–9; Raivola 1990, 1–2; Rinne & Jauhiainen 1988, 3; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 187–203.)

Uusweberiläisessä mielessä koulutusvaateet ilmaisevat järjestäytyneiden työntekijöiden ammattiyhdistyspoliittista ja unionistista strategiaa neuvottelu- ja painostusaseman parantamiseksi. Koulutuksesta muodostuu näin työmarkkinapoliittisen kamppailun väline ja kohde. (Raivola 1990, 2.) Suomessa opettajien rooli asemaansa suojelevina ja etujaan ajavina kasvatustilaisina vahvistui erityisesti 1960-luvulta lähtien (ks. tarkemmin luku 7.1), jolloin siirryttiin laajojen, keskitettyjen tulopoliittisten kokonaisratkaisujen aikakauteen. OAJ lujitti tällöin valtaansa ja monopoliasemaansa työmarkkinapoliittisella kentällä, minkä lisäksi opettajien kamppailuasemia vahvisti opettajankoulutuksen akatemisoituminen.

Paradoksaalisesti rahasta puhumista hoiva- ja kasvatustyön yhteydessä vierastetaan silti yhä, eikä kasvatustilaisia ymmärretä palkkatyöläisinä sanan tavanomaisessa merkityksessä:

Perusasteen opettajan – suomalaisen kansanopettajan – työ ei ole ollut historiansa valossa palkkatyötä siinä merkityksessä, että se perustuisi ensisijaisesti työprosessin omaehtoiseen säätelyyn vastikkeeksi taloudellisesta hyödystä. Opetustyötä, kuten muutakin julkisen sektorin hoiva- ja auttamistyötä, on mielekkäämpää tarkastella lähtökohtaisesti moraalilaisena projektina, jossa yksilö on sekä koulutuksen että henkilökohtaisen ymmärryksensä ja itsetuntemuksensa kautta sitoutunut ja sitoutettu valtiollisen yhtenäiskertomuksen kulttuurisiin ajattelutapoihin. Opettajan työ on historiansa ja valtiollisen erityisasemansa perusteella näin malliesimerkki kutsumusperustaisesta työstä, jonka olemassaolo ja oikeu-

26 Risto Rinteen ja Arto Jauhiaisen julkisen sektorin reproduktioammattikuntien muotoutumista koskeva *Koulutus, professionaalistuminen ja valtio* (1988) voi katsoa olleen ensimmäinen laaja, useita ammattikuntia koskeva, historiallista otetta soveltava uusweberiläinen sosiologinen tutkimus Suomessa (ks. Konttinen 1993a, 9).

tus perustuvat yhteiskuntarauhan edistämiseen sekä yhteiskunnan moraalisen tahdon ja jatkuvuuden takaamiseen. (Lindén 2010, 12–13.)

Opettajien järjestöllisen edunvalvontaroolin korostuminen ja asiantuntija-aseman vahvistuminen avaa ammattikunnalle uudenlaisia mahdollisuuksia etujensa ajamiseen valtiota painostamalla – toimivathan ne ”herruuden legitimoinnin” ja uusintamisen alueen kannalta keskeisellä alueella. Samaan aikaan asettuminen osaksi kolmikantaista korporatistista järjestelmää nivoo opettajat yhtä tiiviimpään valtiosuhteeseen, joka rajoittaa ammattikunnan ”konfliktikykyä” (Siisiäinen 1986, 174; ks. myös Antikainen, Rinne & Koski 2000, 191). Lojailius ja valtiollisten tavoitteiden myötäinen toiminta palkitaan esimerkiksi edustusoikeudella valtiollisissa päätöksentekoinstansseissa kuten komitealaitoksessa (Raivola 1983).

Reijo Raivolan (1990, 2–3) tulkinnan mukaan näin syntyy tilanne, jossa professio joutuu vaihtamaan ideologiansa eettis-moraalisesta professionalismista unionismiin. Tällöin professionalismiin olennaisesti sisältyvä itsesäätely ja ryhmäsolidariteetti korvataan ammattiyhdistystoiminnalla, ja samalla professio menettää osan suuren yleisön luottamuksesta epäitsekään ja altruistisen imagon karistessa. Historiallisen kehityksen kuluessa ”asiakkaan parasta ajava professionaalinen koodi” on usein muuttunut ”ammattikunnan etuja puolustavaksi unionistiseksi koodiksi, jossa asiakkaan ja työntekijän etujen joutuessa ristiriitaan ammattijärjestö asettuu puolustamaan jäsentään asiakkaan etujen kustannuksella” (Raivola 2002, 28).

2.5 Tutkimuskysymykset ja tutkimusasetelma

Edellisissä alaluvuissa rakennettu viitekehys tiivistyy tutkimuksen kysymyksenasettelua ohjaavaksi laajaksi tutkimustehtäväksi, jonka voi muotoilla seuraavaan tapaan:

Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajien koulutuspoliittista toimijuutta suhteessa ammattikunnan valtiosuhteeseen, jota leimaa opettajien toimiminen samaan aikaan sekä lojaalissa virkamiesroolissa että ammatillisia intressejä ajavina etupoliittisina ryhminä. Avaan opettajien valtiosuhteen monikerroksisuutta ja opettajille mahdollistuvaa koulutuspoliittista toimijuutta kysyen, miten opettajajärjestöt ovat osallisina erilaisten voimien risteämässä ”valtapiirissä” (Rose 1999, 5), jossa valtiolliset ja ei-valtiolliset hallinnan teknologiat yhdistyvät subjektien itsehallintaan. Pohdin myös, missä määrin ja missä muodoissa koulutuspoliittisen problematisoinnin tai perustavanlaatuisen kritiikin eetos on opettajien kohdalla mahdollinen ja mistä sille löytyy tilaa.

Etsin vastausta tutkimustehtävään kahden opettajajärjestön järjestölehtiteksteistä koostuvan empiirisen tutkimusaineiston avulla. Empiriaan kiinnitettynä tutkimus-

tehtävä täsmentyy kysymykseksi siitä, millaiseksi opettajien koulutuspolitiikkasuhde ja koulutuspoliittinen toimijuus rakentuvat OAJ:n ja Demkon järjestöpuheessa.

Empiirinen tutkimuskysymys jäsenyy edelleen kolmen teoreettisen näkökulman avulla. Tiedon, vallan ja subjektin ulottuvuudet on muodostettu ”Foucault’n kolmion” tarjoamaa heuristiikkaa apuna käyttäen (ks. luku 2.1). Näiden näkökulmien kautta tuotetut ”teoreettiset tutkimuskysymykset” kuuluvat, millaiseksi aineistossa rakentuu tavoiteltava koulutuspolitiikka, millaisena näyttäytyy opettajien rooli koulutuspolitiikan merkityskamppailuissa suhteessa muihin toimijoihin, sekä millaista koulutuspoliittista toimijaidentiteettiä opettajille tarjotaan.

Melko korkealla abstraktiotasolla liikkuvia teoreettisia tutkimuskysymyksiä tarkentaa joukko yksityiskohtaisempia ”analyttisiä kysymyksiä”, jotka on tuotettu alaluvuissa 2.2–2.4 esitellyn teoreettisen viitekehyksen avulla. Tutkimuskysymysten kokonaisuus on koottu taulukkoon yksi.

Taulukko 1. Tutkimuskysymykset

Millaiseksi rakentuu opettajien koulutuspolitiikkasuhde ja koulutuspoliittinen toimijuus OAJ:n ja Demkon järjestöpuheessa?	
1. TIETO Millaiseksi määritetty toivottava koulutuspolitiikka?	<ul style="list-style-type: none"> – Mikä näyttää koulutuspoliittisen toiminnan päämääränä ja tavoitteena kunakin aikana? – Millaisiin kysymyksiin otetaan kantaa ja millaisiin ei? – Mikä nostetaan keskeiseksi ongelmaksi? – Minkä esitetään motivoivan ja legitimoivan toimintaa? – Kenen nähdään hyötyvän kannatetusta politiikasta?
2. VALTA Miten opettajat ottavat osaa koulutuspoliittisiin merkityskamppailuihin?	<ul style="list-style-type: none"> – Millaisiksi tuotetaan koulutuspolitiikan toimijakenttä kunakin aikana? – Miten opettajat järjestöineen asettuvat toimijoiden välisiin jännitteisiin suhteisiin? – Millaisen painoarvon opettajat järjestöineen saavat toimintakentällä? – Millaisiin strategioihin opettajat järjestöineen vaikuttavat toiminnassaan tukeutuvan?
3. SUBJEKTI Minkälainen on opettajan koulutuspoliittinen toimijaidentiteetti?	<ul style="list-style-type: none"> – Minkälainen toimijuus näyttää kunakin aikana hyvänä ja moraalisesti perusteltuna koulutuspolitiikan kentällä? – Millaisia kykyjä, ominaisuuksia ja pyrkimyksiä opettajalla koulutuspolitiikan toimijana tulee olla? – Millaista käyttäytymistä opettajalta koulutuspolitiikan toimijana odotetaan? – Kuinka hyviä ominaisuuksia ja käyttäytymisen muotoja vaalitaan ja miten tietyt olemisen ja käyttäytymisen tavat problematisoidaan?

Koska tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien *kollektiivisesta* osallistumisesta yhteiskunnallisen hallinnallisuuden kokonaisuuteen ja poliittisiin määrittelykamppailuihin, on empiiriseksi tutkimuskohteeksi valittu opettajajärjestöjen järjestölehdissään tuottama puhe. OAJ:n ja sen julkaiseman *Opettaja*-lehden valintaa tutkimuskohteeksi perustelee järjestön kiistaton asema opettajien äänenä peruskoulu-politiikassa. Demko ja sen *Koulutyöntekijä*-lehti puolestaan edustavat suuren ammattijärjestön sisältä tai sen liepeiltä kaikin puolin kriittistä vastapuhetta.

Peruskouluaikana tapahtuvien muutosten seuraamiseksi lehtitekstejä tarkastellaan pitkällä aikavälillä. OAJ:n järjestöpuheen kehitystä *Opettaja*-lehden sivuilla on mahdollista tutkia 1970-luvulta aina näihin päiviin. Demkon osalta tarkastelujakso on lyhyempi: yhdistys julkaisi omaa lehteä 17 vuoden ajan vuodesta 1973 vuoteen 1989. Vaikka Demkon elinkaaren päättymisen tekee kahden järjestön vertailun nykyhetkessä mahdottomaksi, Demkosta *Koulutyöntekijän* muodossa jäljelle jääneiden ”monumenttien” voi katsoa asettuvan varsin kiinnostavaan – ja nykyhetkeen saakka relevanttina säilyvään – vuoropuheluun ammattijärjestön tekstien kanssa.

Varsinaisen empiirisen aineiston rinnalla tarkastelen toisen käden lähteistä koottua sekundääriaineistoa, jota kutsun kontekstiaineistoksi. Tämän aineiston lähdemateriaaliksi olen valinnut kohdalliseksi katsomaani historiallista ja koulutussosiologista tutkimus- ja kommenttikirjallisuutta. Aineistojen kokonaisuus on kuvattu taulukossa kaksi.

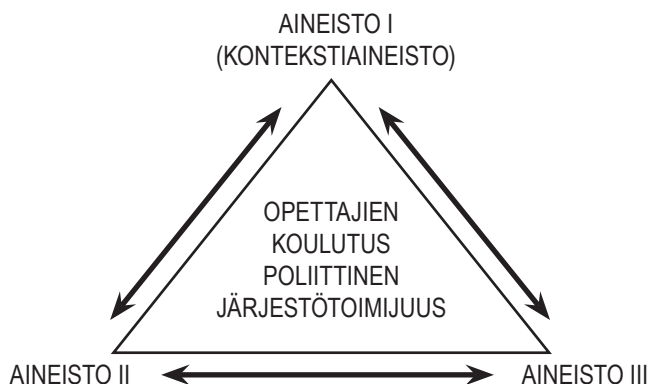
Tiedon, subjektin ja vallan ulottuvuuksia kartoittavat tutkimuskysymykset jäsentävät sekä kontekstiaineiston että varsinaisen tutkimusaineiston tarkastelua. Siinä missä varsinaisen aineiston tehtävänä on vastata kysymykseen siitä, kuinka ja millaisia koulutuspoliittisen tiedon, vallan ja subjektin muotoja OAJ ja Demko tuottavat järjestöpuheessaan, kontekstiaineisto luo järjestöpuheelle taustaa tuoden esiin, miten lähdekirjallisuudessa on kuvattu suomalaisen koulutuspolitiikan ja sen toimijasuhteiden muotoutumista sekä ”opettajakuvan” historiallista kehitystä.

Koska kontekstiaineiston tarkastelussa on kyse aiempia tutkimustuloksia ja tulkin-toja syntetisoivasta ja uudelleentulkitsevasta meta-analyysistä, korostuu tarve kriittisyyteen lähdemateriaalia ja sen pohjalta tehtyjä ”tulkintojen tulkintoja” kohtaan. Olen pyrkinyt harjoittamaan lähdekritiikkiä tukeutumalla runsaaseen lähdekirjallisuuteen ja vertailemalla lähteitä keskenään.

Taulukko 2. Tutkimusaineisto

AINEISTO I Konteksti-aineisto	Relevantiksi katsottu kasvatushistoriallinen ja -sosiologinen tutkimus- ja kommenttikirjallisuus, jossa on tarkasteltu suomalaista koulutuspolitiikkaa ja sen rakentumisesta sekä opettajien roolia koulutuspoliittisissa prosesseissa kansakouluajalta peruskouluuikaan.
AINEISTO II <i>Koulutyöntekijä</i> -lehden linjatekstit	Demkon <i>Koulutyöntekijä</i> -lehden pääkirjoitukset ja muut linjatekstit vuosikerroissa 1973–1989 (N=155)
AINEISTO III <i>Opettaja</i> -lehden linjatekstit	OAJ:n <i>Opettaja</i> -lehden pääkirjoitukset ja puheenjohtajan palstan tekstit vuosikerroissa 1973, 1978, 1983, 1988, 1993, 1998, 2003 sekä 2008 (N=449)

Aineistot muodostavat kokonaisuuden, jossa OAJ:n ja Demkon järjestölehtitekstit keskustelevat paitsi keskenään myös kontekstiaineiston kanssa. Kuvio kolme havainnollistaa aineistojen välistä suhdetta tutkimustehtävän ratkaisemisessa.



Kuvio 3. Tutkimusaineistojen välinen suhde

Aineistoa on analysoitu useammassa osassa ja monessa vaiheessa²⁷. Monivaiheisuus tarjosi keinoja tiivistää ja pelkistää suhteellisen laajaa aineistomassaa (vrt. Alasuutari 1996, 33; 1999, 131; Autto 2005, 8). Aluksi aineistoa tarkasteltiin vain muutaman tutkimuskysymyksen suhteen sisällönanalyttisesti eli keskittyen siihen, *mitä* teksteis-

²⁷ Testasin tutkimusasetelman ja foucault’laisen teoreettis-metodologisen jäsenyyksen toimivuutta sosiologian pro gradu -tutkielmassani (Räisänen 2011b). Opinnäytetyössä aineisto oli tätä tutkimusta suppeampi, ja analyttisenä apuvälineenä käytettiin greimasilaista aktanttianalyysiä. Tutkimustulokset on raportoitu vuoden *Kasvatus*-lehdessä (Räisänen 2011a).

sä sanotaan. Tässä vaiheessa analyysijä ohjasivat niin sanotut analyttiset tutkimuskysymykset

Sisällönanalyttisen vaiheen seurauksena syntyi Demkon *Koulutyöntekijä*-lehden sisältöteemoja kuvaava taulukko (ks. luku 6.2). Demkon osalta systemaattista teemoittelua perustele aiemman tutkimuksen puute järjestöstä ja sen tavoitteista. Sisällönanalyysin tulokset palvelevat siis osaltaan ”Demko-ilmion” yleistä esittelyä. OAJ:n *Opettaja*-lehdelle en tehnyt yhtä jäsentynyttä teemoittelua. Sisältöjen monenlainen jäsentäminen oli kuitenkin vahvasti läsnä myös *Opettaja*-lehden tarkastelussa; näin aineistokokonaisuus tuli tutuksi ja siitä oli mahdollista muodostaa yleiskuva ennen varsinaista diskurssianalyysiiä.

Sisältöihin keskittyvä tarkastelu toimi molempien aineistojen osalta astinlautana analyysin abstraktimpaan, diskurssianalyttiseen vaiheeseen, jossa TSV-kolmion esittämien kysymysten avulla tuotettiin johtopäätöksiä niistä ”totuuksista”, jotka rakentuvat opettajien koulutuspoliittista toimijuutta määrittäviksi. Tämä vaihe piti sisällään – diskurssianalyysille tyypillisesti – ”eksegeettistä” eli mahdollisimman tiukasti aineiston tasolla pitäytyvää luentaa, jonka tulokset raportoidaan luvuissa kuusi ja seitsemän²⁸. Eksegeesin pohjalta ponnistettiin rekonstruktiovaiheeseen (vrt. Simola 1995a, 35; Palonen 1987), jossa tuotettiin vastaukset teoreettisiin tutkimuskysymyksiin (yhteenvetävä alaluku 8.1). Lopuksi aineistosta tehdyt tulkinnat asetettiin vuoropuheluun hallinnananalyttisen tulkintakehikon sekä historiallis-yhteiskunnallisen kontekstinsa kanssa tutkimustehtävän ratkaisemiseksi (alaluku 8.2). Aineiston analyysin vaiheet on koottu taulukkoon kolme.

28 Vaikka pyrkimyksenä oli jonkinlainen ”teksti-immanentti” ote (Palonen 1987, 47) on selvää, ettei se, mitä juonteita tai teemoja tarkastelun kohteeksi otetaan tai se, miten havainnot tulkitaan, ole lopulta suinkaan puhtaan ”tekstilähtöistä”, vaan osa teoreettisten olettamusten ja empiirisen aineiston välistä vuoropuhelua (ks. Simola 1995a, 35).

Taulukko 3. Analyysien kulku

		SISÄLLÖNANALYYSI		DISKURSSIANALYYSI		TULKINTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄN RATKAISEMINEN	
TEOREETTISET NÄKÖKULMAT							
1. TIETO	Keskusteluteemojen tunnistaminen <ul style="list-style-type: none"> • Millaisiin kysymyksiin otetaan kantaa ja millaisiin ei? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mikä näyttäytyy koulutuspoliittisen toiminnan päämääränä ja tavoitteena kunakin aikana? • Mikä nostetaan keskeiseksi ongelmaksi? • Minkä esitetään motivoivan ja legitimoivan toimintaa? • Kenen nähdään hyötävän kannatetusta politiikasta? 	Millaiseksi määrittyä toivottava koulutuspolitiikka?				
2. VALTA	Toimijoiden tunnistaminen <ul style="list-style-type: none"> • Millaisiksi tuotetaan koulutuspolitiikan toimijakenttä kunakin aikana? 	<ul style="list-style-type: none"> • Miten opettajat järjestöineen asettuvat toimijoiden välisiin jännitteisiin suhteisiin? • Millaisen painoarvon opettajat järjestöineen saavat toimintakentällä? • Millaisiin strategioihin opettajat järjestöineen vaikuttavat toiminnassaan tukeutuvan? 	Miten opettajat ottavat osaa koulutuspoliittisiin merkityskamppailuihin?				Millaiseksi rakentuu opettajien koulutuspolitiikkasuhde ja koulutuspoliittinen toimijuus OAJ:n ja Demkon järjestöpuheessa?
3. SUBJEKTI	Ei käsitelty sisällönanalyttisesti.	<ul style="list-style-type: none"> • Minkälainen toimijuus näyttäytyy kunakin aikana hyvänä ja moraalisesti perusteltuna koulutuspolitiikan kentällä? • Millaisia kykyjä, ominaisuuksia ja pyrkimyksiä opettajalla koulutuspolitiikan toimijana tulee olla? • Millaista käyttäytymistä opettajalta koulutuspolitiikan toimijana odotetaan? • Kuinka hyviä ominaisuuksia ja käyttäytymisen muotoja vaalitaan ja miten tietyt olemisen ja käyttäytymisen tavat problematisoidaan? 	Minkälainen on opettajan koulutuspoliittinen toimijaidenteetti?				

3 KOULUTUSPOLITIikka PERUSKOULUAJALLA

Kuvaan tässä luvussa julkisen vallan harjoittamaa koulutuspolitiikkaa sekä kansan koulutuksen ja koulutuspoliittisten ratkaisujen ympärillä käytyä keskustelua. Luku tarjoaa kontekstin luvuissa kuusi ja seitsemän esitettävälle opettajien järjestöpuheen analyysille.

Luvussa liikutaan peruskoulua edeltäneeseen aikaan aina 1800-luvulle ja kansakoululaitoksen syntymään saakka. Syynä pitkään tarkasteluperspektiiviin on se, että suomalaista peruskoulu- ja opettajainstituutiota on vaikea ymmärtää ilman sen historiallisten juurten tuntemusta. Koululaitos on myös malliesimerkki hitaasti ja jähmeästi muuttuvasta instituutiosta, joka on säilyttänyt perusluonteensa ja asemansa viimeisen sadan vuoden aikana jopa ”hämmästyttävän tehokkaasti” (Salminen 2012, 270; ks. myös Simola 1998.) Näin historia määrittää vahvasti myös nykykoulua ja -koulutuspolitiikkaa.

Keskityn tarkastelussani yleissivistävään peruskoulutukseen ja ennen kaikkea kansa- ja peruskoulun muodostumiseen sekä näiden instituutioiden puitteissa toimiviin opettajiin. Keski- ja oppikoulun sekä lukion kehityslinjoja selvitän vain kursorisesti. Perusteena rajaukselle on kansan koulutusta koskevan kysymyksen historiallinen erityisyys: monien merkittävien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten voi katsoa tiivistyneen nimenomaan tavallisen kansan koulutuksessa. Ylempien luokka-asteiden yleissivistävällä koulutuksella on pidemmät ja vankemmat juuret²⁹ eikä siihen ole liittynyt yhtä kiihkeää koulutuspoliittista ja ideologista debattia kun rahvaan koulutuskysymykseen³⁰ (ks. esim. Kähkönen 1979; Rinne & Jauhiainen 1988, 165; myös Raivola 1990, 108–115). Lisäksi nykyisin keskiasteen koulutuksen³¹ nimellä kulkeva, oppivel-

29 Jo 1800-luvulla perustettu oppikouluverkosto säilyi Suomessa pääpiirteiltään muuttumattomana 1940-luvulle asti (Heikkinen teoksessa Kivinen 1988, 18).

30 Oppikoulun luonne osana myös laajempaa valtiollista kasvatustehtävää tulee selvästi ilmi vasta peruskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen (ks. Rinne & Jauhiainen 1988, 165.) Reijo Raivolaa (1990, 119–121) mukaillen yhtenä ammattikunnan eriytymisen tärkeimpänä jakajana on ollut se, opetetaan *lasta* vai *oppiainetta*.

31 Peruskoulun ja korkeakoulun väliin sijoittuvaa koulutusta alettiin 70-luvun alkupuolella kutsua keskiasteen koulutukseksi (ks. Iisalo 1991, 256). 1990-luvulla 16–19-vuotiaiden ikäluokan koulutuksen rakenteita järjestettiin uudelleen, ja keskiasteen sijaan alettiin puhua nuorisoasteesta (Lampinen 2003, 87).

vollisuuskoulua seuraava koulutusaste (korkea-asteen koulutuksesta puhumattakaan) pitää sisällään niin monenlaisia erityiskysymyksiä, ettei niihin ole tämän tutkimuksen puitteissa ole mahdollista syventyä.

Tukeudun kussakin alaluvussa tematiikan kannalta relevantiksi katsomaani lähde- materiaaliin. Kontekstiaineiston kokonaisuus pitää sisällään paitsi tutkimusraportteja, myös niin sanottuja kolmannen käden lähteitä eli sellaisia yleisesityksiä (kuten oppikirjoja), jotka eivät perustu kirjoittajansa itsenäiseen tutkimukseen. Erityisesti kouluhistorian saralla tämäntyyppistä lähteistöä on runsaasti saatavilla.

Kontekstiaineiston tarkastelua ovat ohjanneet samat tutkimuskysymykset ja samanlainen analytiikka (ks. alaluku 2.1 sekä taulukko 3 alaluvussa 2.5) kuin varsinaisen tutkimusaineiston analyysiä. Kontekstiaineiston kyseessä ollen tarkastelun kohteena oleva puhe on kuitenkin luonteeltaan erilaista kuin järjestöpuhe. Ensinnäkin lähde- teksteinä käytetyt teokset edustavat sellaista kirjallisuutta ja tutkimusta, joka tarkastelee mennyttä aikaa ja siinä tapahtuneita kehityskulkuja pääosin retrospektiivisesti. Kyse on siis rekonstruoivasta ja kommentoivasta aineistosta siinä missä varsinaisen aineiston muodostava järjestöpuhe on usein vahvasti omassa ajassaan kiinni tai luonteeltaan tulevaisuutta spekuloidua. Myös puhujakunta kontekstiaineistossa on erilainen: se koostuu kasvatusalan tutkijoista ja muista asiantuntijoista, eikä – järjestölehtikirjoittelun tavoin – ennen muuta järjestöaktiiveista tai praktikoista.

Aloitan tarkasteluni yleisluontoisella johdatuksella suomalaisen yhteiskunnan oleellisiin rakenteellisiin, taloudellisiin, kulttuurisiin ja poliittisiin muutoksiin peruskouluajalla (luku 3.1). Tämän jälkeen tulevat alaluvut edustavat koulutuspoliittisen *tiedon* ja koulutuspoliittisen *vallan* näkökulmia. (Koulutuspoliittisen *subjektiviteetin* näkökulmaan tartun luvussa neljä). Kussakin alaluvussa edetään kronologisesti kansakouluajasta varhaisen peruskoulukauden kautta kohti nykyaikaa.

Alaluvussa 3.2 käsittelen *tiedon* aspektia kartoittamalla koulutuspolitiikan aatteellista kehitystä. Tarkastelen sitä, millaisia määreitä ”hyvä koulutuspolitiikka” on peruskouluajalla pitänyt sisällään sekä miten kulloinkin vallitsevat aatevirtaukset ovat välittyneet viralliseen ”kouludoktriiniin” (Kivinen 1988) eli koulutusta normatiivisesti ohjaaviin rakenteisiin ja säädöksiin. Tarkastelua jäsentävät alakysymykset koskevat politiikan päämääriä, tavoitteita ja keskeisiä ongelmanasetteluja, politiikkaa motivoivia ja legitimoivia perusteluita sekä käsitystä siitä, ketkä hyötyvät kulloinkin harjoitetusta politiikasta³². Luku sisältää kuvauksen koulutuspolitiikan historiallisista käännteistä

32 Kouludoktriinin muodostumisesta käydyt intressikiistat on jätetty syrjään, koska niihin palataan koulutuspoliittisia valtasuhteita jäsentävässä alaluvussa 3.3. Myös opettajien koulutukseen liittyvät sekä opetus suunnitelmalliset muutokset on sivuutettu, koska niihin syvennytään opettajan subjektiviteettia koskevassa luvussa neljä.

kansallisvaltioideaalista hyvinvointivaltiolliseen tasa-arvoideologiaan ja edelleen uusliberalistiseen, kilpailukykyä korostavaan politiikkaan.

Alaluku 3.3 pureutuu koulutuspoliittiseen *valtaan* ja opettajien järjestölliseen asemaan poliittisissa merkityskamppailuissa. Ymmärrän yhteiskunnallisten ideologioiden ja politiikan muutokset tuloksena historiallisten toimijoiden välisistä kamppailuista, joissa ilmenivät kulloinkin ajankohtaiset yhteiskunnalliset vastakkaisuudet ja ryhmien valtapyyteet. Luvun keskeinen kysymys kuuluu, millaiseksi koulutuspoliittinen keskustelukenttä toimijoinen tuotetaan ja miten opettajat järjestöineen asettuvat toimijoiden välisiin jännitteisiin suhteisiin. Lisäksi pohditaan, millainen painoarvo eri toimijoille kunakin aikana tuotetaan.

3.1 Agraari-Suomesta EU-Suomeen

Vaikka pohja suomalaiselle peruskouluajattelulle luotiin jo itsenäisen Suomen alkutai-paleella, niin sanotulla ”ensimmäisen tasavallan” kaudella (ks. Kähkölä, Pihlajaniemi & Pyyluoma 1976), uudistus sai lopullisen sysäyksensä vasta 1960- ja 1970-lukujen kiihkeästä hyvinvointivaltion rakentamisen projektista. Uudenlaista, taloudellisen kasvun tukemiseen keskittyntä yhteiskuntapolitiikkaa vauhditti ”syvä käymistila” (Rentola 2005, 9), jossa yhdistyivät monet yhtäaikaiset muutostendenssit: elinkeinorakenteen muutos ja modernisointi, maaltamuutto ja Ruotsin imu, taloudellinen kasvu sekä eurooppalainen ja kansainvälinen yhdentyminen.

Suomalainen sodanjälkeinen rakennemuutos oli Euroopan rajuihin³³. Uudet työpaikat teollisuudessa ja palvelusektorilla keskittyivät maan eteläosien ”ruuhka-Suomeen” väestötappion kohdistuessa Itä- ja Pohjois-Suomen kehitysalueille. Entinen pienviljelijöiden luvattu maa oli näin muuttunut lähioihin pakkautuneeksi palveluyhteiskunnaksi. Muutoksen nopeus, asuntopula ja palvelujen kehittymättömyys saivat pelkästään vuosina 1969–1970 noin 80 000 suomalaista muuttamaan Ruotsiin töihin³⁴. (Kalela 2005a, 213–214; Häikiö 1991, 47.)

Paitsi suhteessa rajanaapuriiin, uudenlainen kansainvälistyminen alkoi saada tilaa laajemminkin. Siinä missä sodanjälkeinen jälleenrakennusideologia oli johtanut kansainväliseen eristäytymiseen, koettiin integroituminen maailmaan 1960-luvulle tultaessa entistä tärkeämmäksi. Avoimemman kansallisen identiteetin rakentumista

33 1970-luvun puoliväliin mennessä maa- ja metsätalouden työvoimaosuus oli puolittunut suhteessa edellisen vuosikymmen alun tilanteeseen, ja lähes vastaavan suuruinen kasvu oli tapahtunut palvelujen osuudessa (Kalela 2005a, 213–214; Häikiö 1991, 47).

34 Toisen maailmansodan jälkeen Ruotsiin muutti yhteensä noin 450 000 suomalaista ja 1960-luvulla koettiin peräti kolme suurta muuttoaaltoa (Häikiö 1991, 47).

vauhditti elämänmenon ja arjen kaikkalainen muuttuminen. Palkkatyötä tekevien koulutustaso ja reaaliensiot nousivat koko 60-luvun – samoin kuin elintasolle asetetut vaatimukset. Lehdistö ja televisio toivat maailman olohuoneisiin, ja viihdetuotanto muuttui uudenaikaisessa kulutuskulttuurissa suurteollisuudeksi. (Kalela 2005a, 213–214; Häikiö 1991, 47.) Talouselämässä kansainvälistyminen näkyi muun muassa EEC:n kanssa solmitun teollisuustuotteiden vapaakauppasopimuksen ratifiointina vuonna 1973 (Sundbäck 1991, 15).

Jo sotien aikana valtion ote talouselämään oli lujittunut, ja rauhan tullen valtion tehtävät koulutuksen, terveydenhuollon ja sosiaaliturvan alueella laajentuivat edelleen. Siirryttiin suunnittelutalouden aikaan (Alasuutari 1996). Julkisen sektorin kasvu lisäsi toimihenkilöiden määrää huomattavasti. Erityisesti 1960-luvulta lähtien myös naiset rynnistivät joukolla palkkatyöhön, ja 1980-luvulle tultaessa heidän osuutensa alemmista toimihenkilöistä (joihin suuri osa opettajista voidaan lukea) kasvoi jo yli 70 prosentin. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 171–176, 283–312; Jallinoja 1985.)

Palkkatyöläistyminen ja modernisoituminen kasvattivat työmarkkinajärjestöjen voimaa 60-luvulta alkaen. Erityisesti niiden vaikutusvalta kasvoi vuosikymmenen lopulla, jolloin Suomen Ammattijärjestöjen Keskusliitto SAK eheytyi kilpailevien ja ulkopuolisten liittojen liittyessä siihen. Sodan jälkeisestä tiukasta palkkasääntelystä luovuttiin, työnantajajärjestöt tehostivat toimintaansa, ja siirryttiin tulopoliittikan kauteen. Työläisten järjestäytymisprosentti nousi suuren muuton jälkeen kahdeksankymmeneen, ja myös toimihenkilöiden järjestäytymisaste kohosi samana aikana korkeaksi. Ammattiyhdistysliike (erityisesti työmarkkinakeskusjärjestöt), hallituspuolueet, työnantajat ja korkein virkamiehistö muodostivat yhdessä tiukan rakenteen, josta käsin sovittiin palkoista, hinnoista, sosiaaliturvasta ja verotuksesta. Harjoitettu ”yhteiskuntakorporatistinen” (ks. Kauppinen 2008) politiikka sai laajaa kannatusta, koska sen seuraukset olivat positiivisia suurelle osalle väestöstä. (Alestalo 1985, 186–190; Jokinen & Saaristo 2002, 89; Sundbäck 1991, 25.)

Nopeaa hyvinvointivaltiollista kehitystä vauhditti sodanjälkeinen poliittinen suhdanne, jossa ”kolme suurta”, sosiaalidemokraatit, kansandemokraatit ja maalaisliitto, kannattivat talouden, poliittisen vallan ja hallinnon vankkaa yhteensitomista ja markkinoiden yhteiskunnallista valvontaa. (Karisto, Takala & Haapola 1999, 59, 290.) Suunnitteluyhteiskunnan eetos vaati konsensusta kehityksen suunnasta, ja yhteiskunnallisen ja sosiaalisen tasa-arvon periaatteet saavuttivat poikkeuksellisen laajan kannatuksen. Kehitettiin kansallinen sairausvakuutus, kansaneläke ja työttömyystukiohjelmat – sekä peruskoulujärjestelmä. (Ahonen 2002, 177.)

Keskeinen asema konsensuaalisessa kehityksessä oli presidentti Kekkosella, joka johdonmukaisesti pyrki historiallisten leiriasetelmien purkamiseen integroimalla oppositiossa olevat voimat porvarillisen demokratian koneistoon. (Jokinen & Saaristo

2002, 88–89; Siisiäinen 1990, 64.) Sisäpolitiikassa kansalaissodassa syntyneen asetelman väistyminen näkyi selvimmän vuoden 1966 hallitusratkaisuisissa, jossa kansandemokraattista liikettä hallinnut Suomen Kommunistinen Puolue hyväksyttiin puolueeksi puolueiden joukkoon. Neuvostoliiton siunaamana SDP (Suomen Sosialidemokraattinen Puolue), Keskustapuolue, SKDL (Suomen Kansan Demokraattinen Liitto) sekä TPSL (Työväen ja Pienviljelijäin Sosialidemokraattinen Liitto) muodostivat niin kutsutun kansanrintamahallituksen, joka pysyi johdossa vuoteen 1983 saakka, lukuun ottamatta vuosien 1971–1975 välivaihetta. (Kalela 2005a, 210–212.)

Työväenliikkeen ja vasemmistopuolueiden ohella asetelmat muuttuivat 1960- ja 1970-luvuilla myös poliittisen kentän oikealla laidalla. Symbolisesti merkittävää oli maalaisliiton nimen vaihdos keskustapuolueeksi 1965. Lisäksi maahan syntyi kaksi uutta ”poliittisen protestin” kannattamaa puoluetta: Maaseudun puolue sekä Kristillinen liitto. Toisenlainen reaktio yhteiskunnan murrokseen oli yritysmaailman järjestöllinen kiinteytyminen ja yleispoliittisen painostusjärjestön, Elinkeinoelämän valtuuskunnan (EVA), perustaminen 1973. (Kalela 2005a, 214–215.)

Kansanrintamahallitusten ”yleisdemokraattinen” yhteiskuntapolitiikka avasi tietä uudennaiselle liikehdinnälle. Uusvasemmistolaisuus alkoi 60-luvun alkupuolella passifismin leviämisenä ja politisoitui vähitellen useiksi uudentyyppisiksi ”liikkeiksi”. Näistä ensimmäinen oli vuonna 1963 perustettu modernia rauhanaatetta ja aseistariisuntaa ajava Sadankomitea. Samassa hengessä syntyi vuosikymmenen lopulla useita muitakin ”yhdenmukaisuuden paineen vähentämiseen” tähdänneitä protestijärjestöjä eri yhteiskunnan alueille, esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoa ajava Yhdistys 9, alkoholistien auttamiseen tähtäävä Marraskuun liike, sekä useita kehitysmaiden riistoa ja Vietnamin sota vastustavia sekä Latinalaisen Amerikan vapautusta ajavia liikkeitä. Yhden asian liikkeiden myötä porvarillis-kristillisten arvojen ja perinteiden arvostelu yleistyi nopeasti. Samaan aikaan poliittiset nuorisjärjestöt radikalisoituivat ja yhä useampi järjestöaktiivi liittyi puolueiden jäseniksi. (Heinonen 2005, 156; Häikiö 1991, 57–58; Siisiäinen 1996, 44–47; Alapuro 1997.)

Ulkopolitiikassa idänsuhteet olivat merkittävässä asemassa. Yöpakkasina ja noottikriisinä tunnettujen ulkopoliittisten konfliktien jälkeen Suomessa saavutettiin laaja yhteisymmärrys ”Paasikivi-Kekkosen-linjan” mukaisesta ystävyyspolitiikasta, jossa keskeisille ulkopoliittisille ratkaisuille hankittiin Neuvostoliiton ennakkosuostumus. (Perna 2005, 183–184; Paavonen 2005, 227–228.)

Koska suhde Neuvostoliittoon asetti ratkaisevat reunaehdot myös Suomen lännenpolitiikalle, oli selvää, että 1960-luvun lopun kansainväliset tapahtumat kuten Prahan kevät, Berliinin väkivaltaiset mielenosoitukset, Pariisin kevät sekä lopulta Neuvostoliiton suorittama Tsekkoslovakian miehitys vaikuttivat syvällisesti suomalaisen poliittiseen todellisuuteen. Enemmistö kansasta ja puolueista – SKP-SKDL mukaan luettuna

– sopeutui hankalaan tilanteeseen pitkin hampain. Sen sijaan kommunistien oppositioksi Taisto Sinisaloon johdolla asettui avoimesti neuvostojohdon tueksi ja muodosti puolueen sisään ”taistolaisen” siiven. (Rentola 2005, 24–35; Virtanen 2001, 203, 345; Parjanen 1983, 16–17.) Taistolaisuuden syntyminen myötä vasemmistolainen opiskelijaliike aktivoitui ja levisi nopeasti yliopistoihin, kouluihin, työpaikoille sekä monenlaisiin ammattiryhmiin (esim. Siisiäinen 1996, 46–47; Virtanen 2001, 316; Fredman i.a.).

1970-luku oli Suomessa vaurastumisen aikaa. Kasvu jatkui – tosin väliin kangerellen – jopa muita teollisuusmaita ripeämpänä aina 1980-luvun loppuun, jolloin hyvinvointivaltiokehityksessä oltiin jo lähellä pohjoismaista kärkitasoa. Sosiaaliturva oli tasokasta ja keskiluokkaistuneen väestön hyvinvointi kansainvälisesti vertaillen tasaisesti jakautunutta. Myös köyhyyden eliminoimisessa Suomi oli edennyt varsin pitkälle. (Riihinen 2011, 103–104.)

1970-luvun loppu toi kuitenkin mukanaan laskusuhdanteen, joka johti ideologiseen suunnanmuutokseen. Edellisvuosien maailmanlaajuisen öljykriisin, tuonnin paimisen, ulkomaan velan kasvun sekä jatkuvien vaihtotaseongelmien aiheuttaman laman syövereissä porvarilliset puolueet kyseenalaistivat työväenliikkeen yhteiskuntapoliittisen aloitteen ja osoittivat siten toipuneensa 60-luvun ideologisesta lamastaan. Tässä tilanteessa vasemmisto, ammattiyhdistysliike mukaan lukien, omaksui uudenlaisen poliittisen strategian: jotta kyettäisiin säilyttämään aikaisemmat saavutukset, oli luovuttava uusista yhteiskunnallisista edistysaskelista. (Kalela 2005a, 222.) Myös juuri toteutusvaiheeseen siirtynyt peruskoulu joutui tuoreeltaan säästöpäätösten eteen (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 61).

Pysyvästi korkealle tasolle vakiintunut työttömyys, laadullisesti uudenaikaiseksi muuttunut kansainvälinen talous sekä kansalaisten poliittisten näkemysten ja puolueiden muuttuminen vaativat yhteiskuntapolitiikalta uudenlaista suuntaa. Sisäpolitiikassa hallituspohja vaihtui sini-punaiseksi, ja vuonna 1987 kokoomus pääsi ensi kertaa vuosikymmeniin hallitukseen. Taistolaisuus oli hiipunut jo 1970-luvun lopulla, ja 1980-luvulla radikalismista oli enää hyvin vähän jäljellä. (Kalela 2005a, 222–224, 272; Rinne 2001, 91–92.)

Sisäpolitiikkaan omaksuttiin aatteita ja toimintatapoja, jotka raivasivat tilaa pohjoismaiselta hyvinvointivaltioideaalilta. Tasa-arvon edistäminen ja tuloerojen supistaminen alkoivat väistyä keskeisten yhteiskuntapolitiikan tavoitteiden paikalta, ja tapahtui ideologinen käänne kohti angloamerikkalaista uusliberalismia³⁵, kaikkinaisen

35 Uusliberalismilla tarkoitetaan 1970-luvulla kansainvälisten järjestöjen ja erityisesti OECD:n piirissä virinnyttä ajattelutapaa ja poliittisen taloustieteen teoriaa, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiten edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys ja osaaminen sellaisessa ”institutionaalisessa viitekehityksessä, jota leimaa vahva yksityinen omistusoikeus, vapaat markkinat sekä vapaakauppa” (Harvey 2005, 2). Valtion tehtävänä on luoda ja vaalia tätä institutionaalista viitekehystä. Samalla valtion puuttumista markkinoiden toimintaan tulee kuitenkin välttää viimeiseen saakka, koska teorian

valtiollisen sääntelyn purkamista ja markkinoiden toiminta-alueen maksimointia. Valtiokeskeisyyden sijaan uusi julkisen hallinnon ideologia, New Public Management (NPM), liputti markkinamuotoisuuden, managerialismin ja suorituskeskeisyyden nimiin myös julkisten palveluiden tuottamisessa. (Ahonen 2008, 14; Kantola 2002.)

Suomessa, kuten muissakin kehittyneissä teollisuusmaissa, kansallisvaltio sai uudenlaisen aseman: sen itsenäisyys samaan aikaan sekä kaventui kansainvälisen talouden merkityksen kasvaessa että voimistui julkisen vallan puuttuessa yhä enemmän talouden kansalliseen kehitykseen. Hyvinvointivaltiopolitiikan tuomitseminen holhoavaksi ja rajoittavaksi johti monien julkisten laitosten yksityistämiseen ja niiden palvelujen kilpailuttamiseen, ulkoistamiseen tai liikelaitosmaistamiseen (Ahonen 2008, 14; Kalela 2005a, 222.)

1980-luvun lopulla suomalainen taloudellinen ja poliittinen ilmapiiri koki merkittävimmät muutokset sitten toisen maailmansodan: sosialismi heikkeni itänaapurissa, Berliinin muuri murtui ja idänkauppa joutui jyrkkään alamäkeen. (Kauppinen 1992, 68; Paavonen 2005, 238–239). Neuvostoliiton romahdusta seurannut sekasorto ja kauppavaihdon hyytyminen sekä pitkäksi venähtänyt nousukausi ja sen aiheuttama taloudellinen ”ylikuumeneminen” olivat keskeisiä syitä siihen, että Suomi luisui 1990-luvun alussa jälleen lamaan. Tällä kertaa taantuma oli historiallisen syvä: yrityksiä ajautui konkurssiin, tuotanto väheni, työttömyys kasvoi ja valtion menoja supistettiin. (Kalela 2005b, 269–282.)

Neuvostojärjestelmän romahtaessa ja idänkaupan tyrehtyessä Suomi alkoi lähestyä länttä. Kasvava kiinnostus eurooppalaiseen integraatioon ja sen mukanaan tuomiin ylikansallisiin sitoumuksiin tarkoitti muutosta vanhaan puolueettomuuspoliittiseen linjaan. Teollisuuspolitiikassa kunnianhimoiseksi tavoitteeksi otettiin Suomen kehittäminen korkean teknologian maaksi. Tavoite vaati osallistumista kansainvälisiin hankkeisiin, ja Suomi suuntautuikin aktiivisesti Euroopan talousalueeseen ETA:an. Integraatiokeskustelut jatkuivat vilkkaina koko 80-luvun ja johtivat Suomen EU-jäsenyyteen vuonna 1995. (Paavonen 2005, 238–242; Karisto, Takala & Haapola 1999, 91.)

EU-jäsenyydellä sekä liittymisellä eurooppalaiseen talous- ja valuuttajärjestelmään EMU:n on ollut vaikutuksia myös työmarkkinajärjestelmään. Vielä 1980-luvun lopulla Suomi oli työelämän järjestöjen yhteiskunnallisen voiman ja järjestäytymisasteen nojalla arvioiden verraten korporatistinen maa. Ay-liikkeellä oli työmarkkinapoliittisissa

mukaan valtiolla ei voi mitenkään olla riittävästi tietoja markkinasignaalien tulkitsemiseen, ja koska voimakkaat eturyhmät väistämättä (etenkin demokraattisissa maissa) vääristävät valtion väliintuloa omien etujensa hyväksi. Uusliberalismi on 1970-luvun jälkeen vallannut alaa kaikkialla maailmassa niin poliittis-taloudellisessa toiminnassa kuin ajattelussakin johtaen sääntelyn purkamiseen, yksityistämiseen ja valtion vetäytymiseen monilta sosiaalipalvelujen aloilta. (Harvey 2005; Abrahamson 2010; Julkunen 2001, 48–50.)

neuvotteluissa vaatijan rooli, kun taas työnantajajärjestöjen tehtävänä oli lähinnä hidastaa työntekijäjärjestöjen vaatimuksia. 1990-luvun laman sekä eurooppalaisen integraation myötä tämä perinteinen työmarkkinakuvio koki muutoksia. Timo Kauppisen (2008) mukaan ”[e]nääh emme ole vapaita tekemään omaa täysin itsenäistä talouspolitiikkaa emmekä edes työmarkkinapolitiikkaa, vaan ratkaisuihin on koko ajan huomioitava EU:n talouspolitiikan suuntaviivat, Emu-kriteerit, Euroopan keskuspankin korkopäätökset ja yhteisvaluutta euro”.

Huolimatta kriitikkojen vaatimuksista ja julkisen talouden menojen supistamisesta sekä työn verotuksen kiristämisestä hyvinvointivaltiota ei kuitenkaan purettu laman aikana. Keskustelu yhteiskuntapolitiikasta ja sen suunnasta alkoi yhtä kaikki keskittyä yhä voimakkaammin globalisoituneen maailmantalouden ympärille, jossa ylikansalliset järjestöt kuten Maailman kauppajärjestö WTO, Kansainvälinen valuuttarahasto IMF, Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD sekä Maailmanpankki johtavine asiantuntijoineen nousivat merkittäviksi toimijoiksi. (Kalela 2005b, 269–282; Kauppinen 1992, 69.) Suomalaisen politiikan uudeksi ”ismiksi” vakiintui ajattelutapa, jossa kansainvälisestä kilpailukyvystä tuli ”valtiollisiin rajoihin rinnastettava välttämättömyys, joka on otettava huomioon kaikessa ja jota ei saa kyseenalaistaa” (Kalela 2005b, 269).

Uusliberalistisessa ilmapiirissä talouselämän ja yrittäjien kritiikki on alkanut kohdistua – hyvinvointivaltion ohella – kollektiivisiin työmarkkinainstituutioihin ja ammattiyhdistysliikkeeseen uusliberalistiseen politiikkaan. Erityisesti vuosituhannen vaihteeseen tultaessa työmarkkinaneuvottelutaso on alkanut kansainvälisen suuntauksen mukaisesti siirtyä alaspäin: maanlaajuisista ja kaikkia tai hyvin monia aloja koskevista yhtenäisistä työehtosopimuksista on hiljalleen siirrytty kohti yritys-, työpaikka- ja yksilötasoa. (Julkunen 2001, 79–80; Riihinen 2011, 115–117.) Vaikka suomalainen korporatismi on yhä voimissaan, ovat työmarkkinajärjestöt menettäneet asemaansa ja vaikutusvaltaansa suhteessa hallitukseen – ainakin aiempiin vaiheisiin verrattuna.

1990-luvun loppupuolella talouden, työllisyyden ja tuottavuuden kasvu oli ennätysnopeaa ja vienti veti hyvin – jos kohta sijoitusrahaa valui yhtä enemmän ulkomaille (Poropudas & Volanen 2003, 60). Pitkäaikainen tuloerojen tasoittumisen trendi sen sijaan katkesi ja kääntyi kasvuun. Vaikka Suomi edelleen kuuluu kansainvälisissä vertailuissa suhteellisen tasaisen tulonajon maihin, ovat tuloerot kasvaneet erityisesti 1990-luvun puolivälin laman jälkeen. Erojen kasvu johtuu pääasiassa parhaiten ansaitsevan kymmenesosan tulo-osuuden kasvusta, mutta myös sosiaaliturvan leikkauksista ja sosiaalietuuksien jäädyttämisestä. Hyvinvointi ja huono-osaisuus ovat alkaneet keskittyä aiempaa enemmän, ja samalla todella hyväosaisten ja huono-osaisten suhteelliset osuudet ovat kasvaneet. (Julkunen 2001, 263–264; Riihinen 2011, 115.)

Samaan aikaan myös ajatus koulutuksellisen tasa-arvon itseoikeutuksesta on joutunut uudelleenarvioinnin kohteeksi. Tätä ideologista suunnanvaihdosta taustoittaneita kehityskulkuja eli koulutuspoliittisen ”tiedon” ja aatteellisen ilmaston muutoksia hahmotellaan seuraavassa alaluvussa.

3.2 Koulu valtiollisten ideologioiden näyttämönä

Suomalaista peruskoulua edeltäneen koulutusjärjestelmän yleisrakenne luotiin jo Ruotsi-Suomen hallinnon ja myöhemmin Venäjän vallan aikana. Aina 1860-luvulle saakka koulutus oli kirkon hallinnassa ja palveli kirkollisia tarkoituksia. Vaatimaton julkisen vallan koulutuspolitiikka puolestaan palveli valtion intressejä, jotka kohdistuivat ulkoisen vaikutusvallan lisäämiseen sekä uskonnon ja tapojen yhdenmukaistamiseen valtion sisällä. (Esim. Lampinen 2003.)

Varsinaisen modernin koulutuspolitiikan alun voi sijoittaa 1800-luvun lopulle, jolloin kirkko ja koulu erotettiin hallinnollisesti toisistaan ja institutionalisoidun koulutuksen merkitys kasvoi nykyisten oppilaitostyyppien sekä niiden perusideologioiden syntyessä. Kristilliseen moraaliiin ja säätykiertoon perustunutta yhteiskuntaa korvaamaan astui kansalaisyhteiskunta, jossa poliittisesti ja moraalisesti tietoiset kansalaiset saattoivat itse etsiä paikkansa. Myös käsitys yksilöllisistä oikeuksista alkoi itää ihmisten mielissä. Uudenlaisen kansalaisidentiteetin rakentamiseen tarvittiin monenlaisia rakennuspuita, mikä synnytti tarpeita ja odotuksia kasvatuksen ja koulutuksen kehittämiseksi. (Ks. Lampinen 2003; Vainio-Korhonen 2010; Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011.)

Kansallishenkistä koulupolitiikkaa

*Kansakoululaitos, joka alun alkaen oli nimenomaan rahvaan koulu, tuli vajavaisuuk-
sineen ja ansioineen suorastaan vallankumoukselliseksi tekijäksi. Se hankki rahvaan
nuorisolle tarpeelliset tekniset keinot sivistystason kohottamiseksi ja kehittämiseksi. Niitä
olivat luku- ja kirjoitustaito, jotka levisivät kansakoululaitoksen voimalla. Mutta kansa-
koulu levitti kasvavan nuorison keskuuteen tietoja ja taitoja kansalaiskasvatusta ajatel-
len. Suomalaiselle kansakoululaitokselle ominainen piirre oli käsityötaidon opettaminen.
Kansakoulu oli näin mukana rakentamassa sitä taidon ja tiedon pohjaa, joka oli tarpeen
suomalaisen yhteiskunnan alkaessa kehittyä teollisuuttakin harjoittavaksi. (Kekkonen
1966, 10.)*

Yllä olevassa Urho Kekkonen kansakoululaitoksen 100-vuotisjuhlaan laatimassa tervehdyksessä – samoin kuin yleisesti muussakin kouluhistorian ja -politiikan alan tut-

kimus- ja kommenttikirjallisuudessa – suomalaisen koululaitoksen synty liitetään kahteen samanaikaiseen eurooppalaiseen virtaukseen, liberalismiin ja kansallisuus-aatteeseen. Nämä kaksi kumouksellista aatetta alkoivat vaikuttaa Suomessa 1800-luvun puolivälissä haastaen vanhan säätyvaltiollisen ”alamaismielialan” (Häikiö 1991, 10). Liberalismin perusideoihin kuului ajatus yksilöllisestä ja yhteisöllisestä vapaudesta sekä vapauteen elimellisesti kuuluvista oikeuksista – kuten oikeudesta itsensä kehittämiseen ja sivistymiseen. Kumouksellinen ajatus kaikille kuuluvasta koulusivistyksestä sai tukea nousevasta kansallisuusaatteesta, jonka johtoajatuksena oli käsitys sivistyneestä kansakunnasta historiallisen kehityksen käynnistäjänä ja ohjaajana. (Lampinen 2003, 33–37; Sarjala 1981, 59–61; Ahonen 2003.)

Kansansivistysjärjestelmän perustamisella ja laajentamisella oli myös taloudellisia motiiveja: koko väestön lahjakkuus haluttiin saada kanavoitua yhteiskunnalliseen rakennustyöhön. Taloudellis-tekninen kehitys ja teollisuuden läpimurto 1860-luvulla vauhdittivat koulutuskeskustelua. Kotitalouksiin perustuvalla tuotannolla sekä pieniin kyläkouluihin ja mestareilta kisälleille perustuvan oppimisen mallin avulla ei enää kyetty vastaamaan kansainvälistyvän markkinatalouden vaatimuksiin saati koulutamaan virkamiehiä suuriruhtinaskunnan alati kasvavaan hallintoon. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011; Sarjala 1981, 64; Kuikka 1992; Lampinen 2003, 232.)

Tarve elinkeinojen ja -olojen kehittämiseen sekä ajatus kansakunnan ja kansansivistyksen toisiaan vahvistavasta voimasta loivat pohjan, jolle Uno Cygnaeus 1800-luvun lopulla rakensi käytännön toimintastrategian kansallisten koulutusrakenteiden luomiseksi³⁶. (Sarjala 1981, 63.) Vuoden 1866 asetuksen mukaan koululaitos tuli koostumaan 4–6-vuotisesta *kansakoulusta*, joka antoi maaseudun rahvaalle sille tarpeelliseksi katsotun opetuksen, sekä keskikoulusta ja lukiosta muodostuvasta *oppikoulusta*, johon pyrittiin 9–13-vuotiaana ja joka tarjosi yleissivistävän peruskoulutuksen kaupunkien porvaristolle ja tuleville virkamiehille. (Ahonen 2003, 18, 65; Iisalo 1991, 194–197, 252; Kivinen 1988, 106).

Kansakoulujärjestelmän kehkeytymisen myötä koulutus erotettiin kirkon ohjauksesta. Kristillinen ja moraalinen kasvatus – kodin, uskonnon ja isänmaan kunnioitus – säilyi yhtä kaikki vahvasti kouluinstituution pohjana ja osana kansakoulujen oppisi-

36 Näin siitakin huolimatta että Snellmanin ja Cygnaeuksen koulutuspoliittiset käsitykset poikkesivat osin toisistaan. Cygnaeus nimittäin tähdensi kansakoulun kasvatustehtävää, kun taas Snellman, joka piti kansakoulua enemmän opetuslaitoksena ja älyllisten valmiuksien kehittäjänä, halusi jättää lasten siveellisen kasvatuksen kodin asiaksi. Snellmanin käsitykset koulujärjestelmän rakenteesta olivatkin – vastoin hänen muita yhteiskunnallisia katsomuksiaan – varsin konservatiiviset. Hän halusi säilyttää kansa- ja oppikoulun tehtävät ja organisaation erillään. Cygnaeus sitä vastoin näki koulun filantrooppisena tehtävänä erityisesti alimpien kansanosien nostamisen ja hänen mielessään kangasteli kansakoulu käytännönläheisenä oppikoulun pohjakouluna. Myöhemmin ns. pohjakoulukysymys ratkesi ”snellmanilaisten” eduksi, ja koulujärjestelmän perustaksi valikoitui rinnakkaiskoulumalli. (Sarjala 1981, 79, 62–63; Kuikka 1993.)

sältöjä. Sääntöjen ja siveellisen elämäntavan juurruttaminen oli keskeinen osa yhtäläisellä kansan köyhyydestä nostamiseen tähtäävää kasvatusohjelmaa kuin pyrkimystä kasvattaa kuuliaisiksi kansalaisia taivaallisen ja maallisen esivallan alamaisuuteen. (Ahonen 2003, 18; Kivinen 1988, 98; Hanska et al. 2010; Kuikka 1993.)

Kansakoulujärjestelmän myötä syntyivät kasvatuksen valtiollisen ohjauksen rakenteet. Luotiin erillinen koulu- ja opetustoimen hallinnonala, joka ulottui sekä valtiolliselle että kunnalliselle tasolle ja lisäsi virkamiesten määrää merkittävästi. Valtio päätti kunnan koulupiireistä, ja koulujen tasosta pitivät huolen valtion palkkaamat tarkastajat. Kasvatus alkoi näin institutionalisoitua ja ammatillistua: koulutuksesta kehittyi yhteiskunnan päätöksentekijöiden määrittelemää ja säätelemää toimintaa, jota harjoitettiin tätä tarkoitusta varten perustetuissa laitoksissa. Kouluhallinnon keskitettyä ydintä edusti kouluhallitus, joka piti käsissään kansakoulujen ja oppikoulujen ohjaksia. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011; Lampinen 2003, 48–49.)

Valtiollinen kansanopetus osana kansakunnan rakentamisen projektia oli – valituksen aatteesta kumpuavia oikeudenmukaisuus- ja tasa-arvopäämääriä toteuttaessaan – sosiaalinen hanke. Se nähtiin tärkeäksi suomalaisuuden liikkeen sisällä, jossa toivottiin ”varjossa eläneen rahvaan” kohottamista ”sivistyksen ja tiedon valoon”, ja että maan suomenkielisen pääväestön lapset pääsisivät esteettä opin tielle ja omakielisiin kouluihin (Waris 1948, 321). Samaan aikaan 1800-luvun konservatiivisen säätyajatelman omaksuneessa yhteiskunnassa oli kuitenkin luonnollista, että yksilöiden tulevan tehtäväkentän ja sosiaalisen aseman määräsi lähinnä hänen vanhempiansa asema. Näin kansakoulusta ei pitkään aikaan tullut koko kansan koulua. Sen sijaan koulutusjärjestelmää luonnehti rinnakkaisuus³⁷: kansakoulun ylempi osasto oli itsestään selvästi vain rahvaan lapsia varten parempien piirien lasten siirtyessä oppikouluun. (Kivinen 1988, 97; Lampinen 2003, 43; Sarjala 1981, 65; Iisalo 1991, 194–197, 252; Ahonen 2003, 18, 65; Joutsivuo 2010.)

Etenkin maaseudulla koulunkäynti yleistyi hitaasti. Vasta sotien välissä ja itsenäistymisen jälkeen koululaitoksen merkitys suomalaisen yhteiskunnan rakentamisessa korostui³⁸. Opiskelumahdollisuuksien ulottaminen koskemaan kaikkia yhteiskunta-

37 Iisalo (1991, 251) selvittää yhtenäiskoulun ja rinnakkaiskoulun eroa siten, että rinnakkaiskoulujärjestelmän puitteissa oppivelvollisuusikäinen on saattanut joko alusta asti tai jossakin oppivelvollisuusikään vaiheessa siirtyä oppilaaksi rinnakkaiseen, sosiaalisesti arvostetumpaan koulumuotoon (mikä on yleensä edellyttänyt pääsykokeiden tai muun karsinnan suorittamista). Oppivelvollisuus on siten ollut täytettävissä ainakin kahta tietä. Sen sijaan yhtenäiskoulu on tarkoittanut sitä, että oppivelvollisuuskoulu on kaikille yhteiskunnan lapsille yhteinen, samansisältöinen ja samanpituisen eikä sen suorittamista voi korvata minkään toisen koulumuodon käymisellä.

38 ”Puolueettoman koulun” merkitystä on korostettu vuoden 1918 kansalaissodan jälkeen kahtiajakautuneen kansan eheyttäjänä ja yhtenäistäjänä (Rantala 2002, 174) sekä toisaalta talvi- ja jatkosodan jälkeen suomalaisuuteen kasvattajana ja jälleenrakennusmielen luojana (Kuikka 1993, 100). Kansakouluverkon leviämistä kaukaisimpiinkin kyliin edisti vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki, ja vuoden

kerroksia ja maantieteellisiä alueita säilyi keskeisenä koulutuspoliittisena keskustelunaiheena läpi 40- ja 50-lukujen. Vuosituhannen vaiheessa oppikoulujen lukumäärä alkoi kasvaa nopeasti ja oppikouluja käyneiden määrä lisääntyi³⁹. Myös lukioita perustettiin lisää keskikoulujen lisääntyessä, mikä avasi mahdollisuuden korkeakouluopintoihin entistä suuremmalle osalle ikäluokasta ja paisutti korkeakoulusektoria. (Lampinen 2003, 43, 51–52; Sarjala 1981, 65; Waris 1952, 52–54; Iisalo 1991, 246.)

Kaiken kaikkiaan yleissivistävän koulutuksen laajentuminen oli suomalaisessa kontekstissa monen tekijän summa. Sodanjälkeisten vuosien poikkeuksellisen suuresta syntyvyydestä seurasi tarve perustaa ”suurille ikäluokille” uusia koulutuspaikkoja (Lampinen 2003, 49). Lisäksi elintason nousu takasi yhä useammalle perheelle taloudellisen mahdollisuuden lasten pidempään koulutukseen (Iisalo 1991, 247). Elintason nousu puolestaan liittyi yhteiskunnan nopeaan rakenteelliseen muutokseen ja teknis-taloudelliseen kehitykseen⁴⁰, mikä toimi pakotteena koulutuksen voimistumiseen. Sotakorvausten maksaminen edellytti teollisuuden laajentamista, mistä seurasi koulutetun työvoiman puute. Uusissa valtaelinkeinoissa työntekijältä edellytettiin entistä moninaisempia valmiuksia ja uudenlaista yhteiskunnallista liikkuvuutta. Syntyi kehä, jossa kaikkalainen koulutus ja tutkimus tuottivat uutta tekniikkaa, joka puolestaan vaati uutta koulutusta ja tutkimusta. (Iisalo 1991, 247; Itälä 2006, 50; Lampinen 2003, 50–51; Ahonen 2003, 113.)

Koulujärjestelmässä toisen maailmansodan jälkeen tapahtuneet muutokset heijastelivat rakenteellisten muutosten ohella aateilmapiirin kehittymistä. Kansallisuusaatteen pohjaava, koulun sivistyksellistä funktiota painottava ohjelma leimasi koulutuksen kehitystä pitkälle toiseen maailmansodan jälkeiseen aikaan, mutta sääty-yhteiskunnan heiketessä vanha koulutusjärjestelmä alettiin nähdä aikansa eläneeksi ja eriarvoisuutta lisääväksi. Ajan arvomaailma alkoi sotia vastaan tilannetta, jossa oppikoulujen yk-

1957 kansakoululaissa maahan luotiin kahdeksanvuotinen oppivelvollisuuskoulu, jossa oli kuusivuotinen varsinainen kansakoulu ja jatko-opetuksesta vastaava kaksivuotinen kansalaiskoulu. Koulua oli nyt käytävä 16-vuotiaaksi asti siinä missä vuoden 1921 oppivelvollisuuslain mukaan ”oleskelu päiväkouluissa” yleensä päättyi jo 13 vuoden iässä. (Iisalo 1991, 244–246; Jalava 2011, 94; Kivinen 1988, 25, 107; Lampinen 2003, 39–40, 45; Waris 1952, 40–53.)

39 Vuosina 1875–1905 oppikoululaisten määrä kasvoi 6000:sta 19000:een (Sarjala 1981, 65) ja vuodesta 1920–21 vuosiin 1940–41 edelleen 32 000:sta 56 000:een (Waris 1952, 52). Sodan jälkeen vauhti kiihtyi. Kun lukuvuonna 1940–41 oppikoulua kohti oli keskimäärin 250 oppilasta, oli vastaava luku lukuvuonna 1967–68 jo 466. Tämä tarkoitti sitä, että kun vuonna 1940 oppikouluun siirtyi 11-vuotiaiden ikäluokasta runsaat 10 %, oli osuus vuonna 1968 jo lähes 54 %. Samalla kasvoi ylioppilaiden määrä: 19-vuotiaiden ikäluokasta ylioppilastutkinnon suorittaneita oli 4 % vuonna 1940 ja 16 % vuonna 1968. (Iisalo 1991, 246.)

40 Erityisesti jälleenrakennuskauden päätyttyä taloudellinen kasvu nousi suomalaisen yhteiskuntapolitiikan ylitsekäyväksi tavoitteeksi, johon pyrittiin määrätietoisesti ja suunnitelmallisesti elinkeinorakenteen muutoksella ja kysyntää vauhdittavalla sosiaalipolitiikalla (Sarjala 1981, 70).

sityiskouluvaltaisuus korosti oppilaiden sosioekonomista valikoituneisuutta ja uusinti yhteiskunnallisia eroja taaten oppikoulueliitille parhaat jatko-opintomahdollisuudet. (Ahonen 2003, 107–113.)

Jo vuosikymmeniä muhinut ajatus koulujärjestelmän uudistamisesta sai näin ilmaa siipiensä alle, kun sekä ”kovat” teknis-taloudelliset tekijät että ”pehmeät” aatteelliset tekijät alkoivat vetää samaa suuntaan: pitkään vaikuttanut yleissivistävälle koulutukselle myönteinen aatehistoria sai äkkiä voimallisää konkreettisesta tuotantorakenteen muutosvirrasta (Itälä 2006, 47–48). Egalitaarinen peruskoulu-aate eli pyrkimys laajaan yleissivistävään peruskoulutukseen mahdollisimman suurelle osalle ikäluokasta asuinpaikkaan ja kotitastaan katsomatta alkoi näin viedä vakavasti elintilaa elitistiseltä ideologialta, jonka mukaan ratkaisevat koulutusvalinnat tuli suorittaa jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa (ks. Iisalo 1979, 62). Lopulta kasvavia vaatimuksia opintien demokratisoimisesta ei voitu enää ohittaa, ja meillä, kuten monissa muissakin maissa, yhdeksi toisen maailmansodan jälkeisen koulutuspolitiikan keskeisimmistä tehtävistä muodostui demokraattiseen yhteiskuntaan soveltuvan koulutusjärjestelmän rakentaminen. Peruskoulukeskustelun myötä siirryttiin aivan uudenlaisen koulutuspoliittisen ”tiedon” aikakauteen.

Peruskoulun perusteilla

Voimakas tasa-arvon ja demokratisoinnin tavoittelu yhteiskuntaelämän eri sektoreilla johti vanhan rinnakkaiskoulun rakenteiden lopulliseen kyseenalaistamiseen 1960-luvulla. Jo edellisvuosikymmenellä käyntiin saatettu hyvinvointivaltioprojekti edellytti tasaisten yhteiskunnallisten jakojen politiikkaa, joka koski paitsi tuloeroja myös julkisten palvelujen tarjontaa. Kaikille oppivelvollisille tarkoitettu yhtenäiskoulu alettiin nähdä hyvinvointivaltion universaalina rakenteena, joka tuki yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Ahonen 2003, 107–113; Ahonen 2002, 117; Lampinen 2003, 13.) Hyvä ja huono-osaisten haluttiin nauttivan universaalisuusperiaatteen mukaan yhtäläisesti verovaroista kustannettuja palveluja – minkä koulutuksen saralla nähtiin tarkoittavan ostokyvystä riippumatta maksutonta yleissivistävää koulutusta, joka takaisi jokaiselle nuorelle yhtäläisen jatko-opintokelpoisuuden. Tässä Maalaisliitto näytteli tärkeää osuutta – samoin kuin se oli tehnyt muissakin merkittävässä sosiaalipoliittisissa uudistuksissa, esimerkiksi kansaneläkelain säätämässä jo 1930-luvulla.⁴¹ (Salminen 1993; Hiilamo et al. 2012, 9.)

⁴¹ Maalaisliitolla oli merkittävä vaikutus suomalaisen sosiaaliturvan kehitykseen. Esimerkiksi kansaneläkelain säätäminen oli uuden sosiaalidemokraattisen ja maalaisliiton ns. punamultahallitusyhteistyön tulos. (Salminen 1993; Hiilamo et al. 2012, 9.)

Siinä missä varhaista kansakoulujärjestelmää ja sen toteuttamaa ”ensimmäisen aallon koulutuspolitiikkaa” (Rinne & Järvinen 2011) leimasi ”pitkälle viety liberalisointi”⁴², nousi yhtenäisen koulutusjärjestelmän luominen hyvinvointivaltiokaudella yhdeksi yhteiskuntapolitiikan kärkihankkeista. Koulutuksen yhteiskunnallisen merkityksen kasvu yhdessä tasa-arvoa korostavan koulutuspolitiikan kanssa luotsasivat siirtymää järjestelmäkeskeiseen koulutuspoliittiseen kauteen, jossa koulutusta alettiin ohjata valtiollisesti määritellyistä kansallisista tavoitteista käsin. Kouluinstituutioiden ei siis enää annettu kehittyä omaan tahtiinsa ja toisistaan erillään, vaan ne sidottiin yhtenäiseen kehykseen. Koulutuspolitiikka erottautui näin entistä selvemmin omaksi politiikan lohkokseen ja alkoi kasvattaa merkitystään muiden politiikan lohkojen rinnalla – ja jopa niiden ohi. (Lampinen 2003, 56–58; Sarjala 1981, 15.)

Koulutuspolitiikan uudistustyötä siivitti paitsi vahva tasa-arvon ideologia myös talouden, tuotannon ja hyvinvoinnin näkökulma⁴³. Koulutuksella haluttiin kartuttaa kansallisia voimavaroja ja edistää Suomen kansainvälistä kilpailuasemaa. Suomessa myös seurattiin kansainvälistä kehitystä, ja yhtenäiskoulutyypiset ratkaisut alkoi tuntua ajanmukaisilta ja ”nykyaikaisilta” suhteessa ”kehittyneempien maiden” (varsinkin Ruotsin, Neuvostoliiton ja USA:n) kouluoloihin. (Iisalo 1979, 70.)

Niinpä koulutettavien määriä alettiin lisätä ja koulutusta laajentaa uusille alueille. Pääosassa olivat julkiset ja rakenteelliset uudistukset. Keskushallintoa vahvistettiin ja virkamiehistöä lisättiin. Opetushallinto sai suunnitteluelimensä 60- ja 70-luvuilla, ja lääninhallitusten kouluosastojen perustaminen toi systemaattisen suunnittelun periaatteet myös läänien tasolle. (Lampinen 2003, 54–58.)

Vaikka sodan jälkeisinä vuosina oli tehty useita ehdotuksia koulutusjärjestelmän uusimiseksi, alkoi totinen kansakoulun ja oppikoulun yhdistämiseen ja peruskoulujärjestelmän luomiseen johtanut vaihe lopulta vasta 1950-luvun lopulla⁴⁴. Ratkaisevaksi

42 Jukka Sarjala (1981, 72) viittaa käsitteellä siihen, että varhaisena kansakouluajana yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan väliltä puuttui kiinteä yhteys: koulutuksen avulla ei pyritty tietoisesti ohjaamaan yhteiskunnan kehitystä, vaan koulutus lähinnä mukautui yhteiskunnan kehitykseen ja koulutuskysynnässä tapahtuviin muutoksiin. Koulutusjärjestelmän osat toimivat irrallaan toisistaan kunkin koulumuodon keskittyessä vain omaan tarkkarajaiseen koulutustehtäväänsä. Myös monen ministeriön alaisuudessa toimivan koulutusjärjestelmän osien väliset hallinnolliset raja-aidat olivat ylittämättömät.

43 Ajatus yleissivistävän koulutuksen taloudellisista vaikutuksista on toki huomioitu suomalaisessa keskustelussa jo 1800-luvulla ja erityisesti kansakouluinstituutiota pystytettäessä. Osmo Lampisen (2000, 71) mukaan systemaattinen käsitys koulutuksen ja taloudellisen toiminnan yhteyksistä syntyi kuitenkin vasta toisen maailmansodan jälkeen taloudellisen kasvun noustessa ”ylikäyväksi” yhteiskunnalliseksi tavoitteeksi.

44 Jo 30- ja 40-luvuilla koulujärjestelmän kehittämiseksi oli tehty useita toteuttamatta jääneitä malleja (ks. Kiuasmaa 1982, 456; Kuikka 1993, 102). Paitsi virallisina suunnitelmina yleissivistävän koulutuksen yhtenäistämiseksi peruskoulun syntymiseen johtaneita askeleita oli kuitenkin otettu myös spontaanina paikallisena aktiivisuutena yksityisten oppikoulujen muodossa. Jo 1960-luvulla keskikoulu oli alkanut edetä kohti ”kaikkien koulu” virallisia uudistussuunnitelmia nopeammin – tosin alueellisesti

osoittautui R. H. Oittisen johtaman Kouluohjelmakomitean vuonna 1959 valmistunut ehdotus yhdeksänvuotisesta oppivelvollisuuskoulusta. (Iisalo 1991, 252–253.) Oittisen komitean mietintöä seuraavina vuosina koulukeskustelua käytiin vilkkaasti, ja myös eduskunta tuli aiempaa aktiivisemmin mukaan debattiin. Vuonna 1963 eduskunta hyväksyi vasemmiston ja keskustan äänin ponnin siitä, että hallituksen tuli valmistella ja antaa eduskunnalle peruskoulujärjestelmää tarkoittavat lakiesitykset. Oittisen johtama Peruskoulukomitean laatimassa mietinnössä (1965) 9-vuotinen peruskoulu rakentui 6-vuotiseen ala-asteeseen ja 3-vuotiseen yläasteeseen, jossa olisi valinnaisia kursseja. (Kiuasmaa 1982, 455–456; Nurmi 1989, 92–116.)

Uuden koulujärjestelmän opetussuunnitelman kannalta ideologisesti merkittäväksi suunnittelupaperiksi nousi vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö, jossa koulutuksen tavoitteet ensi kertaa johdettiin – kristinuskoon nojaavan aatteellisen perustan sijaan – yleisistä yhteiskuntapoliittisista tavoitteista. Yhteinen lähtökohta suomalaisille yhteiskunta- ja koulutuspoliittisille tavoitteille haettiin YK:n ihmisoikeuksien julistuksesta sekä esimerkiksi Unescon asiakirjoista. Keskeiseksi nostettiin yleisen koulutustason kohottaminen sekä koulutuksen uudistaminen tieteellis-teknisen ja yhteiskunnallisen kehityksen edellyttämälle tasolle. Komitean esitys 11-vuotisesta kaikille jatko-opintokelpoisuuden takaavasta yleissivistävästä koulutuksesta ei toteutunut sellaisenaan, mutta se toimi lähtölaukauksena keskiasteen koulutuksen uudistukselle sekä vieläkin laajemmille pyrkimyksille koko koulutusjärjestelmän uudistamiseen varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen saakka. (Lampinen 2003, 55–56; Kuikka 1993, 118, 127; Tähtinen 1984, 4.)

Vuonna 1968 säädettiin lopulta laki, joka määräsi maahan yhtenäiskouluperiaatteen mukaisen yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun⁴⁵. Peruskoulun varsinainen toteuttaminen alkoi kokeilutoimintana 1960-luvulla, ja lopullinen siirtyminen aloitettiin

ja sosiaalisesti epätasaisesti. (Itälä 2006, 52.) Tällä tavoin sekä viralliset yhtenäiskoulusuunnitelmat, kunnallisten keskikoulujen perustaminen että ilman virallista kokonaissuunnitelmaa levinneet yksityiset keskikoulut kaikki rinnakkain edistivät yhtenäisen yleissivistävän 9-vuotisen peruskoulun asiaa. Koulu-uudistukseen johtanut synergia syntyi, kun taloushistoriallinen ”hardware” ja aatehistoriallinen ”software” kohtasivat toisensa 1950–1960-lukujen taitteessa. (Itälä 2006, 48.)

45 Rakenteellisesti suomalainen laki noudatteli Pohjois- ja Länsi-Euroopassa sekä sosialistimaissa jo vakiintunutta systeemiä. Yhtenäiskouluperiaate oli nimittäin 1960-luvulle tultaessa hyväksytty koulujärjestelmän kehittämisen perustaksi jo useissa Euroopan maissa: esimerkiksi Ruotsissa päätös siirtymisestä yhtenäiskouluperiaatteen mukaan järjestettyyn yhdeksänvuotiseen oppivelvollisuuskouluun oli tehty jo vuonna 1950. Myös Yhdysvalloissa jo 1800-luvun lopulla alkeiskoulun käyneet olivat saaneet vapaasti siirtyä jatkamaan opintojaan niin kutsuttuihin high school -oppilaitoksiin, ja vuoteen 1940 mennessä maahan oli saatu pitkä yhtenäiskoulutyypinen peruskoulu. Neuvostoliitossa puolestaan oli vuodesta 1917 alkaen pyritty kehittämään koulutusta yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti. (Iisalo 1991, 251.)

Lapin läänistä vuonna 1972 ja päätettiin 1977–78 Uudenmaan lääniin⁴⁶. (Kiuasmaa 1982, 455–456; Nurmi 1989, 92–116; Kuikka 1993, 117; Ahonen 2003, 109.) Näin kansakoulu varsin nopeasti ”ikään kuin haihtui ja sulautui peruskoulun raameihin” (Nurmi 1989, 80). Samalla koulutusvirtojen pääkapeikko siirtyi oppikoulun pääsykoikeista lukion porteille. Vasemmisto-keskustalaisen koulutuspolitiikan tavoitteeksi tulikin lukiolaitoksen laajentaminen: tavoitteena oli taittaa kärki nyt keskiasteelle muodostuneesta rinnakkaiskoulusta. (Kivinen & Rinne 1995, 87; Poropudas & Volanen 2003, 22.)

Laki uudesta koulujärjestelmästä edellytti muutoksia kouluhallintoon, josta sukeutui moniportainen ja keskusjohtoinen. Peruskoulu-uudistus katkaisi kansanopetuslaitokselle kuuluneen opetussuunnitelmallisen autonomian periaatteen, ja siirryttiin kansallisten opetussuunnitelmien ja valtioneuvoston saneleman yksiselitteisen tuntijaon valtakaudelle⁴⁷. (Sarjala 1981, 57; Iisalo 1979, 165–176; Simola 1997, 53.) Joitakin valinnanmahdollisuuksia kuitenkin säilyi, sillä laki salli niin sanotut tasokurssit: kunkin oppilaan huoltaja sai valita yläasteelle siirtyvän lapsensa puolesta tietyissä, ”vaikeissa oppiaineissa” (matematiikka, kemia, fysiikka ja kielet, ks. Tammivuori 1986, 69) kolmen eri kurssitason välillä. Valintaa helpotti koulun antama arviointi oppilaan edellytyksistä. (Kauranne 1997, 33.)

Peruskoulu-uudistuksen kanssa samaan aikaan toteutettiin opettajankoulutuksen reformi, jossa opettajakunnan rakenne yhtenäistyi pohjakoulutusvaatimuksen korottuessa ylioppilastutkinnon tasolle. Lisäksi kansanopettajiston koulutuksesta huolehtineet seminaarit ja opettajakorkeakoulut lakkautettiin, ja niiden tilalle perustettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkintoihin tähtäävät yliopistojen opettajankoulutuslaitokset. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 86; Kähkönen 1979, 55; Simola 1995a, 42.)

Varsin pian koulu-uudistuksen aloittamisen jälkeen alkoi keskustelu siitä, ettei yläasteen opetus täytä yhtenäiskouluperiaatteelle asetettuja vaatimuksia. Ongelmaksi muodostui se, että vieraiden kielten ja matematiikan oppimäärien jako yläasteella vaatimustasoltaan kahteen tai kolmeen kurssiin (tasoryhmitys) syvensi oppilaiden kouluosaavutusten eroja niin, ettei peruskoulu taannut yhtäläisiä jatko-opintomahdollisuuksia. Lyhyimmän oppimäärän mukaiset opinnot eivät tuottaneet kelpoisuutta hakeutua lukioon tai keskikoulupohjaisiin ammatillisiin oppilaitoksiin. (Sarjala 1982, 12, 49;

46 Alueellinen toteutusjärjestys johtui siitä, että rakennemuutos iski kipeimmin pohjoiseen, ja toisaalta siellä koululaitoksen spontaani rakennemuutos oli vähäisintä. Uudistuksen loppuvuosiin taas jäi ruuhka-Suomi, jossa keskikoulun laajeneminen oli jo pitkään vastannut talouden rakenteiden muutoksiin. (Itälä 2006, 49.)

47 Opetussuunnitelmien osalta siirtymä peruskouluun ei kuitenkaan kaiken kaikkiaan ollut lainkaan yhtä mullistava kuin rakenteiden osalta, sillä kansa- ja keskikoulun oppiaineet siirtyivät uuteen kouluun (Kuikka 1993, 114; Iisalo 1979, 99).

Kauranne 1997, 33; Ahonen 2003, 145.) Näin peruskoulun sisään oli ikään kuin rakennettu uusi rinnakkaiskoulu: vanha valikointikoneisto oli siirretty yhtenäiskouluun.

Tällä perusteella erityisesti Skdl, Sdp ja Keskustapuolue vaativat varsin yksikantaan tasokurssien poistamista. Oikeistopuolueet, OAJ ja erityisesti tasokurssiaineiden opettajat liittoineen vastustivat järjestelmän purkamista, sillä siirtyminen heterogeenisiin ryhmiin tarkoittaisi oppilaiden tasapäästämistä ja opetuksen etenemistä heikoimpien oppilaiden määräämässä tahdissa. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 74–75.) Kritiikin seurauksena tasokurssit yhtä kaikki poistettiin valtakunnallisesti vuonna 1985 (Hämäläinen 1983, ix)⁴⁸, ja uudessa koululainsäädännössä oppisaavutusten ja tulosten yhtenäistämisen nostettiin viranomaisia sitovaksi kehittämisnormiksi.

Koulun sisäisestä kehittämisestä tasa-arvoiseksi ja eriarvoisuutta tasoittavaksi tulikin johtava koulutuspoliittinen keskusteluteema järjestelmämuutosta seuranneina vuosikymmeninä. Käytännössä tavoite osoittautui hyvin haastavaksi. Uuden koulun eriarvoisuus vaivasi kaikkia keskusteluosapuolia. Oppilaiden oppimistuloksiin pettyivät ainakin ne, jotka odottivat uuden systeemin puitteissa ”kaikkien oppivan kaiken”, kun vain aikaa annetaan tarpeeksi (ks. esim. Kauranne 1997 34; Kuikka 1993, 109; Tammivuori 1986, 69; Larmola 2011). Laajalla aineistolla tehdyssä seurantatutkimuksessa selvisi, etteivät kokeilupерuskoulujen oppilaiden jatko-opintonäkymät olleet sen ruusuisemmat kuin muidenkaan, ja että oppilaiden sosiaalinen tausta korreloi heidän koulumenestykseensä ja koulunkäynnin määrään peruskoulun alkuvaiheessa yhtä voimakkaasti kuin kansakouluaikaan. (Nurmi 1989, 80–81.) Tasa-arvoista koulua pidettiin yhä tavoitteena, mutta alkoi vaikuttaa siltä, ettei tämä koulu rakenteiltaan ja sisällöltään olisi sen näköinen, kuin miksi 1960- ja 1970-lukujen suunnitteluoptimistit olivat sen maalailleet (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 124).

Ratkaisuksi oppimistulosten parantamisen dilemmaan esitettiin opetusryhmien pienentämistä. Osaksi 1980-luvun koulutuspoliittista uudistustyötä tulikin tuntikehysjärjestelmä, joka Sarjalan (1982) mukaan merkitsi ”huomattavaa päätäntävällän siirtoa kouluhallinnossa”. Kun ryhmäjoaista oli siihen asti säädetty asetuksella, jätettiin ryhmityksestä päättäminen tuntikehysjärjestelmässä koulun päätettäväksi. Näin

48 Seppo Hämäläisen (1983, 1–2) mukaan tasokurssit otettiin alun perin mukaan peruskoulun pedagogiseen rakenteeseen, koska 1960-luvun lopulla uutta järjestelmää koottaessa tasa-arvoa ei ollut vielä eksplisiittisesti määritelty yhteiskuntapolitiikan tavoitteeksi, vaan peruskoulun periaatteeksi määrittyi pyrkimys mahdollisimman suureen yksilöllisten kykyjen kehittämiseen. Kun koulutuspoliittiset tavoitteet alettiin 1970-luvulta lähtien määritellä yhteiskuntapolitiittisista tavoitteista käsin, sisältyi uuden koulutuspolitiikan tavoitteisiin myös koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Koulutuksen tulosten yhdenvertaisuutta korostettiin, mistä seurasi välineaineiden perustavoitteiden suunnittelu ja tiedon-alapainotteisuuden kasvaminen. Uusien tavoitteiden mukana hylättiin perinteinen differentiaalinen kyky-käsite sekä oletamus kykyjen normaalista jakautumisesta. Käytännön seurauksena tästä oli halu purkaa tasokurssijärjestelmä.

otettiin siis askel pois päin tiukan keskusjohtoisesta hallinnosta kohti desentralisoidumpaa järjestelmää.

Peruskoulu-uudistuksen ympärillä käydyn kärjekkään keskustelun ”jätkiväristyksiä” riitti aina pitkälle 2000-luvun alkuun saakka. Esimerkiksi lahjakkaiden asemasta ”kaikkien koulussa” oltiin huolissaan. Jaakko Itälän (2006, 49) mukaan vasta 2004-vuoden PISA-tulokset ja kansainvälinen huomio saivat kotimaisetkin arvostelijat pitämään peruskoulu-uudistusta jopa yhtenä Suomen kilpailukyvyn selittäjistä. Kaiken kaikkiaan kouluasioissa tultiin kuitenkin sisäänajokauden jälkeen suvantovaiheeseen, jossa keskustelun painopiste siirtyi suurista rakenteellisista kysymyksistä koulujärjestelmän sisäiseen kehittämiseen, työrauhahäiriöihin, tuntikehykseen ja erityislasten ongelmiin. (Rinne & Vuorio-Lehtinen 1996, 77, 123.)

Lähes kaikki 1970-luvulla laaditut koulutuksen uudistamissuunnitelma pyrittiin toteuttamaan 1980-luvulla. Tasokurssittoman yhtenäiskoulun ohella keskiasteella tehtiin uudistuksia, joiden avulla ammatillista koulutusjärjestelmää laajennettiin ja yhtenäistettiin. Myös lukiolaitosta laajennettiin alueellisesti ja lisäksi pyrittiin purkamaan sosiaalisia, taloudellisia ja sukupuoleen kytkeytyviä lukion käymisen esteitä. Myös korkeakoulujen tutkintojärjestelmiä rukattiin, ja aikuiskoulutukselle luotiin kehittämisohjelma. (Rinne & Vuorio-Lehtinen 1996, 45; Poropudas & Volanen 2003, 22.)

1980-luvun nousukausi siivitti uskoa jatkuvaan kehitykseen ja kasvuun. Taloudellinen menestys nosti esiin uudet keskiluokat, jotka syrjäyttivät työväenluokan suurimman yhteiskuntaluokan paikalta. Uudella, ammatillisesti ja koulutuksellisesti hajanaisella mutta eteenpäin pyrkivällä väestönosalla oli varaa toteuttaa individualistisia makumieltymyksiään ja asenteitaan. Koska paisuva valkokaulusväestö tavoitteli tietoisesti lastensa koulutuspääoman maksimointia statuskilpailussa, ei kaikille yhteinen koulu enää vastannutkaan vanhempien odotuksia. Myös elinkeinoelämä haastoi koulua yhä aggressiivisemmin pysymään perässä väestön ammatillisen kentän eriytymiskehityksessä. (Ahonen 2008, 13; 2003, 159–160.)

Sekä uusien elämäntapojen että jälkitekollisten työmarkkinoiden vaatiessa entistä yksilöllisempiä valinnanmahdollisuuksia alkoivat peruskoulun kaltaiset jähmeät ja ”epäelastiset” (ks. Ahonen 2002, 177) instituutiot menettää vanhaa uskottavuuttaan ja legitimitettiään. Kaikille yhteisen ja yhtäläisen koulun ihanne asetettiin näin uudelleenarvioinnin kohteeksi, ja lopulta se joutui antamaan tilaa uudentalaiselle koulutuspoliittisille ratkaisuille ohjaavalle ”tiedolle”.

Kohti kilpailukykyistä koulua

Peruskoulun rakennuskauden vahvan valtion ja julkisen vastuun yhteiskunnalle ominaista olivat tuloerojen vähäisyys, maksuttomien peruspalvelujen laaja tarjonta, naisten korkea työssäkäynti, täystyöllisyyden ideaali sekä ajatus kaikkien kansalaisten sivistyksen korkean tason tärkeydestä (Rinne 2003, 154). 1990-luvulla pohjoismaisen hyvinvoinnin malli alkoi kohdata kasvaa kritiikkiä, ja myös koulutukseen liittyvät ajattelutavat muuttuivat. Käännettä kehysti kolme keskeistä yhteiskunnallisiin oloihin liittynyttä muutosta: 1990-luvun alun talouslama, laman sekä Suomen ja Neuvostoliiton kahdenvälisen kaupankäynnin romahtamista seurannut massatyöttömyys sekä Suomen liittyminen Euroopan unioniin vuonna 1995.

Talouselämä seurauksineen aiheutti laajoja yhteiskunnallisia ongelmia⁴⁹, joiden ratkaisusta tuli kansallisen koulutuspolitiikan keskeisimpiä tehtäviä vuosiksi eteenpäin. Samaan aikaan opetusministeriön taloudelliset voimavarat kaventuivat. Aki Virtasen (2002, 292–293) mukaan julkisten koulutusmenojen osuus kaikista julkisista menoista laski 1990-luvulla hitaasti mutta varmasti siten, että vuosikymmenen lopulla se alitti OECD-maiden keskitason.

Laman ohella keskeistä koulutuspolitiikan suunnanvaihdokselle oli toimintakenttien muutos. Euroopan Unioniin liittymisen ja globalisaation seurauksena kansainväliset taloudelliset ja kulttuuriset virtaukset alkoivat vaikuttaa suomalaiseen yhteiskuntaan entistä voimallisemmin homogenisoiden, standardoiden ja normittaan kansallista koulutuspolitiikkaa.⁵⁰ (Rinne 2002, 96–97; Poropudas & Mäkinen 2001, 11–12.) Valtion, julkisen ja yksityisen sektorin sekä kansalaisten ja perheiden keskinäiset suhteet ottivat uudenlaisia muotoja, joita on tullut tavaksi kuvata uusliberalismin käsitteellä. Kyse on vahvasti angloamerikkalaiseen hyvinvointivaltiomalliin liittyvästä talousopista, joka on ulotettu koskemaan niin koulutusta kuin muitakin yhteiskuntaelämän aloja ja jonka keskeisiä ajatuksia ovat markkinamuotoisuus, managerialismi ja suorituskeskeisyys, yksilöllisyys ja valinnanvapaus, kilpailu, joustavuus, omaehtoisuus ja yrittämi-

49 Yksi esimerkiksi työ- ja koulutuspoliittisia toimenpiteitä vaatineista ongelmista on nuorisotyöttömyys, joka jäi laman jälkeen selvästi muuta väestöä korkeammalle tasolle ja laski pysyvämmiin alle 20 prosenttiin vasta vuonna 2006 (Sinivuori 2011).

50 Eräänä uuden koulutuspolitiikan käynnistäjänä voidaan pitää 1986 säädettyä lakia korkeakoululaitoksen kehittämisestä, jossa valtioneuvosto toi korkeakoulupolitiikkaan uudet vaikuttavuuden, tehokkuuden ja laadun vaatimukset. Muille koulutusjärjestelmille merkittävä ideologinen kannanotto ilmaistiin opetushallituksen vuonna 1992 julkistamassa ehdotuksessa opetustoimen rakenneohjelmaksi. Siinä painotetaan taloudellisten sääntöjen aikaansaamista, kouluverkoston uudenlaista paikallista integrointia, kansainvälistymistä ja opetus- ja oppimistoiminnan sisällöllistä uudistamista oppijakeskeiseen suuntaan, oppimisen ympäristöjen monipuolistamista sekä koulujen palvelu- ja asiakassuuntautumista. (Lampinen 2003, 80.)

nen sekä tehokkuus ja tuloksellisuus kaikessa toiminnassa. (Rinne 2004, 73; Vanhalakka-Ruoho 2010, 130–131.)

Uusliberalismi on oleellinen osa globalisaatiokehitystä. Ideologian rantautumisessa Suomeen merkittävää roolia näytteli paitsi EU, myös taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD⁵¹, jonka jäsen Suomi on ollut vuodesta 1969. Järjestön asiantuntijat kartoittivat suomalaista koulujärjestelmää ensi kertaa jo 1980-luvulla, ja arvostelivat raportissaan koululaitoksen liiallista rahoitusta kehottaen päättäjiä koulun tulosvastuullisuuden kohentamiseen. Lisäksi ehdotettiin muutoksia, jotka toisivat koulun ja yritysmaailman lähemmäs toisiaan. Opetussuunnitelman tasolla peräänkuulutettiin individualisaatiota, ja organisaation tasolla koulun avautumista teollisuuden ja yrityssektorin puoleen. (Ahonen 2002, 178; 2003, 172.)

OECD:n vaikutusvalta jäsenvaltioihinsa ei ole lainsäädännöllinen tai taloudellinen, vaan perustuu ylikansalliseen tiedonhallintaan (Beyeler 2004; Armingeon 2004; Rinne, Kallo & Hokka 2004). OECD:n suositukset ovat valuneet suomalaiseen koulutuspolitiikkaan järjestön tuottamien julkisten tilastojen, koulutusjärjestelmien arviointien ja oppimistulosten vertailujen kautta. Jälkimmäisistä tunnetuin lienee PISA, kolmen vuoden välein OECD:n jäsenmaissa toteutettava, 15-vuotiaiden nuorten osaamista lukutaidon, matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla mittaava tutkimus, jossa Suomi on vuosi vuoden jälkeen niittänyt mainetta paitsi osaamisen korkealla tasolla, myös sen tasaisella jakautumisella⁵².

Vaikka jäsenmailla ei ole velvollisuutta noudattaa OECD:n suosituksia, on järjestön arviointien osoitettu toimivat tiedon lähteenä ja perusteluina kansallisissa lakiuudistuksissa (Beyeler 2004; Armingeon 2004; Kallo 2011, 102; Rautalin 2013). Marjaana Rautalin ja Pertti Alasuutari (2009) esittävät virallisdokumentteja ja hallinnon toimijoiden puhetta tarkastelleessa tutkimuksessaan, että keskushallinnon virkamiehet käyttivät OECD:n PISA-tutkimusten tuloksia oikeuttamaan ajamiaan koulutusreformia.

Myös OAJ on hyödyntänyt PISA-tuloksia omien intressiensä edistämiseen. Rautalin ja Alasuutari (2007) osoittavat *Opettaja*-lehden vuosien 2001–2005 pääkirjoituksia tarkastelleessa tutkimuksessaan ammattijärjestön selittäneen myönteiset PISA-tulokset erityisesti suomalaisten opettajien korkealaatuisella osaamisella. Näin järjestö pyrki vankistamaan ammattikunnan sosiaalista statusta ja asemaa. OAJ ei myöskään keskit-

51 Järjestö siirtyi uusliberalistisen talousteorian kannalle jo 1970-luvun lopulla puhuen ”rakenteellisesta sopeuttamisesta” (Ahonen 2002, 178) ja korostaen muun muassa työmarkkinoiden joustavoittamista, kilpailun esteiden poistamista, kansainvälisen kaupan vapauttamista sekä perheiden ja yksilöiden vastuun lisäämistä sosiaalietuja pienentämällä (Alestalo 2011, 3–4).

52 Heikoimpien ja parhaimpien suoriutumisessa on tosin havaittu lisääntyneitä eroja viimeisimmissä mittauksissa (ks. esim. Sulkunen & Välijärvi 2012).

tynyt PISA-tulosten ylivertaisuuteen vaan nosti esiin tutkimuksen osoittamat puutteet koulutuksen resurssoinnissa (suhteessa kansainvälisiin keskiarvoihin) sekä oppilaiden osaamisnotkahdukset tietyillä osa-alueilla. Pääkirjoituksessa otettiin kanta, jonka mukaan koulutuskysymyksiin ja resurssointiin tulee kiinnittää enemmän huomiota juuri PISA-tulosten *vuoksi*.

Ennen kaikkea OECD siis on tarjonnut kansallisille toimijoille uudenlaisen puhe-tavan ja sanaston. Risto Rinne kollegoineen (Rinne, Kallo & Hokka 2004; ks. myös Kallo 2011, 101) esittää, että esimerkiksi sellaiset käsitteet kuin globalisaatio, tietoyhteiskunta, tilivelvollisuus, laadunvarmistaminen, laatujohtaminen, markkinat, asiakkaat, arviointi ja tulosvastuu on omaksuttu suomalaisen koulutuspolitiikkapuheeseen joko OECD:n kautta tai EU:n välityksellä.

Koulutuspolitiikan murroksen alkaessa 1980-luvun lopussa hallitusohjelma oli juuri radikaalisti muuttunut: neljännesvuosisadan jälkeen mukaan kelpuutettiin myös kansallinen kokoomus. OECD:n kaiuttama oikeistoliberalismi veti puoleensa 1980–1990-luvuilla valtaa pitäneitä sini-punaisia, porvarillisia ja sateenkaarihallituksia⁵³. Uusliberalistinen ajattelutapa löysi kaikupohjaa myös paisuneista, yksilöllisyyttä ja valinnan vapautta peräänkuuluttavista keskiluokista. Niiden piirissä sektoroitunut, yksityiskohtainen ja keskitetty suunnittelujärjestelmä koettiin paitsi byrokraattiseksi, myös kalliiksi ja joustamattomaksi. Talouselämän edustajien ja erityisesti työnantaja-järjestöjen aktiivisen koulutuspoliittisen osallistumisen myötä koulun kaltaisiin julkis-laitoksiin alettiin etsiä uutta pontta vapaasta kilpailusta ja yrityshenkisyydestä. Uuden julkisjohtamisen doktriinin (New Public Management, NPM) myötä menestyksen mittareiksi valjastettiin – kaikilla koulutuksen asteilla ja alueilla – liiketoiminnasta tutut tuloksellisuuden, tehokkuuden, taloudellisuuden ja vaikuttavuuden kriteerit. (Ball 2001, 29–36; Ahonen 2008, 14–17; Kantola 2010, 114; Poropudas & Volanen 2003, 26.)⁵⁴

Peruskoulun osalta uusi julkishallinnon paradigma on merkinnyt paitsi retorista käännettä, myös aivan konkreettisia muutoksia. Ensinnäkin koulutushallintoa on (muun hallinnon tavoin) uudistettu yhtenäisemmäksi. Ammattikasvatustahallitus ja kouluhallitus on yhdistetty opetushallitukseksi, jonka päätehtävä on arviointitoiminta. Toimeenpanon osalta siirryttiin 1990-luvulla valtioneuvoston yhtenäisiin koulutuksen kehittämissuunnitelmiin, jotka kattoivat kaikki koulutustasot peruskouluista korkeakouluihin. (Poropudas & Volanen 2003, 41.)

53 Vuosina 1991–1995 hallinnessa keskusta-kokoomuslaisessa hallituksessa opetusministerin virkaa hoiti Riitta Uosukainen – entinen VKTS:läinen (ks. alaluku 3.3, kohta ”Koulumiesasiasta poliitikkojen kysymykseksi”).

54 Vaikka OECD:n suositukset eivät suoraan ja sellaisinaan johdakaan kansallisen toimintapolitiikkojen muutoksiin (Armageon 2004).

Lainsäädännön osalta valtiojohtoisesta, keskitetystä ja yksityiskohtaisesti ohjatusta, tarkastustoimintaan ja valvontaan perustuvasta hallinnosta alettiin 1990-luvulla luopua, eikä koulutuksen järjestämistäpaai tai hallinnon toimivaltasuhteita enää säädely valtakunnallisilla normeilla. Erityisesti kuntien valtiosuuslaki 1992 sekä kuntalaki 1995 merkisivät paikallisen autonomian radikaalia lisäämistä ja vahvistivat kuntien oikeudellista asemaa. (Simola, Varjo & Rinne 2010, 294.) Vuosien 1997 ja 1998 koululainsäädännön uudistuksella koulujen samanlaisuutta korostanutta yhtenäisyyspolitiikkaa purettiin: oppilaitoksia ohjaavia säädöksiä karsittiin murto-osaan entisestään, ja opetussisällöiltään erilaisia peruskoulujen alettiin suosia (Ahonen 2008, 14; Sarjala 2002, 9; Lampinen 2003, 22.)

Koulutuksen järjestäjien ja oppilaitosten toimintavapauksien laajentaminen tapahtui opetussuunnitelmauudistuksen kautta. Vuoden 1985 valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet laadittiin aiempaa suurpiirteisimmiksi ja ohjeiltaan suppeammiksi, jolloin tilaa jäi paikalliselle räätälöinnille. 1980-luvulla ei kuitenkaan vielä lähdetty suuressa määrin purkamaan itse opetuksen yhtenäisyyttä. Vasta 1990-luvulla valtiojohtoinen koulupolitiikka alkoi selvemmin murtua ja valtaa siirrettiin enenevässä määrin kuntiin ja kouluihin. (Ahonen 2002, 177; 2008, 16; Kauranne 1997, 37–38, 42.)

Opetussuunnitelmallista ohjausta höllennettiin tuntuvasti siten, että vuoden 1994 peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteista muodostui ”ehkä Euroopan lyhyin opetussuunnitelmadokumentti” (Ahonen 2008, 16): niissä ilmaistiin vain oppiaineiden ja kurssien päälinjat ja oppimisen tavoitteet. Kouluille sallittiin siis laaja vapaus suunnitella oppiaineiden sisältöjä ja tarjota omia kurssijaan. Oppilaitokset joutuvat näin entistä itsenäisemmin etsimään paikkansa ympäröivässä koulukentässä ja sosiaalisessa rakenteessa. (Lampinen 2003, 84; Syrjäläinen 2002, 18.)

Radikaalein autonomian lisäsvaihe jäi kuitenkin tilapäiseksi, sillä kansallista normiohjausta tiukennettiin jälleen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31–32; Vitikka 2009). Tällöin uudistukseen liittyi myös monia rakenteellisia uudistuksia (esimerkiksi luokattomuus, jaksottaminen, valinnaisuus, ala- ja yläasteen niveltäminen), jotka vaikuttavat niin koulunpidon arjessa kuin koulutuspoliittisessa suunnittelussa ja vaativat myös opetussuunnitelmatason työtä kouluissa. (Rajakaltio 2011.)

Lisäksi uusliberalistinen koulupolitiikka on tarkoittanut kunnalle kuuluvan valtionavun maksamista kouluille oppilasyksiköittäin. Koulujen talous on siis tullut riippuvaiseksi siitä, kuinka monta oppilasta koulu vuosittain saa hankittua, mikä on vaikuttanut koulujen mahdollisuuksiin toiminnan pitkäjänteiseen suunnitteluun. (Ahonen 2008, 14.) Markkinoistumiseen on kuulunut myös yleinen julkisten kouluinvestointien ja määrärahojen karsiminen, mikä on kannustanut kouluja ulkopuoliseen rahoit-

tukseen, toiminnan managerialistiseen tehostamiseen sekä erilaistumiseen oppilaista kilpailtaessa. (Rinne 2000, 136–137; Rinne 2002, 105.)

Taloudellisen vastuun ja vallan siirto kunnille lopetti käytännöllisesti katsoen väliportaan hallintoinstituution eli lääninhallitusten kouluosastot ja koulutarkastajat (Sarjala 2008, 192). Koulupiirijärjestelmä lakkautettiin, ja kunnat saavat itse päättää koulupiirien määrän. Jos koulupiirejä asetetaan vain yksi, saavat vanhemmat vapaasti valita lapsensa koulun. Näin vanhempien osuus kouluvalinnoissa kasvaa, mikä on ainakin suurimmissa kaupungeissa toiminut alkusysäyksenä ”koulumarkkinoiden” syntyille: pienet kyläkoulut häviävät, ja isojen kaupunkien koulut alkavat muuttua keskenään kilpaileviksi palvelujen tuottajiksi, joista osasta kehittyy hyvämaineisia ”magneetikouluja” huonomaineisempien alueiden koulujen tullessa hyljeksiytyiksi. (Seppänen 2006; 2001; Ahonen 2008, 11.) Koulutuksen kilpailutaloudessa oppilas ja hänen vanhempansa näyttävät aktiivisina, ostavina ja valikoivina asiakkaina – eivät vain palvelujen käyttäjinä, kuten ”holhousvaltiossa” (Alasuutari 1996, 152).

Osmo Lampinen (2003, 22) summaa, että vaikka paikallistoimijoiden itsemääräämisoikeuden lisääminen on uuden koulutuspolitiikan julkilausuttu tavoite, on vielä avoin kysymys, mihin se käytännössä johtaa: ”[y]htenäiseen suuntaan komennettu koulutuspolitiikka muuttuu moniksi, eri suuntaan kulkeviksi uomiksi. Koulujärjestelmä verkottuu ja rehevöityy, mutta joutuu samalla entistä vahvemman yhteiskunnallisen tilivelvollisuuden piiriin.” (Mt., 22–23.)

Toisaalta, vaikka deregulaation ja kokonaissäätelyn heikentämisen hengessä vastuu on retoriikan tasolla sysätty alaspäin, ei valtiosäätelyn purkaminen ole tarkoittanut vallan totaalista siirto. Suurempaan valinnan vapauteen ja päätösvaltaan on liittynyt uudenlaisten valtiohallinnoinnin tekniikoiden käyttöönotto, joista yksi keskeisimmistä on *arviointi*. Mittaamiseen perustuvaa arviointi- ja seurantajärjestelmää on kehitetty julkisen sektorin uuden tulovastuun myötä, joka on kasvattanut tarvetta läpinäkyvyyden lisäämiseen siitä, mihin verovaroin rahoitetut instituutiot resurssinsa käyttävät ja millaisia tuloksia resursseilla saavutetaan. (Väljärvi 2008, 33; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 125.)

Koulutussektorin eri tasoilla arviointi tuli lakisääteliseksi vuonna 1999⁵⁵. Toiminnan julkilausuttuna tarkoituksena on ”turvata koulutusta koskevan lainsäädännön tarkoituksen toteutuminen, tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä” (Koulutuksen arvioinnin... 2004, 6). Käytännössä pyrkimyksenä on saada tietoa paitsi paikallisen tason ja kunnan opetustoimen myös koko koulujärjestelmän valtakunnallisesta toiminnasta. Arvioinnin kohteita ovat esimerkiksi opetussuunnitelman toteutuminen, koulun toimintakulttuuri, oppimistulokset, johtamiskäytännöt,

55 Arviointitoimintaa sen perinteisessä merkityksessä, oppilasarviointina, on tietysti harjoitettu koulussa aina.

yhteistyökysymykset, työhyvinvointi ja -tyytyväisyys, kustannuskysymykset, ohjaus- ja tukipalvelut, opettajayhteistyö sekä kouluverkko ja oppilasmäärät. (Stenvall 2006.)

Arvioinnin yleistyminen on painottanut oppilaitosten tilivelvollisuutta sekä keskushallinnon että ympäröivän yhteiskunnan suuntaan (Lampinen 2003, 84). Viime vuosina arvioinnin merkitys osana koulutusjärjestelmää on syventynyt siten, että koulutuspoliittinen päätöksenteko rakentuu yhä enemmän arviointien tuloksille. On kehitetty erilaisia sertifiointin, akkreditoinnin, auditoinnin ja laadunvarmistuksen tekniikoita. Samaan aikaan arviointia suoritettavien toimijoiden määrä on lisääntynyt voimakkaasti, ja kansallista arviointia koordinoimaan on perustettu koulutuksen arviointineuvosto. Arviointijärjestelmien riippumattomuudelle, luotettavuudelle ja uskottavuudelle on tuonut kritiikkiä opetushallituksen vahva kaksoisrooli sekä kansallisten opetussuunnitelmien perusteiden kehittäjänä että niiden toimivuuden arvioijana. Lisäksi kouluissa on koettu epäselväksi, mihin perusopetuslain linjaukset koulujen kansallisesta arvioinnista oikeastaan pyrkivät ja miten ne palvelevat koulun kehittämistä. Lisäksi eri arviointihankkeet kilpailevat oppilaiden ja opettajien ajasta ja voimavaroista. (Varjo et al. 2011, 277, 297; Välijärvi 2008, 33, 39.)

Kaiken kaikkiaan uusliberalistisen koulutuspolitiikan yleisenä linjana vaikuttaa olevan koulutusinstituutioiden autonomian yhdistäminen koulutuksen välineellistämiseen. On siirrytty uuteen koulutusta koskevaan moraaliseen ajattelu- ja puhetapaan, jota on kuvattu esimerkiksi siirtymäksi koululaitoksesta koulumarkkinoihin (Ahonen 2003, 195–199) tai tasa-arvoutopiasta kilpailueuforiaan⁵⁶ (Liljander 1996, 3–8). Tuloseskeistä ja yksilöllisen sekä kansainvälisen kilpailukyvyyn takaamiseen keskittyvää koulutuspolitiikkaa ei taustoita yhtä selväpiirteinen ideologia kuin aiemmin. Sen sijaan koulutuspolitiikka yhdistää varhaisempia ja uudempia näkökohtia, ja koulutus nähdään aiempaa selvemmin laajasti yhteiskuntaan vaikuttavana tekijänä, jolla on yhtä hyvin sivistyksellisiä, sosiaalisia, taloudellisia kuin poliittisiakin ulottuvuuksia. (Lampinen 2003, 78–79; Kantola 2010, 107; Varjo 2007.)

Koulutuspolitiikan suuret murrokset

Yhteinen oppivelvollisuuskoulu on yli satavuotisen tasa-arvohankkeen saavutus. Ajan kuluessa koulutuksellisen tasa-arvon käsite on kuitenkin saanut uudenlaisia määritteli-

56 Kilpailukyvyyn vaatimus ei ole kokonaan uusi ilmiö. Viimeistään 1950-luvulta alkaen kansallisen kilpailukyvyyn kehittäminen on ollut suomalaisen yhteiskuntapolitiikan keskeisiä tavoitteita. Ennen 1980-luvun loppua keinot kilpailukyvyyn saavuttamiseksi ammennettiin kuitenkin jäykistä yhteiskunnallisista rakenteista ja keskitetystä suunnittelusta. Vasta sääntelystä luopuminen mahdollisti kilpailukyvyyn idean leviämisen uusille yhteiskuntapolitiikan osa-alueille ja lopulta ”koko yhteiskuntaan”. (Heiskala & Luhtakallio 2006, 10–11.)

tä. Käsitteen historiallisia uudelleenmuotoiluja tarkastellut Sirkka Ahonen (2003) ko-koaa koulutuspolitiikan murrokset neljään käännteentekevään vaiheeseen:

Ensimmäinen merkittävä askel oli kansanopetusta palvelevan tiheän kouluverkon pystyttäminen. Hanke vaati 1800-luvun lopun maatalous-Suomessa suuria taloudellisia uhrauksia. Snellmanilainen tasa-arvokäsitys pohjautui enemmän velvollisuuksien kuin oikeuksien yhdenvertaisuuteen. Kansakoulu oli osa kansakunnan rakentamisen hanketta, ja sen polttopisteessä oli valistuneen, kansallisuuden merkityksestä tietoisien väestön kasvattaminen. Toinen käännteentekevä vaihe oli yleisen oppivelvollisuuden säätäminen, joka tapahtui huomattavasti kansakouluverkoston rakentamista myöhemmin, vasta kansalaissodan jälkimainingeissa. Tässä kohtaa koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon merkityksestä väänisivät kättä erityisesti kaksi ryhmää: keskustaliberaalien ja sosiaalidemokraattien tähtäimessä oli kahtia jakautuneen kansan eheyttäminen, kun taas oikeisto halusi ”pannan kansan järjestykseen” oppivelvollisuuden avulla.

Kolmas suomalaisen koulupolitiikan ja tasa-arvokäsityksen murroskohta sai kim- mokkeensa yleisestä hyvinvointivaltiollisesta kehityksestä ja kulminoitui peruskou- lu-uudistukseen. Yhdeksänvuotinen, yhteinen peruskoulu säädettiin tasoittamaan asuinpaikasta ja vanhempien taustasta johtuvia sivistyseroja. Toisen aallon koulutus- politiikan meritokraattisena ideana oli, että koulunkäynnin tuli riippua ensisijassa lap- sen tai nuoren omista kyvyistä ja halusta, ei perhetaustasta (Rinne & Järvinen 2011, 81–82). Koulutuksellisen tasa-arvon käsitteeseen liitettiin entistä laajempi sisältö, jossa yhdistyivät resurssien, rakenteiden ja sisältöjen yhdenvertaisuus. Peruskoulun kehittä- jät menivät 1970-luvulla niin pitkälle, että tasa-arvon katsottiin edellyttävän myös op- pimistulosten huomattavaa tasaisuutta.

Viimeisin koulutuspoliittinen murros alkoi 1990-luvulla, jolloin peruskouluajatusta kannatellut tasa-arvokäsitys alkoi kohdata kasvavaa kritiikkiä. Kaikille yhtäläisen pe- rusopetuksen legitimaatio asetettiin julkisessa keskustelussa yhä useammin kyseenalai- seksi, ja peruskoulupolitiikkaa ohjanneen tasa-arvoajattelun rinnalle tunkeutui uuden- lainen, uusliberalistinen ajattelumalli ja puhetapa. Konkreettisia muutoksia ovat olleet siirtyminen könttäbudjettiin ja julkisten koulumenojen karsiminen, koululainsää- dännön ja kaikkinaisen sääntelyn löysentäminen, opetussuunnitelmien hajauttaminen sekä oppilaitosten alistaminen monentasoisen arvioinnin kohteeksi. Lisäksi kouluja kannustetaan erilaistumiseen, markkinoistumiseen ja managerialistiseen johtamiseen, mikä kasvattaa perheiden mahdollisuuksia ja oikeutta päätäntävaltaan ja koulutuksel- liseen valikointiin. Koulutuspolitiikan kolmannessa aallossa onkin sanottu olevan kyse siirtymästä meritokratian ideologiasta vanhempainvallan ideologiaan. (Rinne & Jär- vinen 2011; Rinne 2003, 155; Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 249–250; Seppänen 2006; Syrjäläinen 1997, 18–20.)

Sen sijaan Suomessa ei toistaiseksi ole siirrytty laajassa mitassa koululaitoksen yksityistämiseen, kuten muualla maailmassa on tehty, vaan koulutuksen valtiomonopolistisessa omistuksessa ja kansalaisten perusoikeudessa maksuttomaan koulutukseen on pitäyditty varsin tiukasti (lukuun ottamatta vaihtoehtokouluja, joiden määrä on jäänyt suhteellisen pieneksi senkin jälkeen kun yksityisten koulujen toiminta helpotui vuonna 1990-luvulla valtiosuuslainsäädännön ja lupamenettelyjen muuttuessa (Rautama 2013, 241–242). Myös koulujen ranking-listojen julkistamista on vastustettu, eikä opettajien kannustinpalkitsemiseen tai tulospalkkaukseen ei ole ryhdytty, vaikka asiasta käydäänkin kasvavaa julkista keskustelua. Myös arviointijärjestelmä on esimerkiksi Yhdysvaltoja ja Isoa-Britanniaa kevyempi (Rinne 2003, 155–156; 2002, 104; Ahonen 2008, 14; Poropudas & Volanen 2003, 40; Välijärvi 2008; ks. myös Lindén 2010, 127–128, 149.)

Uusliberalismin etenemisen suhteellisesta maltillisuudesta huolimatta tasa-arvon ideologia sellaisena, jollaiseksi se määriteltiin peruskoulun syntyvaiheessa, on tyhjentynyt sisällöltään eikä ohjaa entisessä mitassa koulutuspolitiikan ratkaisuja. Kun vanhassa sosiaaliliberaalissa koulutusideologiassa tasa-arvo oli vapauden edellytys, individualismia ja erilaistumista korostavassa uusliberalistisessa koulutusideologiassa yletön tasa-arvo nähdään esteenä valinnanvapaudelle. Esimerkiksi Joel Kivirauman (2001) haastattelututkimuksessa mukana olleet suomalaiset koulutuspolitiikot näkivät vanhan peruskoulun ”tehneen tehtävänsä” eli nostaneen koko kansan sivistystasoa. Heidän mukaansa 2000-luvulla on ”kärkein vapauttamisen” aika: on panostettava huippuihin. Vanha idea koulutuksellisesta tasa-arvosta ja mahdollisimman pitkästä yhtenäisestä koulutuksesta on korvaantunut markkinoiden logiikalla ja ”erinomaisuuden tavoittelulla”.

Koulutuspolitiikkojen puheessa kaikuu vahva usko päätelmään, että julkisten instituutioiden vallan vähentäminen merkitsee laadun kohoamista, mikä puolestaan parantaa kansainvälistä kilpailukykyä. Puheessa korostuu myös yksilön kasvanut merkitys yhteiskunnallisena toimijana ja ”vapauden ja valinnaisuuden eetos”. Kollektiivisesta tasa-arvosta on näin siirrytty tietynlaiseen yksilölliseen tasa-arvoon. (Kivirauma 2001, 73, 76, 81–82.)

Koulutuspolitiikan ja sen taustalla olevan koulutusajattelun kaikkineen voi sanoa yksilöllistyneen järjestelmän kaikilla tasoilla ja koulutuskeskustelun kaikilla alueilla (Rinne & Järvinen 2011, 85–86). Sirkka Ahonen (2001, 181) rinnastaakin koulutuspolitiikan 1990-luvun muutokset käännteentekevyydessään peruskoulu-uudistukseen: institutionaalisella, käytäntöjen ja ajattelutapojen tasolla ”uusi sukupolvi sai jälleen uuden koulun”. Suunnanvaihdon merkittävyyteen suhteutettuna muutokset ovat kuitenkin saaneet tapahtua ilman suurempaa hälyä: 1990-luvun koulukeskustelu oli huomattavasti niukempaa ja hajanaisempaa kuin edellisen suuren murroksen kynnyksellä,

ja keskustelun varsinainen painopiste oli siirtynyt perus- ja yleissivistävän koulutuksen jälkeisen koulutuksen kehittämiseen. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 153; Rinne 2001, 94–97.)

Suunnanmuutosta pohjustanutta debattia on leimannut myös tietynlainen epäpoliittisuus. Vaikka esimerkiksi 1990-luvun alussa koulujen säästöpäätöksistä keskusteltiin eduskunnassa asti, eivät poliittiset värit olleet julkisuudessa kovin näkyvästi esillä (Rinne 2001, 93–95; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 153). Olli Poropudaksen ja Matti Vesa Volasen (2003, 154–156) mukaan puolueiden vaaliohjelmissa oli 1990-luvulla koulutuspolitiikasta vain niukkoja mainintoja, ja vain muutamilla puolueilla on erityinen, vaaleja varten laadittu koulutuspoliittinen ohjelma. Koulutuspolitiikkaa ei näin ollen nähty poliittiseksi kuumaksi perunaksi.

Koulutuspoliittisissa keskusteluissa ei myöskään käytetty avoimesti neoliberalistista sanastoa. Kuvaavaa on, että Hannu Simolan, Risto Rinteen ja Joel Kivirauman (2002, 249–250) 2000-luvun alussa haastattelemissa poliitikoista ne, jotka pitivät koulutuspolitiikan käännettä myönteisenä asiana, eivät halunneet nimetä sitä uusliberalistiseksi, vaan puhuivat mieluummin ”individualismin renessanssista”, ”vapauden ja vapaan valinnan eetoksesta”, ”markkinaperustaisesta ajattelusta”, ”dynaamisuudesta” ja ”liberaalista optimismista”. Kenties juuri tämänkaltainen uuden puhettavan verhoilu oli omiaan viemään uudistuksia eteenpäin.

Siirtymä vasemmistolaisesta tasa-arvoajattelusta liberalistiseen, globalistiseen markkina-ajatteluun tapahtui näin ollen hiljaisesti ja konsensuaalisesti, kaikkien puolueiden ja poliittisen valtaeliitin siunaamana ja ilman isoja poliittisia päätöksiä tai lakiuudistuksia. Risto Rinne näkee muutosta leimanneen – epäpoliittisuuden ohella – myös tietynlaisen vaihtoehdottomuuden; taipumisen maailmantalouden väistämättömän edistyksen ja kansalliseen kilpailukykyyn kytkeytyneiden vaatimusten edessä (Rinne 2001, 93).

1990-luvun lopulla koulukeskustelu sai uutta tulta alleen, kun lähikoulujen saataavuudesta ja koulutuspalveluiden yhdenvertaisuudesta kannettu huoli kasvoi (Ahonen 2008, 18). 2000-luvulla muutamat yksittäiset traagiset tapahtumat, kuten Tuusulan Jokelassa ja Kauhajoen oppilaitoksessa tapahtuneet joukkomurhat, ovat sysänneet liikelle valtavan määrän kasvatustutkimusta aina eduskuntaa myöten.

Aivan uuden kokoavan kehyksen peruskoulukeskusteluun on tuonut PISA-menestys. Suomalainen pyrkimys koulutuksen valjastamiseen yksilöllisen ja kansallisen kilpailukykyyn edistämisen tehtävään on saanut katetta loistavina sijoituksina OECD:n initioimassa ja rahoittamassa PISA-tutkimuksessa. Kolmen vuoden välein toteutettava laaja vertaileva tutkimus mittaa 15-vuotiaiden koululaisten oppimistuloksia lukemisessa, luonnontieteissä ja matematiikassa. Suomen menestys vuosien 2000, 2003 ja 2006 ja 2009 tutkimuksissa on ollut erinomainen, eikä vuoden 2012 ”notkahduksen” voi sanoa

pudottaneen maatumme kärkijoukoista. Nuorten osaaminen on kaiken kaikkiaan ollut tasalaatuista ja osaamisen vaihtelu kansainvälisesti katsoen vähäistä. (Esim. Kupari et al. 2013; PISA 2012; Sulkunen & Välijärvi 2012; Kupari & Välijärvi 2005; Välijärvi & Linnakylä 2002; Välijärvi et al. 2001.)

PISA-tulosten ympärillä velloneen intohimoisen keskustelun rinnalla koulutusjärjestelmää ja erityisesti sen uusliberalistista kehitystä kohtaan on alkanut esiintyä kriittistä arvostelua, jossa uuden koulutuspolitiikan perusongelmaksi nähdään sen suhde tasa-arvoon. Kriitikoiden kärjessä vuosia kulkenut professori Risto Rinne (2004, 82) suomii suomalaista ”innokasta ja kiireistä” ylikansallisten mallien omaksumista. Hänen mukaansa kansainvälisissä vertailuissa menestyvän mallimaan sädekehän tavoittelu voi olla lyhytkantoista riskipolitiikkaa kauaskantoisin seurauksin. Kansainvälisten arviointien ja kilpailun synnyttämässä vertaispaineessa ”hyvien käytäntöjen” ja ”hyväksi todettuja” koulutuspoliittisten ratkaisujen lainailu voi lopulta tuottaakin toisenlaisen kehityskulun, jossa resurssien riittämättömyys ja kansalliseen historiaan sopimattomat ratkaisut saattavat johtaa ”eräänlaiseen politiikan ulkoistamiseen” ja ohjauksellisuuden luovuttamiseen ylikansalliselle tasolle. Rinteen pelkona on, että liian innokas heittäytyminen globaalin koulutuspolitiikan kärkikamppailuihin johtaa pahimmassa tapauksessa hyvinvointiyhteiskunnan rakenteiden hallitsemattomaan muutokseen.

Huolimatta huolestuneisuudestaan uudenlaista kaupallisesta ja liikkeenjohdollisesta ajattelusta suomalaisen koululaitoksen keskeisimmät toimintamallit (maksuttomuus, valtiovetoisuus) ja suhteet ”asiakaskuntaan” ovat toistaiseksi säilyneet suhteellisen stabiileina ja uusliberalistinen käänne ylipäättään melko pehmeänä. Vielä vuonna 2002 jopa Risto Rinne (2002, 104) myönsi, että ”markkinakoulu” on – alueellisesti eriytyneistä ja kasvavista muutospaineista huolimatta – sittenkin vielä ”enemmän mielikuvia, retoriikkaa ja konsulttipuhetta kuin todellisuutta”.

Haasteet ovat kuitenkin todellisia: Kansainvälisten esimerkkien valossa siirtymä koulutusmarkkinoihin ja kaikkinaisen valinnaisuuden, yksilöllisyyden ja kilpailun korostamiseen on omiaan lietsomaan eriarvoistumista. Laajentuneiden kouluvalintamahdollisuuksien hyödyntäminen on riippuvainen perheiden sosiaalisista, kulttuurisista ja taloudellisista pääomista, mikä asettaa perheet eriarvoisiin asemiin paikallisilla koulumarkkinoilla (Poikolainen 2011; Silvennoinen et al. 2012). Koulumarkkinoihin liittyvästä kilpailusta johtuva koulujen eriytyminen saattaa kasvattaa uusimmassa PISA-tutkimuksessa havaittuja oppimistulosten koulukohtaisia eroja (Sulkunen et al. 2010, 37–38), jotka ovat tällä erää voimakkaimmin havaittavissa Helsingissä (Bernelius 2013; 2011, 489–491; Varjo & Kalalahti 2011).

Koska uudet, ”paikalliset koulutuspolitiikat” uusintavat ja tuottavat eriarvoisuutta, on koulutuksen periytyvyyttä vahvistava elementti sisäänrakennettu uusliberalistisen peruskouluun sijoittumisen ja valikoitumisen mekanismeihin (Kalalahti & Varjo

2012, 51). Yleisen yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kasvaessa ja työelämän muuttuessa epävarmemmaksi valinnanvapautta korostava koulutuspolitiikka voi johtaa entistä suurempiin koulutuksellisiin ja sosiaalisiin eroihin. Jo nyt on nähtävissä merkkejä oppimistulosten koulukohtaisten erojen kasvusta (Sulkunen et al. 2010, 37–38) sekä nuorten kasvavasta polarisoitumisesta menestyjiin ja syrjäytyjiin (ks. esim. Rinne & Järvinen 2011; Sarjala 2002, 13).

3.3 Peruskoulupolitiikan tekijät

Peruskoulun syntyyn johtaneita aatteellisia kehityskulkuja tarkastellaan tässä luvussa kiperinä valintoina ja valtakamppailuina. Yhtenäiskoulun voitossa rinnakkaiskoulusta ei katsota olleen kyse ”vapauden pysäyttämättömästä voittokulusta”, valistuksen projektin määräämästä vääjäämättömästä edistysaskelesta eikä yhteiskunnan rakenteiden ja laitosten automaattista toisiinsa mukautumisesta (ks. Ahonen 2003, 114). Sen sijaan muutosta tarkastellaan tuloksena historiallisten toimijoiden neuvotteluista, joissa ilmenivät ajan uudet yhteiskunnalliset vastakkaisuudet ja ryhmien valtapyyteet. Opettajat järjestöineen ymmärretään osana niiden toimijoiden joukkoa, jotka ovat pyrkinet vaikuttamaan valtiollisen koulutuspoliittisen agendan muotoiluun sekä tätä asialistaa tehtailevien poliittisten päättäjien ja virkamiesten piiriin.

Valtiollinen kansakoulu kunnallismiesten ja pedagogien käsissä

Kansanopetusaate tuli säätyläispiireissä tutuksi 1800-luvun alkupuolella, mutta julkinen keskustelu aiheesta käynnistyi varsinaisesti vasta 1840-luvulla poliittis-yhteiskunnallisesti kantaaottavan sanomalehdistön synnyn myötä. Keskustelun virittäjänä toimi tässä, kuten monissa muissakin ajankohtaisissa kysymyksissä, Johan Vilhelm Snellman, jonka kaltaiset fennomaanit halusivat koulun herättävän rahvaassa kansallisen tietoisuuden. (Jalava 2011, 77.)

Kansakoulujärjestelmän peruspilareita halusivat kuitenkin olla mukana määrittelemässä myös monet muut tahot. Uno Cygnaeuksen edustamat filantroopit⁵⁷ kannattivat köyhille lapsille tarkoitettuja kouluja, jotta köyhälistö oppisi auttamaan itseään. Liberaalit vaativat säätyläisiä edistyksen nimessä huolehtimaan kansanopetuksesta.

57 Filantroopit eli ihmisystävät pitivät koulunkäyntiä ihmisoikeutena, mutteivät katsoneet kansan sivistystarpeen ulottuvan kovin korkealle: yksinkertainen kristillisen moraalin ja arjen taitojen opetus oli riittävää. Filantrooppeja oli paitsi pappien myös talousmiesten joukossa. 1800-luvun lopun johtava filantrooppi oli Uno Cygnaeus. (Ahonen 2003, 29.)

Konservatiivit omalla tahollaan taas halusivat varustaa kansaa henkisesti pelättyjä kumousaatteita vastaan⁵⁸. (Ahonen 2003, 22.)

Säätyläisten ohella papisto oli vahvasti mukana kansakoulukeskustelussa. Se oli huolestunut kouluatteen tuomista muutoksista kirkon asemaan paikallisyhteisöissä sekä ajatuksesta, että uskonnosta tulisi vain oppiaine muiden joukossa. Ideaalisella tasolla kyse oli halusta varjella rahvasta ”jumalattomilta” aatteilta, mutta pelissä olivat vahvasti myös taloudelliset seikat: lukutaidon opettaminen oli legitimoinut kirkon paikan suhteessa valtiovaltaan – ja samalla sen verotusoikeuden. Kirkon ja koulun erottaminen toisistaan johti valtion astumiseen uudella tapaa keskeiseksi toimijaksi koulukysymyksissä, ja lopullinen sovinto kirkon ja valtionkoulun välillä solmittiin vasta 1900-luvun alkupuolella kristillisen nationalismin kehkeytyessä. (Jalava 2011, 80.)

Säädyistä myös talonpojat olivat osittain epäileviä kansakoulun suhteen. He liputtivat kirkollisen alkuopetuksen puolesta, koska ounastelivat kansakoulun tuovan lisäkustannuksia ja vievän tarpeellisia käsipareja maataloustöistä (Tuomaala 2011, 98). Oman kortensa koulukeskusteluun kantoi myös elinkeinoelämä: esimerkiksi Suomen Talousseura oli kiinnostunut kansan koulutuskysymyksestä osana laajempia taloudellisia hankkeita ja pyrkimyksiä vahvistaa kauppaa ja kehittyvää teollisuutta. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 27–28; Jalava 2011, 84.)

Säätyvaltiopäivien ohella koulukeskustelua kävi tietysti kouluväki. Oppikoulunopettajat käsittelivät koulutusasioita kasvatusopillisissa yhdistyksissään, joiden toiminta alkoi 1800-luvun lopulla. Pääosa oppikoulunopettajista ja akateemisen maailman edustajista suhtautui kansanopetukseen kielteisesti: he näkivät oppivelvollisuuden – ja demokraattisen yhteiskunnan ylipäätään – uhkana sivistykselle. Säätyläislapsia haluttiin opettaa pääasiassa oppikouluissa, ja kansakoulun tuli säilyä rahvaan lasten opinahjona. Kansakoululaitoksen perustamisen jälkeen myös kansakoulunopettajat alkoivat kokoontua säännöllisesti omiin kokouksiinsa, joissa pedagogisten asioiden ohella keskusteltiin poliittisista kysymyksistä. Heidän suhteensa koko kansan koulutuskysymykseen ja oppivelvollisuuteen oli myönteinen. Tutkimuskirjallisuudessa myönteisyyttä on selitetty professionaalistumisintresseillä (suhteessa oppikoulunopettajiin) sekä oman työmarkkinaosuuden laajentamis- ja monopolisoimispyrkimyksillä (Kuikka 1993, 55; Tuomaala 2011, 98; Rinne & Jauhiainen 1988, 212.)

Kansanopetuskysymys jakoi siis vahvasti mielipiteitä, mikä näkyi kuntien varovaisuutena ottaa kansakouluvaate vastaan. Koska edellytyksiä riittävän yhteisymmärryksen saavuttamiseen ei ollut säätyjen ja muiden toimijatahojen kesken, tuli ensimmäinen toimenpide julkisen ja yleisen kansanopetuksen aikaansaamiseksi konservatiiviselta

58 Filantroopit tosin edustivat konservatiivista ajattelua siinä mielessä, että toisin kuin radikaali valistusajattelu, filantropia pyrki kuitenkin pysyttelemään sääty-yhteiskunnan asettamissa reunaehdoissa (Jalava 2011, 75.)

hallitustaholta, keisari Nikolai I:ltä, joka asetti vuonna 1851 komitean valmistelemaan yleistä kansanopetusta. Tämän jälkeen sekä vuoden 1866 kansakouluasetus että vuoden 1898 piirijakoasetus syntyivät hallinnon toimenpiteinä. Säätyvaltiopäivät toki keskustelivat kansakoulusta, mutta uudistus riippui lopulta virkavallasta. Se, että yhteinen koulu sai lopulta alkunsa valtion aloitteesta, kuvaa hyvin suomalaisen koulutuspolitiikan vahvaa valtiokeskeisyyttä. Vasta vuoden 1906 eduskuntauudistus teki radikaalit valtiopäiväpäätökset mahdollisiksi, ja valtiiovallan ja kansan suhde kääntyi uudelleenlaiseksi (esimerkiksi oppivelvollisuus saatiin aikaan vasta vuoden 1921 itsenäisessä Suomessa, jossa ylin valta oli eduskunnalla). (Ahonen 2003, 22, 126–127; Kuikka 1992, 60.)

Kansakoululaitoksen synnyn jälkeen kysymys koulupakosta ja oppivelvollisuudesta oli säätyvaltiopäivien toistuva keskustelunaihe. Hiljalleen julkinen debatti, jossa kaikkien suomalaislasten perusopetusta perusteltiin kansakuntaa vahvistavana ja isänmaallisena velvollisuutena, muokkasi vastustajien mielipiteitä kansakoulumyönteisemmäksi – semminkin, kun oppivelvollisuudesta tuli 1890-luvulla kahden voimistuvan poliittisen suuntauksen, työväenliikkeen ja nuorsuomalaisten, tavoite. Suomen itsenäistyttyä koulun merkitys sisällissodan kahtia jakamassa maassa korostui, ja keskeiseksi poliittiseksi tavoitteeksi nousi työväestön ja pienviljelijöiden kiinnittäminen porvarilliseen Suomeen ja valtiokansalaisuuteen oppivelvollisuuden kautta. Näin kansanopetusliike muodosti yhteisrintaman yli puoluerajojen ylittäen kahtiajaon sosiaalidemokraattien ja porvarillisten ryhmien välillä. (Tuomaala 2011, 98–99.)

Paitsi valtiollisella tasolla, koulutuspolitiikkaa tehtiin vahvasti politiikan operatiivisella tasolla, sillä varhainen kansakoululaitos oli hallinnollisesti varsin löyhästi ohjattu⁵⁹. Koulutoimen piirihallinto oli kehittymätöntä aina 70-luvulle alkuun saakka, ja kansakouluja valvoivat lähinnä kansakoulutarkastajat omissa tarkastajapiireissään. Kunnat saivat päättää kansakoulujen perustamisesta, ja kansakouluja leimasi paitsi hallinnollinen myös opetuksellinen itsenäisyys. Kansakoulun johtokunnille oli annettu ratkaisovalta opettajien valintaan ja opetussuunnitelmaan, ja koulun johtaja vastasi paitsi laitoksensa opetuksesta, myös hallintotehtävistä. Vasta 40-luvulla paikallishallintoon saatiin ensimmäinen koordinoiva elin, kansakoululautakunta, jonka tehtävänä oli valvoa ja ohjata kunnan kansakoulutointa yhtenäisyyttä silmällä pitäen. Muut oppilaitokset olivat suoraan keskushallinnon alaisia – esimerkiksi oppikoulut olivat yleensä

59 Myös Pauli Rautama (2013) huomauttaa, ettei perusopetusta ole koskaan johdettu niin keskiteytysti kuin yleisesti on saatettu ymmärtää: ”Kaupunkeja ja maalaiskuntia on kansakouluasetuksen säätämistä 1866 lähtien velvoitettu hoitamaan kansanopetustaan eri tavoin. Suuret kaupungit ovat olleet kautta historian itsellisiä koulutuspolitiikassaan ja niiden opetustointa on johtanut 1970-luvun alkuun asti kaupunginvaltuuston valitsema kansakoulutarkastaja. Maalaiskansakoulujen tarkastajat ovat toimineet 1885–1970 valtion piirihallintoviranomaisena nykyiseen tilanteeseen nähden suhteellisen suurin valtuuksin.”

yksityisesti omistettuja, vaikkakin useimmiten valtion kustantamia. Niissä tuntijaot ja opetussuunnitelmat määriteltiin keskitetysti ja vapauksia oli lähinnä opettajavalintojen suhteen. (Sarjala 1981, 46; Kuikka 1993, 59–60; Nurmi 1989, 22.)

Koulumiesasiasta poliitikkojen kysymykseksi

Keskustelu koulunuudistustarpeista alkoi välittömästi sotien jälkeen. Varsinkin ”koulumiehet”, opettajat ja muut koulua lähellä olevat tahot, pohtivat uudistustarpeita. Erityisen aktiivisia olivat kansakoulunopettajat, joiden järjestöllinen vaikutusvalta vahvistui maailmansotien välisenä aikana kansanopettajien määrän ja järjestäytymisasteen kohotessa sekä järjestörakenteiden kehittyessä ja järjestöorganisaation vahvistuessa. Samaan aikaa yhteistyö valtion ja etujärjestöjen välillä alkoi hiljalleen tiivistyä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 212, 220–223; Tammivuori 1986, 348, 363–364.)

Kirjallisuuden perusteella kansakoulunopettajat vaikuttivat olleen varsin yksimielisiä yhtenäiskoulun tarpeellisuudesta. He katsoivat, että uudistuksen mukana koululaitos pystyisi toteuttamaan alkuperäiset kansansivistyksen ihanteensa. Jo vuonna 1955 kansanopettajat tuottivat reformiohjelman, jossa hahmoteltiin yhdeksän vuoden koulutusta kaikille lapsille. Oppikoulunopettajien lähtökohta sen sijaan oli erilainen. He hyväksyivät koululle asetetun sosiaalisen yhdenvertaisuuden vaatimuksen, mutta toteuttamisen keinoista oltiin jyrkästi eri mieltä: keskeisten sosiaalisten parannusten nähtiin olevan toteutettavissa olemassa olevaa koulujärjestelmää muuttamatta. (Aho 2002, 175; Iisalo 1991, 254; 1979, 60–61; Rinne 2003, 11; 1973, 279; Kiuasmaa 1982, 455–456.)

Opettajaryhmien mielipide-erot heijastelivat kahta kansakoulun kehittämistoiveiden yleistä linjaa⁶⁰. Niistä ensimmäinen edusti kantaa, jonka mukaan olemassa olevaa rinnakkaiskoulujärjestelmää tuli kehittää perustamalla ilmaisia kunnallisia keskikouluja palvelemaan oppikouluttomia syrjäseutuja. Ehdotuksen takana oli suunnitelma saada kansakoulu oppikoulun perustaksi. Toisen linjan muodosti pyrkimys kokonaisuudistukseen ja yhtenäiskoulujärjestelmään. Puoluepoliittisella kentällä jälkimmäistä linjaa ajoi erityisesti vastaperustettu SKDL, joka oli heti sodanjälkeisissä vaaleissa nousut suureksi eduskuntaryhmäksi. (Kuikka 1993, 101–102; Nurmi 1989, 82.)

Vielä 40-luvulla poliittinen tilanne ei kuitenkaan ollut otollinen näin suurelle muutokselle: pelättiin tiedon tason laskua ja kansan tasapäistämistä – uumoiltiinpa jopa kaikille yhtenäisen koulutuksen ajavan maan sosialismiin (Aho 1997, 41–42). Myös

60 Kansakoulun kehittämiseen pyrkivän rinnakkaiskoulumallin sekä johdonmukaisen yhtenäiskoulumallin lisäksi Iisalo ja kumppanit (1979, 23) tunnistavat keskustelussa myös kolmannen, oppikoulun kehittämiseen pyrkineen rinnakkaiskoulumallin.

taloudelliset seikat puhuivat uudistusta vastaan, sillä sotakorvaukset ja jälleenrakennustyö veivät suurimman osan kansantulosta. (Kuikka 1993, 102–103; Nurmi 1989, 85; Ahonen 2002, 174–175; Iisalo 1979, 33.) Seuraavalla vuosikymmenellä yhteiskunnallinen eetos muuttui suotuisemmaksi reformeille. Vuonna 1959 valmistui Kouluohjelmakomitean ehdotus yhdeksänvuotisesta oppivelvollisuuskoulusta, minkä sen seurauksena myös maan poliittiset ryhmät, jotka olivat aiemmin pitäneet koulutusjärjestelmänsä lähinnä koulun sisäisenä pulmana, havaitsivat asian yhteiskuntapoliittisen tärkeyden. (Nurmi 1989, 87–88; Iisalo 1991, 252–255, 60; Tähtinen 1984, 3.)

Näin koulunuudistus nousi suureksi yhteiskuntapoliittiseksi kysymykseksi, ja koulutuspoliittista keskustelua alettiin käydä niin lehdistössä, kasvaneessa komitealaitoksessa kuin eduskunnassa – saipa asia sijansa hallitusohjelmisakin. Samalla koulunuudistuskysymyksen poliittinen värikartta alkoi hahmottua: ei-sosialistiset puolueet eivät olleet kiinnostuneita yhtenäiskoulusta, mutta niiden piirissä kyllä hyväksyttiin ajatus koulutusmahdollisuuksien tarjoamisesta kaikille varallisuudesta ja asuinpaikasta riippumatta. SKDL oli alusta asti kannattaja, ja myös sosiaalidemokraatit olivat kypsiä uudistukseen. Yhtenäiskoulusta olikin tulossa vasemmistopuolueiden yksi tunnusmerkki. (Iisalo et al. 1979, 66, 98.)

Opettajaryhmien kesken koulunuudistuksesta kehkeytyi repivä kouluriita. Oppikoulunopettajat vastustuksen voi liittää heidän ammatillisiin intresseihinsä: ammattiryhmä koki työpaikkojensa olevan uhattuina luokanopettajien työn laajetessa perinteisen oppikoulun luokka-asteille. Lisäksi suurin osa oppikouluista oli kannatusyhdistysten omistamia yksityisiä laitoksia, joiden toiminnan jatkumista ei opettajien piirissä pidetty varmana. Samaan aikaan oppikoulunopettajat kyllä myönsivät peruskouluun liittyvät sosiaalipedagogiset tavoitteet oikeutetuiksi⁶¹, ja esittivät peruskoulun komiteatyön aikaan merkittäviä keskikoulun uudistamista koskevia kannanottoja, joiden avulla kunnallisen peruskoulun tarjoamat sosiaaliset etuisuudet olisivat olleet saavutettavissa olemassa olevaa keskikoulua muuttamalla. (Iisalo 1991, 254; Iisalo 1979, 60–61; Rinne 2003, 11; Rinne 1973, 279; Kiuasmaa 1982, 455–456.)

Risto Rinne ja Arto Jauhiainen (1988, 226–227) muistuttavat, että kiista oli kansanopettajienkaan puolelta ”tuskin pelkkää pyrkimystä koulutuksellisen demokratian laajentamiseen” – olihan kyse lopulta myös pyrkimyksestä vahvistaa kansanopettajien

61 Ahosen (2002, 176) mukaan oppikoulunopettajien pelko kiteytyi lopulta kysymykseen koulujen kansallistamisesta. Oppikoulut olivat Suomessa yleensä yksityisesti omistettuja, vaikka useimmiten valtion kustantamia. Oppikoulun opettajat pitivät yksityisomistusta jonkinlaisena takeena kasvatukselliselle vapaudelle, sillä vaikka opetussuunnitelmat määriteltiin keskitetysti valtion taholta, oli kouluilla myös vapauksia. Tässä näkemyksessä oppikoulunopettajien kanssa samoilla linjoilla oli yksityisomistusta tukeva poliittinen oikeisto. Keskustelu yksityiskoulujen oikeuksista jättikin Ahosen mukaan varjoonsa todellisen pedagogisen keskustelun sekä koulunuudistukseen liittyvät sosiaaliset ja yhteiskunnalliset kysymykset.

työinstituutiota (kansakoulua eli tulevan peruskoulun ala-astetta), laajentaa työkenttää (6-vuotinen ala-aste) sekä korottaa opettajien sosiaalista ja taloudellista asemaa⁶².

Taimo Iisalonen ja kumppanien (1979, 60) mukaan myös kouluhallituksen sisällä vaikutti olleen suuria erimielisyyksiä uudistusten tarpeellisuudesta. Oppikoulusta vastuussa olevat virkamiehet olivat oppikoulunopettajien kanssa samoilla linjoilla: koululle asetettu sosiaalisen yhdenvertaisuuden vaatimus oli hyvä, mutta se oli toteutettavissa koulujärjestelmää muuttamatta⁶³. (Iisalo 1991, 254; Iisalo et al. 1979, 60–61; Rinne 2003, 11; 1973, 279; Kiuasmaa 1982, 455–456.)

Kouluriita hiersi pitkään opettajaryhmien välejä. Keskustelua käytiin pääasiassa *Oppikoululehden* ja *Opettajain lehden* välillä ”ajoittain sangen kiihkeäänkin sävyyn” (Kiuasmaa 1982, 456.) Molemmat opettajajärjestöt kampanjoivat aktiivisesti kantojensa tunnetuksi tekemiseksi, puolueiden kiinnostuksen herättämiseksi ja kannatuksen hankkimiseksi. (Iisalo 1979, 63–64; Virolainen 1969, 329.) ”Informaatio sodassa” (ks. Rinne 1973) kansanopettajat suuntasivat viestiään erityisesti porvarillisiin (ts. ei-sosialistisiin) puolueisiin, jotka olivat vuoden 1962 vaaleissa saaneet selvän enemmistön eduskuntaan (Rinne 1973, 68).

Sekä oppi- että kansakoulunopettajia edustava kansallinen opettajaneuvosto otti sekin lopulta kantaa koulunuudistukseen ja päätyi, kansakoulunopettajien äänten turvin, suosittelemaan koulutoimen kehittämistä koulunohjelmakomitean ehdotusten pohjalta. Myös kansakouluntarkastajat kallistuivat uudistuksen kannalle, samoin kuin progressiivinen opiskelijaliike ja yleisdemokraattinen oppilasliike sekä erityisesti aktiivinen Teiniliitto, jotka korostivat oppikoulun yhteiskunnallista tehtävää ja pyrkimystä tasa-arvon lisäämiseen. Teiniliitto näkikin oppikoulunopettajien järjestön OK:n jarruna tarpeellisille uudistuksille. (Kiuasmaa 1982, 479; Kärenlampi 1999, 192.)

Yliopistopuolella uudistusta pohtivat kirjoituksissaan esimerkiksi Matti Koskeniemi ja Veli Nurmi – joista jälkimmäinen toteaa kuitenkin koulunuudistuskysymysten kaiken kaikkiaan säilyneen yliopistomaailmassa ”melko vieraana alana” (Nurmi 1989, 87–88). Johannes Virolainen muistelee teoksessaan *Pääministerinä Suomessa* (1996, 330) ”yliopistopiirien” olleen ”aika jyrkästi ja päättävästi tätä uudistusta vastaan”: esimerkiksi tiedepolitiikassa vahvasti vaikuttanut professori Edwin Linkomies

62 Kaiken kaikkiaan olisikin varmasti ”ilmeisen pinnallista” (Iisalo 1979, 35–36) jakaa koulukeskusteluun osallistujat yhtenäiskoulun kannattajiin ja vastustajiin. Kyse oli ristiriidoista kaikille kansalaisille tarpeellisen yleissivistyksen sisällöstä ja laajuudesta, eikä tämän kysymyksen ratkaisu välttämättömästi vaatinut koulutusjärjestelmän muutosta. Samaan aikaan koulutuskysymykset asettuivat myös elimelliseksi osaksi hyvinvointivaltion rakentamiseen ja valtion roolin laajenemiseen liittyneitä kokonaisvaltaisempia keskusteluja.

63 Hallinnon johtopaikat, kuten kouluhallituksen pääjohtajan paikka, olivat pitkään sosialidemokraattien mandaatteja. Kun hallinnon saneeraustoimet lopettivat kouluhallituksen vuonna 1991 ja sen tilalle perustettiin opetushallitus, paikka siirtyi kokoomukselle. (Poropudas & Volanen 2003, 21.)

vastusti ”kestämätöntä linjaa” argumentoiden pienen kansan kulttuurikehityksen riipuvan huipuista.

Lopulta myös kouluhallitus kääntyi yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun sekä yhtenäiskoulun kannalle. Lisäksi eduskunnassa tehtiin vuonna 1962 koulunuudistuksesta ja koululaitoksen kehittämisestä lukuisia laki- ja toivomusaloitteita, jotka vaikuttivat eduskunnan periaatepäätöksen aikaansaamiseen. Merkittävä rooli oli Maalaisliiton puheenjohtajalla ja 1960-luvun puolivälissä pääministerinä toimineella Johannes Virolaisella (ks. Virolainen 1969), jolle ”kansan laajojen väestökerrosten koulutusmahdollisuuksien parantaminen” (mt., 334) ja ”koululaitoksen demokratisoiminen” (mt., 336) näyttäytyivät tärkeinä päämäärinä.

Lopullisesti koulunuudistuksen vaaka kääntyi, kun sosiaalidemokraatit ja äärivasemmisto voittivat vuoden 1966 vaalit. Vasemmistolla oli näin enemmistö eduskuntapaikoissa vuonna 1968 lain peruskoulusta mennessä eduskuntaan. (Nurmi 1989, 88–89; Iisalo 1991, 255.) Kansanrintamahallituksen edustamien puolueiden ”yleisdemokraattisessa rintamassa” hanke siunattiin sosiaalisen tasa-arvon nimissä, ja keskustapuoluekin löysi uudistuksesta alueellisen tasa-arvon aspektin. Taantumuksellisen leimaa peläten, 60-luvun lopun ilmapiirissä, oikeisto päätti olla asettumatta vastahankaan. (Ahonen 2002, 175–177; Poropudas & Volanen 2003, 21.)

Koulujärjestelmän muuttamista koskevan lakiesityksen hyväksyminen eduskunnassa huomattavalla ääntenenemmistöllä ei kuitenkaan poistanut jyrkkiä vastakohtasetelmia puoltajien ja vastustajien välillä. Esimerkiksi yksityiskoulujen asemaa koskeva kysymys hiersi puolueiden välisiä suhteita vielä vuosia⁶⁴. (Rinne & Vuorio-Lehtinen 1996, 3.) Lisäksi kansakoulunopettajien asemoituminen teki poliittisen tilanteen sotkuiseksi – heidät kun tulkittiin perinteisesti pääasiassa porvarillisten puolueiden äänestäjiksi (Iisalo et al. 1979, 66, 98).

Koulutuspolitiikan säätelyn ohjauksessa tapahtui muutoksia peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä. Siinä missä ohjaus oli pitkään ollut pääasiassa kouluhallituksen ja kouluhallituksen pääjohtajien käsissä, vahvasti koulutuksen tietoinen kytkeminen yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan opetusministeriön asemaa. Keskushallintojärjestelmästä siirryttiin ministerihallintojärjestelmään, ja ministeriö osallistui aktiivisesti koulutuspoliittiseen päätöksentekoon. Samalla hallinnolliset virkanimitykset politisoituivat, kun puolueet halusivat varmistaa intressinsä miehittämällä hallintoa sisältäpäin – pelkän poliittisten suuntaviivojen antamisen sijaan. Keskustan ja vasemmiston 16 peräkkäisen yhteishallituksen aikana (1966–1987) keskusta-vasemmistolla oli vah-

64 Yksityisten oppikoulujen asemasta muodostui koulunuudistuksen edetessä ongelma, joka ratkaistiin sallimalla kunnallisten peruskoulujen rinnalla niin sanottuja korvaavia kouluja. Näin muutamien yksityisten oppikoulujen toiminta jatkuminen tuli mahdolliseksi sekä keskikoulun että lukion osalta. (Kuikka 1993, 111–112.)

va ote sekä opetusministerin salkusta että opetusministeriön ja kouluhallituksen poliittisten virkamiesten paikoista. (Poropudas & Volanen 2003, 21; Nurmi 1989, 88–89; Iisalo 1991, 255; Sarjala 1981, 41–45.)

Koulutuspolitiikan muotoilussa merkittävä paikkansa oli myös komitealaitoksella. Jo itsenäisyyden alkuajoista lähtien koulutuspolitiikkaa oli muotoiltu valtiollisissa komiteoissa, joiden jäsenenä oli poliitikkojen ja virkamiesten lisäksi käytännön koulutyön tekijöitä, etujärjestöjä sekä tutkijayhteisön ja muiden intressipiirien jäseniä. Eri painostusryhmät ilmaisivat mielipiteensä suunnitelmiin, ja esimerkiksi väliaikaista opetussuunnitelmaa tehtaileva komitea pyrki hankkimaan opetussuunnitelmaluonnokseensa palautetta ja kehittämisaatuksia myös julkaisemalla sen osia lehdissä, joissa niitä sitten arvosteltiin. Kouluhallituksen välityksellä saatiin lisäksi palautetietoa opetussuunnitelmien kokeilusta. (Iisalo 1979, 110; Lampinen 2003, 13, 53; Raivola 1983.)

Peruskoulukeskustelun myötä komiteoiden määrä kasvoi valtavasti, ja opetusministeriön hallinnonala tuli tunnetuksi mahtavasta neuvottelulaitoksestaan. Koulutuksen hallinto kaikkineen kasvoi tuntuvasti. Ylimpänä moniportaisessa ja keskitetyssä hallinnossa oli opetusministeriö, jossa toimi kouluosasto kouluasiainneuvostoineen. Koulutointa johti ja valvoi eri osastoihin jakautunut kouluhallitus. Koulutoimen piirihallintoviranomaisina taas toimivat lääninhallitukset, joiden tehtävänä oli kouluhallituksen ohjeiden mukaan johtaa ja valvoa toimialaansa kuuluvaa koulu- ja muuta sivistystoimintaa. Yksittäisten viranomaisten tilalle tulivat peruskoulun tullessa lääninhallitusten kouluosastot, joiden yläpuolella oli kansliapäällikkö ja maaherra⁶⁵. Paikallishallinnon toimijoita olivat kunnanhallitus, joka valmisteli ja pani täytäntöön valtuuston käsiteltävät asiat, sekä koululautakunta, joka oli kunnan asiantuntijaelin koulutoimen hoidossa, johtamisessa ja valvonnassa. Lisäksi kullakin koululla oli johtajana joku opettajista (Iisalo 1979, 165–176; Sarjala 1981, 16.) Henkilöstön määrä moniportaisessa ja keskitetyssä hallinnossa kasvoi tuntuvasti – lukumääräisesti eniten kunnissa, mutta myös esimerkiksi lääninhallitusten kouluosastojen henkilökunta yli kaksinkertaistui (Sarjala 1981, 47; Iisalo et al. 1979, 164).

Hallintokoneiston ohella lisääntyi myös opetussuunnitelmaohjaus: peruskouluuudistus katkaisi kansanopetuslaitokselle kuuluneen opetussuunnitelmallisen autonomian periaatteen, ja siirryttiin keskitettyjen opetussuunnitelmien valtakaudelle. Peruskoulun tuntijaoista käytiin kovaa kädenvääntöä: kysymys oli eri oppiaineita tukevien painostusryhmien eturistiriidoista ja eri aineopettajaryhmien työmarkkinapoliittisesta edunvalvonnasta. Kiistan selvittämiseksi valtioneuvosto saneli 1970-luvun puolivälissä yksiselitteisen tuntijaon, jonka ympärille peruskoulun opetussuunnitelmat oli laadittava. (Sarjala 1981, 57.)

65 Koulutoimentarkastajien instituutio lopetettiin vasta vuonna 1987.

Monentasoisten uudistustoimien myötä koulutuspoliittisten keskustelijoiden joukkoon astui uusi toimijaryhmä: kasvatustieteellisen alan tutkijat. Jo toisen maailmansodan jälkeisinä vuosikymmeninä normatiivis-strateginen hallinto oli koulun uudistamispyrkimyksissään alkanut turvautua kasvatustieteellisen tutkimuksen apuun. Tendenssi voimistui 1970-luvun rationaalistumiskehityksen myötä, kun päätöksenteon tasoa ajateltiin voitavan lisätä tehostamalla tieteellisen tutkimuksen käyttöä hallinnon apuna. Tutkimuksen roolin vankistumisen teki mahdolliseksi alan yliopistollisen tutkimuksen ja opetuksen laajeneminen. Jyväskylän yliopiston yhteyteen perustettiin 1968 kasvatustieteellinen tutkimuslaitos, jonka yhtenä keskeisenä tehtävänä on ollut koulutuspoliittisten ja opetussuunnitelmallisten ratkaisujen vaikutusten empiirinen tutkiminen. (Iisalo 1991, 261; Sarjala 1981, 5–6; ks. myös Tähtinen 1984, 7.)

Myös OAJ pyrki vahvasti vaikuttamaan omaa työtään koskevaan tutkimukseen palkkaamalla tutkimussihteerin sekä teettämällä Tilastokeskuksella selvityksiä esimerkiksi työajankäytöstä. Lisäksi 1970-luvulta lähtien kaikki koulua koskeva tutkimus on käytännössä vaatinut luvan sekä ammattikunnalta että luottamusmiestoportaalta, jossa opettajilla on jo lainsäädännöllisesti vahva edustus. (Rinne & Jauhiainen 1988, 232.)

Koulujen hallinnon ja uudistamisen kannalta tärkeitten aihepiirien tutkimukseen värvättiin myös korkeakoulujen kasvatustieteen harjoittajat (Iisalo 1991, 261). Tieteellinen opettajakoulutus oli muutoinkin nostanut profiliaan vuosien 1968–1979 opettajakoulutuksen reformissa, jossa seminaarien ja opettajakorkeakoulujen tilalle oli perustettu kasvatustieteen kandidaatin tutkintoihin tähtäävät yliopistojen opettajakoulutuslaitokset. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 86.) Kokonaan uusi ja arvovaltainen kouluasiantuntijain joukko syntyi vanhojen seminaarien lehtoreista, joista koulutus uudistuksen yhteydessä oli tullut yliopiston lehtoreita, sekä opettajakoulutuksen professori- ja apulaisprofessorikunnasta (Simola 1998, 91).

Hallinnonuudistukset eivät pysähtyneet makro- tai edes mesotasolle: myös koulujen sisäiseen hallintoon haluttiin uudistuksia. Tarve juonsi 1970-luvun alkupuolen yleisistä demokratian lisäämisen vaatimuksista: demokratisoinnin nimissä keskusteltiin niin osallistujademokratiasta, työpaikkademokratiasta kuin korkeakouludemokratiasta. Oppikoulujen oppilaiden muodostaman Suomen Teiniliiton lietsomina ajatukset valuiivat koulumaailmaan voimakkaina kouludemokratiavaateina. (Kärenlampi 1999.)

Niinpä samana vuonna 1972, jona koulun uudistus käynnistettiin pohjoisimmasta Suomesta, eduskunta sääti oppikouluja ja peruskouluja varten kouluneuvostolain. Sen mukaan opettajat ja oppilaat saivat kouludemokratian hengessä oikeuden valita edustajansa päättämään koulun sisäisistä asioista. Kouluneuvostojen pääfunktiona oli kodin ja koulun yhteistyön hoitaminen sekä koulun toiminnan valvominen ja tarpeellisten ehdotusten tekeminen kouluviranomaisille. Lain mukaan järjestelmään kuuluivat

kouluissa pidettävät kouluneuvostovaalit erilaisine äänestysmahdollisuuksineen. Historiallisena ilmiönä mielenkiintoiseksi osoittautui normaalista vaalitivasta poikkeava ristiinäänestys, jota käytettäessä oppilaat saivat merkittävän vallankäyttömahdollisuuden. (Kärenlampi 1999; Iisalo et al. 1979, 157.)

Eri puolueilla oli mielipide-eroja kouluneuvostoista: Kokoomus, SMP ja Suomen Kristillinen Liitto korostivat neuvostoja yhteistyöelimenä, vaativat vanhempia mukaan ja halusivat rajoittaa neuvostojen päätäntävaltaa. SDP ja SKDL halusivat neuvostoille todellista päätösvaltaa. Kokoomuksen kannanotot olivat lähellä Oppikoulunopettajien Keskusjärjestön ja Suomen Oppikoulujen Rehtorien yhdistyksen kannanottoja, joissa kouluneuvostoja vastustettiin liian radikaalina uudistuksena. Neuvostojen pelättiin muuttavan koulujen ilmapiiriä: politiikkaa ei haluttu neuvostovaalien muodossa kouluihin. Kansakoulunopettajien *Opettajain lehdessä* kouludemokratiaan suhtauduttiin aluksi myönteisesti, mutta ajatusta oppilaiden mahdollisuudesta osallistua koulujen hallintoon valittavien opettajien äänestämiseen kritisoiitiin. Avoimen myönteisiä olivat Demko sekä valtaosa Koulutusalan Sosiaalidemokraattisen Yhdistyksen jäsenistä. (Kärenlampi 1999, 76–77, 83–85.)

Mielipide-erot näkyivät koulujen sisällä, jossa valtakulttuurin ja vastakulttuurin väliset konfrontaatiot aiheuttivat ristiriitoja opettajien ja oppilaiden välillä sekä opettajakunnan kesken. Erityisesti intressit menivät ristiin siitä, missä määrin kouluneuvostovaaleissa saisi käyttää avoimesti poliittisia tunnuksia ja käydä poliittista keskustelua sekä millä vaalitekniikalla neuvostot valitaan. (Kärenlampi 1999, 82.)

1970-luvun puolivälissä Teiniliitto ajautui poliittiseen ja taloudelliseen konkursiin, ja järjestön vaikutus koululaisten etujärjestönä hiipui (Kärenlampi 1999, 192). Teiniliiton kohtalo osoittautui myös kouluneuvostotoiminnan kohtaloksi: muista pohjoismaista poiketen neuvostot lakkautettiin Suomessa vuonna 1985. Joissakin kouluissa niiden tilalle on perustettu oppilaskuntia, joiden toiminta on kuitenkin huomattavasti kouluneuvostoja rajatumpaa. Lisäksi oppilaskuntien perustaminen on säilynyt peruskoulussa vapaaehtoisena, minkä vuoksi toiminnassa on suuria koulukohtaisia eroja. (Suutarinen i.a.) Osallistujademokratia kaikkineen on kouluissa vähäistä: vuoden 1999 koululakien nojalla koululla ei tarvitse enää välttämättä olla edes johtokuntaa eikä kunnalla koululautakuntaa. Suuressa osassa kuntia nämä ovat säilyneet, mutta koska peruskoululaki ei tunne oppilaskuntaa, on keskusteluyhteys rehtoriin uudessa rehtorivaltaisessa käytännössä oppilaiden vaikutusvallan kannalta oleellinen. (Ahonen 2005, 24; Kärenlampi 1999, 234.)

Teiniliiton vaikutusvallan karistessa oppilasjärjestöjen merkitys koulutuspolitiikan kamppailuissa kaikkineen marginalisoitui⁶⁶. Opettajien asema sen sijaan vankistui.

66 Opiskelijajärjestöistä vaikutusvaltaisimpana säilyi jo 1920-luvulla perustettu Suomen ylioppilaskuntien liitto, jonka kannanotoilla ja toiminnalla oli laajaa kantavuutta yliopistojen 1970-luvun

Uuden koulujärjestelmän mukanaan tuoma reaalisen tilanteen muutos sekä vaikutusmahdollisuuksien parantamisen tavoite ajoi lopulta entiset kiistakumppanit, oppikoulunopettajat ja kansanopettajat, ylittämään vanhat riidat ja lähentyään toisiaan⁶⁷. Opettajaryhmien lisääntynyt keskinäinen kanssakäyminen johti ensin Opettajien yhteistyöjärjestö OYJ:n perustamiseen vuonna 1971 ja sitten yhteisen ammattijärjestön OAJ:n syntymiseen vuonna 1973.

OAJ:n kattojärjestöksi valittiin vuonna 1976 Akava. Yhdistymisen seurauksena opettajien painoarvo korporatiivisissa neuvottelupöydissä kasvoi merkittävästi. OAJ:lla oli paikkansa myös esimerkiksi opetusministeriön alaisuudessa toimivassa opettajankoulutusneuvostossa, jonka tehtäväksi tuli valmistella opettajankoulutuksen suunnittelun, kehittämisen ja järjestämisen kannalta tärkeitä asioita. Neuvoston jäsenistö koostui opettajajärjestöjen edustajien lisäksi kouluhallituksen, ammattikasvatushallituksen ja jokaisen opettajankoulutusyksikön sekä opiskelija- ja oppilasjärjestöjen edustajista. (Opettajankoulutusasetus 486/1986.) Neuvostosta tuli OAJ:n keskeinen vaikutuskanava opettajatarpeesta, koulutusmääristä, valikointimekanismeista ja -kriteereistä sekä koulutuksen kestosta ja opetussisällöistä päätettäessä. Neuvoston kautta ammattikunta pystyi – aidon profession tapaan – kontrolloimaan laajasti työmarkkina-asemiaan ja rekrytointimekanismejaan. (Rinne & Jauhiainen 1988, 234.)

OAJ:n asema monopolisoitui 1970- ja 1980-luvuilla. Peruskoulu-uudistuksen alkuvaiheessa yleinen yhteiskunnallinen radikalisoituminen herätti kuitenkin järjestön piiristä kriittistä liikehdintää, ja OAJ:n keskuudesta syntyi vuonna 1973 uusi toimija, Demko-yhdistys. Tätä tutkimusta varten läpikäydyssä, ajankohdan koulutuspoliittisia toimijatahoja kuvaavassa tutkimus- ja kommenttikirjallisuudessa Demkoa ei kuitenkaan juuri mainita. Poikkeuksen muodostavat esimerkiksi Paavo Kärenlammen suomalaista kouludemokratiaa tarkasteleva väitöskirja *Taistelu kouludemokratiasta* (1999) sekä entisen demkolaisen, Hannu Simolan, kirjoitukset (esim. 2004). Kirjattujen muistijälkien valossa Demkon merkitys vaikuttaakin jääneen hyvin marginaaliseksi.

Samaan aikaan, vasemmistoaallon harjalla, sai alkunsa myös toinen, vielä Demkoakin näkymättömämmäksi jäänyt uusi toimija: Vapaan Koulutuksen Tukisäätiö (VKTS, 1973–1991). Tämä oikeiston salaseura paljastui vuonna 2004 dosentti Jari Leskisen törmättyä yllättäen säätion arkistoon kirjoittaessaan Sotavahinkoyhdistyksen

hallinnonuudistuksessa. (Lampinen 2003, 168.) Myös tämän jälkeen SYL on ollut melko näkyvä opiskelijoiden edunvalvojana ja koulutuspoliittisen vaikuttajan roolissa.

67 Kyösti Kiuasmaan (1982, 457–458) mukaan ”affektien väistymiseen” vaikuttivat tiedon leviäminen peruskoulusta sekä se, että esimerkiksi oppikoulun perinteisesti vaikeisiin aineisiin (kieliin ja matematiikkaan) oli suunniteltu erityiset oppikunnat ja myöhemmin tasoryhmät – näin pelko täysin portaattomasta opetuksesta alkoi väistyä.

historiaa⁶⁸. Yhdistystä ovat sen paljastumisen jälkeen tarkastelleet ainakin Jaakko Aho (2010), Erkki Aho (2005), Sakari Suutarinen (2008; ks. myös Suutarinen & Räisänen 2012) sekä Ville Okkonen (2012; 2011).

Näkyttömyys oli ainoa asia, joka yhdisti Demkoa ja Tukisäätiötä. Merkittävien toimijoiden resurssioiman VKTS:n koulutuspoliittinen merkitys muodostui tyystin toisenlaiseksi kuin opettajaopiskelijoiden initioiman Demkon. Säätiö myös edusti Demkolle vastakkaisia voimia: se koostui suomalaisen pankkimaailman, teollisuuden, kaupan, työnantajajärjestöjen ja kulttuurielämän vaikutusvaltaisimmasta johdosta, jota ääriivasemmiston näyttävä esiinmarssi huolestutti.

VKTS:n perustaminen sai alkunsa yliopistomaailmasta, jossa pyrittiin keräämään yhteen tukijoita ja rahoittajia puolustustaistelulle vasemmistoideologiaa vastaan. Oikeiston taistelujärjestöksi korkeakoulumaailmaa varten perustettiin Korkeakoulu- ja tiedepoliittinen tutkimussäätiö (KTTS, ”Kanslerisäätiö”), joka pyrki estämään ”suomenkielisen poliittisen oikeiston” syrjimisen tiedepoliittisessa päätöksenteossa vasemmistolais-keskustalaisen ”tutkijaeliitin” toimesta (ks. Immonen 1995, 209–210).

Yhtä lailla tarpeelliseksi nähtiin estää mahdollinen vallankumous koululaitoksessa, ja juuri tätä tarkoitusta varten suunniteltiin Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Säätiön tavoitteena oli luoda keskitetty organisaatio puolustamaan rinnakkaiskoulujärjestelmää ja yksityisoppikoulujen asemaa sekä vastustamaan vasemmistolaista koulutuspolitiikkaa ja opetusministeriön ja kouluhallituksen johdon radikaaleja uudistussuunnitelmia, joita olivat peruskoulu-uudistuksen ohella keskiasteen uudistus sekä opettajankoulutuksen uudistus. (Aho 2005, 55, 60; Suutarinen & Räisänen 2012.) Kyseessä oli siis porvarillisten puolueiden, etujärjestöjen ja elinkeinoelämän keskitetty koulutuspoliittinen vaikutus- ja tutkimusorganisaatio (Okkonen 2012, 25).

VKTS:n toiminta perustui täydelliseen luottamukseen eikä sitä kirjattu julkisiin pöytäkirjoihin. Tämän vuoksi pyydettyt poliitikot ja virkamiehet uskalsivat tulla mukaan toimintaan. Säätiön aktiivipalveluksessa oli noin 300 henkilöä, joista noin 100 sisäpiiriläistä tiesi tarkkaan säätiön toiminnasta. Kyseessä ei siis ollut pieni salaseura: ”operationaalinen toiminta oli organisoitu tehokkaammin kuin monessa tuon ajan julkisen hallinnon yksikössä” (Aho 2005, 56). Rahoitusta saatiin aluksi Sotavahinkoyhdistykseltä. Sittemmin Elinkeinoelämän valtuuskunnasta (EVA) tuli päärahoittaja, ja lisätukea saatiin eri säätiöiltä, pankeilta, vakuutusyhtiöiltä ja yrityksiltä. (Aho 2005, 56; Suutarinen 2008, 31.)

68 Vapaan Koulutuksen Tukisäätiön toiminta tuli ensimmäisen kerran julkisuuteen marraskuussa 2004, kun toimittaja Unto Hämäläinen Helsingin Sanomien kuukausiliitteessä käsitteli asiaa kolumnissaan ”Porvarien salainen säätiö”. Hämäläisen kolumni perustui tohtori Jari Leskisen kirjoittamaan Sotavahinkoyhdistyksen säätiön historiaan ja siinä VKTS:n toimintaa käsittelevään osaan. (Aho 2010.)

Säätiöllä olikin käytössään varsin hyvät taloudelliset resurssit, jotka lisääntyivät entisestään 70- ja 80-lukujen taitteessa elinkeinoelämän järjestöjen vaikutuksen kasvaessa säätiössä. Tämä toi säätiön budjetteihin nyt myös suoraan tutkimustoimintaan osoitetut rahat. Hankkeita pystyttiin käynnistämään nopeasti esimerkiksi apurahoilla. Samalla säätiön tukemia henkilöitä pystyttiin pätevoittämään, ja vaikuttamalla nimityksiin heitä pystyttiin sijoittamaan keskeisiksi katsottuihin tehtäviin. Toiminnan tehostuessa ja voimavarojen jatkuvasti lisääntyessä järjestöstä tuli keskeinen koulutuspoliittinen vaikuttaja. (Suutarinen & Räisänen 2012; Suutarinen 2008, 43.)

Aluksi säätiön tarkoituksena oli tukea taloudellisesti yksityisoppikouluja ja vaikuttaa koulutuspolitiikan suuntaan perinteisin keinoin, rahoittamalla tutkimusta ja tuomalla julkisuuteen omien asiantuntijoidensa kannanottoja. Peruskoulupoliittiset uudistukset alkoivat kuitenkin toteutua niin nopeasti, että strategiaa muutettiin, ja tärkeäksi nousi tiedon saaminen hallinnosta ja valmistelukoneistosta reaaliajassa. Tämän vuoksi opetushallinnon sisälle rakennettiin salainen tiedusteluverkosto, jonka kautta selvitettiin opetushallinnossa ja asiantuntijaelimissä toimivan henkilön poliittinen sitoutuneisuus. Tiedusteluverkoston ansiosta järjestö tiesi suunniteltavista ja meneillään olevista hankkeista riittävän ajoissa pystyäkseen reagoimaan niihin. (Aho 2005, 55–56; Suutarinen 2008, 30–31.)

Lisäksi kurotettiin kasvatustieteellisen ja koulututkimuksen puoleen, sillä tutkimusrahaa ja virkoja arveltiin jaettavan poliittisin kriteerein ja tutkimusta tehtävän poliittisesti latautuneesti. Kiinnostus tutkimusta kohtaan lisääntyi erityisesti 1970-luvun lopulla, jolloin marxilaisuuden aalto oli taittunut eikä VKTS voinut enää perustella toimintaansa pelkästään vasemmistolaisuuden vastustamisella. (Suutarinen 2008, 35–39; Okkonen 2011, 282.) Sakari Suutarisen (2008, 39) mukaan säätiön toiminnassa olikin jatkossa kyse vahvemmin omien taustaryhmien koulutuspoliittisten näkemysten edistämisestä.

Myös opettajankoulutus sai säätiössä huomiota osakseen: pyrkimyksenä oli vaikuttaa henkilöstö- ja opiskelijavalintoihin sekä oppisisältöihin. Konkreettisia toimia olivat esimerkiksi henkilöstön poliittinen luokittaminen sekä vaikuttaminen henkilövalintakysymyksiin, tutkinnonuudistuksiin ja opetussuunnitelmiin. Suutarisen (2008, 44) mukaan ”[n]opeat opettajankoulutukseen suunnatut toimet näyttävät ikään kuin varmistaneen opettajankoulutuksen ei-marxilaiseksi alueeksi jo 1970-luvulla.” Suutarinen arvelee, että säätiön piirissä saatettiin liioitella marxilaisuuden uhkaa opettajankoulutuksessa, mutta toisaalta säätiössä ajateltiin etenkin nuorten opiskelijoiden olevan alttiita uusille aatteille ja manipuloinnille. Tällä saralla Demko varmasti toimi varoitavana esimerkkinä.

VKTS oli oppilaitosdemokratiaa vastaan määritellen sen haitalliseksi. Koulutyön tarkoituksen katsottiin olevan tietojen ja taitojen opettelu, eikä osallistujademokratia

tai vahva yhteiskunnallishistoriallisten aineiden opetus sopinut ajatusmalliin. Sen sijaan hyvänä hallintomallina pidettiin tulosjohtamista – mihin kehitys Suomessa johdikin vuosituhannen loppua kohden. Rehtorivallan ja managerialismin nostaessa päätään opettajien ja oppilaiden asema oppilaitosten hallinnossa jäi vaatimattomaksi.

Säätiö tuki myös tasokurssien käyttöä perusopetuksessa, ja kannatti koulukohtaista suunnittelua sekä oppilaitosten entistä vapaampaa ja oma-aloitteisempaa kehittämistoimintaa. Vastaavasti keskushallintojohtoisuutta pyrittiin vähentämään. Kaikkineen vaikuttaakin vahvasti siltä, että suomalaisen koulutuspolitiikka on VKTS:n toiminnan lopettamisen jälkeen edennyt pitkälti säätiön tavoitteiden suuntaisesti. (Suutarinen & Räisänen 2012.) Onkin lienee perusteltua yhtyä Suutarisen (2008, 45) oletukseen siitä, että säätiö oli toiminut niin tehokkaasti, että se teki itsensä tarpeettomaksi muuttuneissa poliittisissa oloissa.

Hajautettua hallintaa valtion ohjauksessa

Uusliberalistisen koulutusdiskurssin ”epidemia” (Ball 2003) rantautuessa Suomeen 1980-luvun lopulla poliittisten toimijoiden joukko koki muutoksia: perinteisesti työväenluokkaa edustava vasemmiston vasen laita oli hajaannuksen tilassa ja menetti kannatustaan, kun taas uusia keskiluokkia puoleensa vetävä Kokoomus koki noususuhdanteen. Kahdenkymmenen vuoden tauon jälkeen vuonna 1987 siirryttiin hallitukseen, jossa kokoomus oli mukana. Hallituspohjan muuttuessa radikaalisti siirryttiin samalla pitkäikäisten sinipunaisten, porvarillisten ja sateenkaarihallitusten kausiin. (Poropudas & Volanen 2003, 26.)

Valtioneuvoston kokoonpanolla on ollut merkitystä koulutuspolitiikan muotoiluun, sillä kehitys kouluasioissa on vienyt hallitus- ja virkamieskeskeisyyteen. Eduskunnan vaikutusvalta taas on riippunut valtatasapainosta hallituksen kanssa: kansakoulun kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä 1900-luvun alussa sekä 1940-luvulla elettiin heikkojen tai vahvasti erimielisten hallitusten aikaa, ja eduskunta sai aloitteentekijän roolin koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa. Sen sijaan peruskoulukamppailun jälkeen eduskunta paljolti luopui vallastaan linjanvetäjänä, ja koulun kehittäminen jäi 1980-luvun kuluessa virkamiehille ja asiantuntijoille, joiden merkitys kasvoi alkaen sivuuttaa jopa poliittista valtaa⁶⁹. (Ahonen 2008, 16; Lampinen 2003, 13, 163–165.)

69 Siinä missä 1960-luvun peruskoulua valmistelevat komiteat olivat poliittisesti edustavia ja puolueilla oli niissä poliittisen mandaattinsa mukainen paikka virkamiesten rinnalla, olivat 1990-luvun alun tuntijako- ja opetussuunnitelmatyöryhmät koulualan virkamiehistä ja asiantuntijoista koottuja (Ahonen 2008, 16).

Hallituksen ja yksittäisten ministerien valta on vahvistunut rinta rinnan koulutuksen yhteiskuntapoliittisen merkityksen kasvun kanssa. Erityisesti pitkien hallitusjaksojen aikana opetusministereillä on ollut mahdollista ”kyntää omaa linjaansa”⁷⁰ (Lampinen 2003, 164). Koulutuspoliittisen suunnanmuutoksen kyntämisessä aktiivisia olivat ainakin kokoomuslaiset opetusministerit Riitta Uosukainen ja Olli-Pekka Heinonen (ks. Poropudas & Volanen 2003, 28).

Peruskoulu-uudistus säilyi eduskunnan ja kansalaisyhteiskunta aktiivisen keskustelun kohteena aina 1970-luvun lopulle, mutta sen jälkeen koulutuskysymykset jäivät sivuun päivänpolitiikan kuumimmasta ytimeistä. Ne aktivoituivat uudestaan 1980-luvun lopulla, mutta tällä kertaa kiinnostus kohdistui ennen kaikkea peruskoulun jälkeiseen koulutukseen – nuorisokoulutukseen, korkeakoulutukseen ja aikuiskoulutukseen. (Poropudas & Volanen 2003, 28.)

Laman jälkeen 1990-luvun puolivälissä poliittiset päättäjät innostuivat koulutuskysymyksistä uudelleen. Opetusministeriön uusi kansliapäällikkö Vilho Hirvi perusti koululakien kokonaisuudistuksia varten poliittisesti edustava komitean, joka kuuli eri laitoksia, ryhmiä ja kansalaistahoja pyrkien yhteiskunnalliseen avoimuuteen. (Ahonen 2008, 17; Lampinen 2003, 22.) Virkamiesvetoisuutta haluttiin muutoinkin tietoisesti purkaa, ja sivistysvaliokunta päätti, että valtioneuvoston tulisi antaa säännöllisesti kolmen vuoden välein eduskunnalle koulutuspoliittinen selonteko. (Ahonen 2008, 17–18.)

1990-lopulla säädetyn uuden koululain muotoilu nostatti eduskunnassa poliittista keskustelua. Keskeiseksi kysymykseksi nousi koulutuksellinen tasa-arvo, jonka suhteen keskustelijat jakaantuivat toisaalta koulumarkkinoiden, toisaalta sivistyskoulun kannattajiin. Edelliset vaativat koulun alistamista tuloskilpailulle ja vapaalle valinnalle, jälkimmäiset edellyttivät koululta hyvinvointivaltion hengessä oppilaiden lähtökohtia tasoittavia toimintaperiaatteita. Sirkka Ahosen (2008, 17–18) mukaan kannanottojen ero ei noudattanut selvää oikeisto–vasemmisto-rajaa, ja keskustalaiset olivat jonkin verran erimielisiä. Sen sijaan jakolinja kulki selvästi hyvinvointivaltion puolustajien ja purkajien välillä. Janne Varjon (2007, 242) mukaan taas yksilöllisyys, valinnanvapaus ja kilpailu alkoivat saada 1990-luvulla eduskunnassa merkitystä nimenomaan kokoomuksen koulutuspoliittisina tavoitteina, kun taas vasemmisto ilmaisi johdonmukaisesti tukensa tasa-arvoa ja yhteiskunnallista sääntelyä tukeville tavoitteille. Myös Hannu

70 Opetusministeriön aseman heikkous tai vahvuus on riippunut siitä, millainen yhteiskuntapoliittinen merkitys koulutuksella on ollut. Staattisessa, alkutuotantovaltaisessa yhtenäiskulttuurissa opetuksen tavoite- ja sisältökysymykset voitiin jättää kouluviranomaisten sisäisiksi asioiksi, joihin poliittisella päätöksentekijällä ei ollut aihetta puuttua. Opetussuunnitelmien koskemattomuus oli varmistettu säännöksillä, ja esimerkiksi eri oppiaineiden tuntijaosta päättäminen kuului yleensä oppilaitoksille itselleen. Opetusministerin paikasta tuli merkittävä positio vasta koulutuksen noustessa yhteiskuntapoliittiseksi asiaksi. (Sarjala 1981, 41–42.)

Simolan, Risto Rinteen ja Joel Kivirauman (2002, 249–250) haastattelemat ei-oikeistolaiset poliitikot näkivät oikeiston nousun keskeisenä tekijänä uudelle koulutuspolitiikalle.

Poliittisen toimijakentän värikartan muutos on kytketty myös kansainvälisen aatteellisen oikeistoliberalismin nousuun, jonka vaikutus kantautui Suomeen kansainvälisten toimijoiden kautta. Näistä ensimmäisiä ja merkittävimpiä on ollut läntisten teollisuusmaiden yhteistyöjärjestö OECD. Järjestön ekspertit tutkivat Suomen kouluja jo 1980-luvun lopulla ja ehdottivat muutoksia, jotka toisivat koulun ja yritysmaailman lähemmäs toisiaan. Toinen tärkeä koulutuspolitiikan muutoksen agentti on Euroopan Unioni, johon liittyminen vuonna 1995 toi parlamentaariseen päätöksentekoon uudet reunaehdot ja koulutuspolitiikkaan ”eurooppalaisen ulottuvuuden” edistämisen näkökulman. Vaikka koulutus kuuluu edelleen niihin alueisiin, joita koskevat päätökset tehdään kansallisella tasolla, kansainvälisten toimijoiden vertailevat arviot ovat yhtä kaikki vaikuttaneet päättäjiin, ja koulutuspoliittisia muutosehdotuksia perustellaan yhä useammin eurooppalaisesta vertailusta nousevilla vaatimuksilla. (Ahonen 2003, 161–162, 166; 2002, 178; Rautalin & Alasuutari 2009; Kallo 2011; Rinne, Kallo & Hokka 2004; Lampinen 2003, 209.)

Ylikansalliset järjestöt tarkastelevat sivistystä lähinnä taloudellisen kilpailukyvyyn tekijänä: koulutuksen tehtävä oli inhimillisen pääoman tuottaminen talouskasvua varten (Ahonen 2003, 167). Taloudellinen valta alkoi enenevästi haastaa vanhaa virkamiesvaltaa myös kotimaisessa kontekstissa, kun työntajien ja elinkeinoelämän etujärjestö Suomen Työnantajain Keskusliitto (STK, myöh. TT⁷¹) aktivoitui koulutuspoliittisesti 1980-luvulla. Liitolla oli varsin laajat voimavarat, ja se julkaisi 1980- ja 90-lukujen taitteessa sarjan pamfletteja koulutuksesta sekä vaikutti hallinnolliseen päätöksentekoon opetushallituksen johtokunnassa ja erityistehtävissä. (Ahonen 2002, 178; Lampinen 2003, 168.)

Talouselämän koulua kohtaan esittämä kritiikki koski 1980-luvulla erityisesti koulun pedagogista eetosta: koulujen haluttiin antavan tilaa yksilön autonomialle ja kannustavan riskinottoon ja yrityshenkisyyteen. Opetussuunnitelmiin kaivattiin tulosvastuun nojalla lisää maan kilpailukyvyyn kannalta tärkeitä sisältöjä, ja tasokurssien palauttamista toivottiin. (Ahonen 2008, 16–17; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 118–119.) 2000-luvulla TT (sittemmin EK) on kohdentanut erityistä huomiota koulutusjärjestelmän kustannustehokkuuden lisäämiseen vaatien muun muassa oppilaitosverkon harventamista, tehokkaita arviointijärjestelmiä, tuloksellisuusrahoitusta, valinta- ja soveltuvuuskokeiden käytön laajentamista sekä opiskelijavalintojen tiukentamista. Taso-

71 Vuodesta 1991 vuoteen 2005 STK toimi nimellä Teollisuuden ja Työntajain Keskusliitto (TT), minkä jälkeen liitto yhdistyi Palvelutyöntajiin (PT) muodostaen Elinkeinoelämän keskusliiton (EK).

kurskien perään haikaillaan yhä, minkä lisäksi lahjakkaille haluttaisiin omat linjat ja teknologiaopetusta kaikille. (Poropudas & Volanen 2003, 120.)

Työnantajajärjestön ja opetusviranomaisten käymä vuoropuhelu edesauttoi ylikansallisten toimijoiden käyttämän uusliberalistisen sanaston ja käsitteiden kotiutumista koulukeskusteluun niin eduskunnassa kuin yleisessä kansalaiskeskustelussa. Opetuksesta tuli ”kasvatuspalvelujen tuottamista”, oppilaista ja vanhemmista ”asiakkaita”, ja valtionavusta ”kilpailun kannustin”. (Ahonen 2008, 16–17; Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 118–119.)

OAJ:n merkitys ja painoarvo korporatiivisissa neuvottelupöydissä oli kasvanut jatkuvasti 1970-luvulta lähtien. 1980- ja 1990-lukujen kuluessa Akavan suurin jäsenjärjestö haali siipiensä suojaan käytännöllisesti katsoen jo kaikki yleissivistävän koulutuksen opettajaryhmät sekä lisäksi lastentarhanopettajat ja suurimman osan opettajajärjestöistä keski- ja korkea-asteella (Lappalainen 1998, 204). Opettajien rinnalla koulukeskusteluun osallistuivat koulututkijat sekä korkeakoulujen kasvatustieteen harjoittajat, joiden määrä oli kasvanut opettajankoulutuksen 1970-luvun uudistuksen yhteydessä. Siinä missä kansakouluaikana opettajankouluttajia oli parhaimmillaan runsas 200, oli päätoimisia virkoja kasvatustieteen tiedekunnissa 1990-luvulla jo lähes kahdeksansataa. Myös professorien ja apulaisprofessorien määrä oli noussut vuoden 1960 seitsemästä jo 140:een 1990-luvun lopulla. (Simola 1998, 91.)

1980-luvulta alkaen kouluhallinnon hajauttamiskehitys nosti meso- ja koulutason toimijat koulutuspolitiikan keskiöön. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tuotiin vahvasti esille kunnan ja koulun rooli koulutyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Koulujen haluttiin itse kehittävän tarkoituksenmukaiset menetelmät opetussuunnitelmallisten tavoitteiden saavuttamiseksi sekä vastaavan samalla itse omasta erityislaadustaan ja tuloksistaan. (Rinne & Vuorio-Lehti 1996, 77.) Myös rehtorin rooli ja managerialistinen vastuu lisääntyi. Vuoden 1999 koululakien nojalla koululla ei – kevennetyn dereguloidun hallinnon tilanteessa – enää tarvinnut välttämättä olla lainkaan johtokuntaa eikä kunnilla erillistä koululautakuntaa. Todellisuudessa enimmissä kunnissa säilyi kuitenkin edelleen sekä kuntalaisia edustava koululautakunta että kouluissa johtokunta, jossa sekä vanhemmat, opettajat, muun henkilökunnan edustajat että oppilaat olivat edustettuina. (Ahonen 2005, 24–25.)

Päätösvallan hajauttaminen ja vanhan normiperusteisen ohjauskulttuurin muutos tarjosi uutta toimintatilaa paitsi oppilaitoksille, myös koulujen ylläpitäjille eli kunnille, kuntayhtymille ja yksityisille tahoille. Sinä missä vanhassa järjestelmässä ohjausvälineinä toimivat säädökset ja normit, toimintaa ohjasivat nyt yhä enemmän opiskelijoiden mukanaan tuoma rahoitus sekä koulutuksen kysyntä. Vuonna 1993 voimaan tullessa valtiosuusjärjestelmässä valtiosuus määräytyy nimittäin laskennallisesti oppilas-

määrän mukaan ja koulutoimen järjestelyt jäävät lähes kokonaan kuntien harkintaan. Kehitys edellytti siis entistä itsetietoisempia ylläpitäjiä. (Lampinen 2003, 84.)

Kuntien korostuneen roolin myötä koulutuspolitiikan kentälle syntyi vuonna 1993 aivan uusi toimija, Suomen Kuntaliitto. Osmo Lampisen (2003, 168) mukaan liitosta on kehittynyt merkittävä koulutuspoliittinen suunnannäyttävä, joka on ollut erityisen kiinnostunut tarkkailemaan koulutuksen kunnille aiheuttamaa kustannusvastuuta sekä toisaalta kuntien vaikutusvallan säilyttämistä ja laajentamista koulutuskysymyksissä.

Koulusta kaikkien asia

Kuten edellä on käynyt selväksi, on suomalaisen koulutuspolitiikan toimijakenttä ollut jatkuvassa dynaamisessa liikkeessä. Kansakouluajan koulutuspolitiikassa ääntään käyttivät yhtä hyvin poliitikot ja viranomaiset kuin pedagogit ja muu kouluväki sekä koulusta kiinnostunut talouselämä. Varhaisen koulutuspolitiikan rakentumisessa merkittäviä olivat Snellmanin ja Cygnaeuksen kaltaiset yksittäiset, oppineet ja maailmaa nähneet ”suuret ajattelijat”, joiden ääni pääsi erilaisten mielipidekirjoitusten, pamflettien ja ohjelmajulistusten muodossa suuren yleisön – tai ainakin politiikan tekijöiden – tietoisuuteen ajan harvojen painotuotteiden välityksellä. Näiden merkkihenkilöiden ajatukset näyttelivät merkittävää osaa koululaitoksen kehityksessä, jos kohta tärkeät kansan koulutusta ohjanneet asetukset saivat lopulta alkunsa valtion ja virkavallan aloitteesta.

Vaikka koulutuspolitiikka oli valtiokeskeistä, antoi koulujen hallinnollinen ja opetuksellinen itsenäisyys merkittävästi toimintatilaa ja mahdollisuuksia paikallistasolle eli kunnille ja kouluille opettajineen. Taimo Iisalonen ja kumppanien (1979, 68) mukaan osansa kehityksessä oli 1800-luvun liberalismiin ihanteisiin periytyvässä ”sisäänpäin lämpiävässä” toimintamallissa, jonka mukaan yhteisössä työskentelevillä oli oikeus osallistua omaa toiminta-alaansa koskeviin keskeisiin päätöksiin. Niinpä opettajat olivat kehityksen eri vaiheissa toistuvasti reagoineet kielteisesti ”ylhäältä päin” saneltuihin uudistuksiin ja olleet tällä tavoin merkittävä tekijä koululaitosta koskevien uudistusten suunnan suhteen (ks. Konttinen 1993b, 39). 50-luvulta alkaneessa, koulujärjestelmän muutokseen lopulta johtaneissa kehityskuluissa taas oli runsaasti ”alhaaltapäin” tapahtuvan uudistuksen piirteitä, millä Iisalonen mukaan saattoi olla myönteisiä vaikutuksia myöhempää kehitystä ajatellen.

Martti T. Kuikan (1993, 59) tavoin voitaneen kokoavasti todeta, että ”vuoden 1866 [kansakoulu]asetus oli luonut suomelle kansakoulun, jonka kehittäminen oli annettu suomalaisten kunnallismiesten ja pedagogien harteille”. Asetelma muuttui kuitenkin

suuresti sotien jälkeen, jolloin koulutuspolitiikka houkutteli pyörteisiinsä uusia toimijaryhmiä.

Erityisen vilkkaana koulukeskustelu kävi 1950-luvulta alkaen, jolloin nimenomaan opettajien rooli peruskouluajattelun herättelijöinä ja laajentajina oli merkittävä (ks. Kärenlampi 1999, 33–34). Kouluasioiden politisoituminen johti kuitenkin vääjäämättä siihen, että uudistuskysymykset siirtyivät ”koulumiesten” kesken käydystä debatista suuremmille areenoille. Koulutusjärjestelmän radikaalin muuttamisen mahdollisuus tarjosi tilaisuuden huomattavien lakiesitysten käsittelyyn, mikä herätti eduskunnan kiinnostuksen.

Kouluasioiden muuttuessa tällä tavoin yleisen tason yhteiskuntapoliittisiksi kysymyksiksi, ja koulun hallinto- ja suunnittelukoneiston sekä opettajankoulutuslaitoksen samaan aikaan paisuessa opettajista tulee entistä selvemmin koulunuudistuksen kohde – ”ja usein jopa este”, kuten Hannu Simola (1998, 95) toteaa. Kentällä toimivien opettajien aloitteiden sijaan ”edistyksen” katsottiin nyt tulevan ”tieteestä ja keskitetysti suunnitelluista, ohjatuista ja valvotuista koulukokeiluista” (mt., 95). Kun vielä 1950-luvulla puhuttiin opettajista koulun uudistajina, innovaattorin rooli siirtyy 1960-luvun lopulta lähtien kouluvirkamiehille ja -tutkijoille (Simola 1995b).

Eduskunnan koulutuspoliittinen herääminen innosti myös suuren yleisön koulutuskeskusteluun. Valtiovalta kannusti kiinnostusta antautumalla vuorovaikutukseen intressitahojen kanssa komitealaitoksen kautta. Kansalaisorganisaatioiden mahdollisuudet osallistua koulutuspoliittiseen keskusteluun olivatkin peruskoulun syntyvaiheessa verrattain hyvät. Tilanne muuttui 1980-luvulla, jolloin virkamiesvetoinen suunnittelukoneisto otti komiteoiden roolin, ja vuorovaikutus intressiryhmien kanssa heikkeni. Opettajajärjestöjen vaikutusmahdollisuuksiin muutos alkoi vaikuttaa jo varhain: esimerkiksi 1960-luvun puolivälin Peruskoulukomiteassa ei enää ollut mukana opettajajärjestöjen nimeämiä edustajia (Rinne 1973, 308).

Luonnollisesti opettajat – siinä missä muutkin intressitahot ja politiikan lobbarit – saattoivat edelleen pyrkiä vaikuttamaan työryhmiin ja muuhun hallintokoneistoon omia kanaviaan myöten, esimerkiksi valiokuntien asiantuntijoina ja lausuntojen tarjoajina. Lisäksi opettajien asema parani tuntuvasti kansakoulun- ja oppikoulunopettajien yhdistäessä voimansa OAJ:ksi vuonna 1973 ja valitessa kattojärjestökseen Akavan. Erityisesti korporatiivisissa etutaisteluissa suuri järjestö on ollut vahvoilla muiden vaikutusvaltaisten työntekijäjärjestöjen rinnalla.

Työntajapuolella Elinkeinoelämän keskusliitolla edeltäjinään on ollut laajat voimavarat koulutuspoliittiseen vaikuttamiseen. Hallinnon hajauttamiskehityksen myötä 1990-luvulta alkaen myös oppilaitosten ylläpitäjiä edustavasta Suomen Kuntaliitosta on kehittynyt merkittävä toimija. Oppilasjärjestöjen merkitys marginalisoitui Teiniliiton toiminnan hiipuessa, mutta opiskelijajärjestöistä Suomen ylioppilaskuntien liitto

SYL on säilynyt aktiivisena. Oppilaiden vanhempia edustavat järjestöt ovat Suomessa puuttuneet lähes kokonaan koulutuspolitiikan kentältä.

Kasvatusalan tutkijat ja opettajankouluttajat ovat – joukkojensa kasvaessa – osallistuneet koulutuskeskusteluun entistä näkyvämmiin. OAJ:n kiinnostus omaa työtään koskevaan tutkimukseen heräsi 1970- ja 1980-luvuilla. Tämän ilmiön Risto Rinne ja Arto Jauhiainen (1988, 231–232) tulkitsevat professiopyrkyisen ammattikunnan yrityksenä paitsi toimia työstään tuotettava tieteellisen tiedon vartijana myös vaikuttaa palkkauksellisiin ja sosiaalisiin ratkaisuihin kontrolloidun tutkimuksen turvin.

Perinne on jatkunut näihin päiviin OAJ:n pyrkimyksenä osoittaa opettajien työn monin tavoin muita ammatteja vaativammaksi ja stressaavammaksi. Ammattikunnan otetta kasvatus-tieteellisen tiedon kentästä on korostanut myös opettajien vahva edustus luottamusmiesportaassa, esimerkiksi koulujen johtokunnissa. Lisäksi koulua koskevan tutkimustiedon tuottajina toimivat pääosin kasvatus-tieteen instituutiot, joiden professoreista suuri osa on – ainakin takavuosina – ollut entisiä luokanopettajia. Kaiken kaikkiaan OAJ:n rooli on kehittynyt merkittäväksi yhtä hyvin virkaehdoista neuvottelevana osapuolena kuin koulutuspoliittisissa kamppailuissa (Lampinen 2003, 168).

Eduskunnan rooli koulutuspoliittisen linjanvetäjänä on sen sijaan heikentynyt, mikä jätti peruskoulun syntyäikojen jälkeen huomattavaa toimintatilaa yksittäisille ministereille, asiantuntijoille sekä virkamiehille. Raija Meriläinen (2011, 243) mukaan näiden virkamiesten toiminta perustuu – erityisesti päällikkötasolla – puoluesidon-naisuuksiin, jotka kallistuiivat 1970- ja 1980-luvuilla vasemmisto–keskusta-akselille ja 1980-luvun lopulta alkoi sitoutumattomien ja Kokoomuksen puoleen. Meriläinen toteaa kuitenkin puoluepoliittisten muutosten vaikuttaneen yllättävän vähän harjoitettun koulutuspolitiikan linjaan.

Janne Varjo (2007, 34) näkee syyksi ilmiölle virkamiesten merkittävän roolin erään-laisena ”hallitus-pohjasta riippumattomana teknokraattisena jatkumona”, jossa ”pitkä-kestoisten, virkamiesvetoisten kehittämishankkeiden kaltaiset ilmiöt sekä sitä kautta rakentuvat koulutuspolitiikan tekemisen sanastot ’jäävät perinnöksi’ hallitukselta toi-selle”. Onkin mahdollista, että tämänkaltaisen ”virkamiesten ja asiantuntijoiden kou-lutuspolitiikka” (Virtanen 2002, 297–298) on toiminut yhtenä jarruttavana tekijänä suomalaisessa uusliberalisoitumiskehityksessä.

Varjon (2007, 34) mukaan virkamiesvallan näkökulma tukee havaintoja, joiden mukaan hallituskoalitioiden vaihtuminen 1990-luvun kuluessa ei sinänsä ole ollut ratkaiseva tekijä koulutuspolitiikan suunnanmuutoksessa. Sen sijaan uudenlainen koulutuspolitiikan muotoutuminen on tapahtunut Suomessa (kuten muissakin Poh-joismaissa) pitkälti poliittisen konsensuksen ja vaihtoehdottomuuden ilmapiirissä, yli-kansallisia vaikutteita heijastellen (ks. Rinne 2001, 94–97). Esimerkiksi Risto Rinne kumppaneineen (Rinne, Kallo & Hokka 2004; ks. myös Kallo 2011, 101) arvostelee

suomalaista yli-innokkuutta OECD:n koulutuspoliittisten suositusten toteuttajana⁷² ja arvelee OECD:n jo itse asiassa joutuneen rauhoittelemaan suomalaisten innokkuutta koulutuspoliittisiin muutoksiin – vaikka järjestö toki samalla ”tukee ja auttaa merkittävien reformien implementaatiossa ja uuden OECD-kielen ja kulttuurin omaksumisessa (suom. MR)” (Rinne, Kallo & Hokka 2004, 476).

Siinä missä järjestelmäkeskeisen, keskitetyn koulutuspolitiikan kaudella kouluhallinnon tärkein toimija oli valtio, siirryttiin 1990-luvulta hallinnon ohjausjärjestelmän keventymisen sekä koulu-, kunta- ja valtionosuuslainsäädäntöjen muutosten myötä tilanteeseen, jossa voimakkaan keskushallinnon ja valtio-ohjauksen rinnalle on muodostunut uudella tavalla vahva paikallistason toimijuus. Näin nykyisessä koulutusjärjestelmässä on itse asiassa kaksi merkittävää toimijaa – valtiovalta ja kunnat. Pelkkien koulutuksen järjestäjien sijaan kunnista on tullut koulutuspoliittisia toimijoita, joiden toiminnassa on kysymys paikallisesta poliittisesta tahdonmuodostuksesta. (Sarjala 2002, 10.)

Kansainvälisesti katsoen suomalainen desentralisaatiokehitys on ollut suhteellisen maltillista. Muutosten mukanaan tuomia mahdollisuuksia ja haasteita on yhtä kaikki pohdittu suhteessa kansainvälisiin esimerkkeihin – myös pitkälle viedyn uusliberalismin angloamerikkalaisiin mallimaihin. Myönteisiksi on katsottu desentralisaation tarjoamat mahdollisuudet meso- ja mikrotason toimijoiden vapauden ja toimintatilan aitoon kasvattamiseen. Kunnissa harjoitetuilla ”paikallisilla koulutuspolitiikoilla” on tosiasiallista kansallista merkitystä, sillä esimerkiksi kuntien itsehallintonsa nojalla tekemien, kouluverkkoja koskevien päätösten yhteisvaikutuksella on vaikutusta aluerakenteeseen ja sen kehittymiseen (Varjo 2011, 95).

Äärimmillen vietyinä hajautetun hallinnon pelätään johtavan koulutuspolitiikan luonteen muutokseen ja kansallisen koulutuspolitiikan voimattomuuteen. Osmo Lampinen (2003, 85–86) näkee, että valtion keskushallinnosta voi tällöin tulla vain erityisintressien ajaja, kun taas varsinainen koulutuspolitiikan eteneminen tapahtuu paikallisella tasolla. Tämänkaltainen, ”paikallisiin innovaatioihin reagoiva koulutuspolitiikka” on väistämättä myöhäsyntyistä, reaktiivista ja konservatiivista.

On myös esitetty kriittisiä näkemyksiä siitä, että desentralisaation myötä meso- ja mikrotason toimijoille valuva vapaus on lopulta luonteeltaan näennäistä: tosiasiallises-

72 Eräänä uuden koulutuspolitiikan käynnistäjänä voidaan pitää 1986 säädettyä lakia korkeakoululaitoksen kehittämistä, jossa valtioneuvosto toi korkeakoulupolitiikkaan uudet vaikuttavuuden, tehokkuuden ja laadun vaatimukset. Muiden koulutusjärjestelmien osalta vastaavanlainen merkittävä ideologinen kannanotto oli opetushallituksen vuonna 1992 julkistama ehdotus opetustoimen rakenneohjelmaksi, jossa painotetaan taloudellisten sääntöjen aikaansaamista, kouluverkoston uudenlaista paikallista integrointia, kansainvälistymistä, opetus- ja oppimistoiminnan sisällöllistä uudistamista oppijakeskeiseen suuntaan, oppimisen ympäristöjen monipuolistamista sekä koulujen palvelu- ja asiakassuuntautumista. (Lampinen 2003, 80.)

ti hallinnollinen ohjaus ei olekaan keventynyt, sillä yksityiskohtaiseen lainsäädäntöön perustuvan normiohjauksen tilalle on kehitelty (koulutusindikaattorien ja perusopetuksen laatukriteereiden kaltaisia) informaatio-ohjauksen muotoja sekä muunlaista tulos- ja arviointiohjausta, jotka kaikki pyrkivät yhtäältä välittämään valtiovallan tahtoa paikallishallinnolle sekä toisaalta tekemään näkyväksi kunnissa tehtyjä ratkaisuja ja niiden vaikutuksia. Onkin kiinnostava kysymys, ylittävätkö uudet ohjauksen muodot lopulta kontrolloivuudessaan aikaisemman normiohjauksen tason syöden näin desentralisaation antaman toimintatilan. (Ks. Varjo 2011, 95; Lampinen 2003, 86.)

Osmo Lampisen (2003, 213–215) valistunut arvio on, että koulupolitiikan avautuminen jatkuu tulevaisuudessa, ja koulutusta tullaan ohjaamaan entistä enemmän muista kuin puhtaasti koulutuspoliittisista tavoitteista lähtien. Koulutuksen ja koulukasvatuksen kysymykset, jotka kansakouluajalla inspiroivat lähinnä ”koulumiehiä” ja varhaisella peruskoulukaudella poliitikkoja, ovat laajentuneet uudella tapaa kansalliseksi kohtalonkysymykseksi. Yhä uudet ryhmät haluavat osallistua koulutuskeskusteluun, ja samalla koulutuspolitiikan muotoilijoiden joukko laajentuu opetusministeriön hallinnonalan ulkopuolelle.

Se, millainen rooli opettajilla kasvatuksen ja koulutuksen asiantuntijoina ja professiona tulee kehityksessä olemaan, on tärkeä kysymys. Opettajien ammatillisen eetoksen ja koulutuspoliittisen roolin kehitykseen ja muutoksiin paneudutaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

4 OPETTAJAN EETOS HALLINTAKULTTUURIEN MUUTOKSISSA

Tartun tässä luvussa opettajien koulutuspoliittisen subjektiuden historiallisen rakentumisen problematiikkaan. Edellisessä luvussa kuvatun kaltaisten määrittelykamppailujen tuloksena normatiiviseksi kivettyvät koulutuspolitiikan rakenteet pitävät sisällään myös kuvauksia ihanneopettajasta. Koulutuspoliittisista teksteistä ja ohjausdokumenteista on mahdollista tunnistaa kielessä rakentuvia malleja ja ”tarjoumia” sellaisista opettajana olemisen, käyttäytymisen ja ammatillisen osaamisen tavoista ja muodoista, jotka kunakin aikana katsotaan opettajalle toivottaviksi ja sopiviksi⁷³.

Alaluvussa 4.1 hahmottelen historiallisia ihanneopettajan kuvia tunnistamalla niitä valtiollisia hallinnan teknologioita, joiden kautta opettajille on pyritty tuottamaan kulloisenkin yhteiskuntapoliittisen ”totuuden regiimin” legitimoiva ammatillinen identiteetti (Castells 1997; ks. myös Heikkinen & Huttunen 2007, 25–26). Kysyn myös, millaista opettajuutta on pidetty ”hyvänä” ja toisaalta millaista käyttäytymistä on problematisoitu koululaitoksen eri kehitysvaiheissa erityisesti koulutuspoliittisesta perspektiivistä. Millainen opettajuus on kunakin aikana näyttäytynyt moraalisesti perusteltuna sekä millaisia kykyjä ja ominaisuuksia sekä toisaalta oikeuksia ja velvollisuuksia opettajiin koulutuspolitiikan toimijoina on liitetty?

Tarkastelu jäsenyy kronologisesti kolmeen vaiheeseen. Kaudet mukailevat Pertti Alasuutarin tutkimuksessaan *Toinen tasavalta* (1996) kuvaamia murroksia, jotka Alasuutarin tutkimuskehikossa näkyvät toimihenkilöiden ammatillisen orientaation siirtyminä moraalitalouden ”kutsumuksesta” suunnittelutalouden ”amatillisuuteen” ja edelleen kilpailutalouden ”palvelualttiuteen”. Luku perustuu vahvasti yhdessä Marjo Vuorikosken kanssa kirjoittamaani artikkeliin *Opettajan identiteetti ja identiteettipoli-*

73 Tässä kohtaa tärkeää on tehdä käsitteellinen ero opettajan *työn* ja *opettajuuden* välillä. Ensin mainitulla viitataan niihin konkreettisiin, rakenteellisiin reunaehtoihin, jotka määrittävät ja rajaavat opettajan asemaa ja paikkaa yhteiskunnassa. Jälkimmäisellä taas tarkoitan sellaisia puhetapoja, joissa tuotetaan opettajaidentiteettejä ja ammatillista ”identifikaatiota”, ja jotka kaikuvat erilaisissa opettajan *työtä* konkreettisesti rakentavissa ja rakenteistavissa teksteissä. Eronteon ymmärtämisestä kiitän KT Jyri Lindeniä, joka nosti tämän analyttisen jaottelun merkityksen esiin vuosia sitten keskustellessamme tutkimuksestani. Se, kuinka olen käsitteet lopulta ymmärtänyt ja kuinka käytän niitä tässä tutkimuksessa, on luonnollisesti kaikkine puutteineen täysin omalla vastuullani.

tiikat hallintakulttuurien murroksissa (Vuorikoski & Räisänen 2010), jossa hahmottelemme opettajan eetoksen muutosta koululaitoksen historian saatossa.

Alaluvussa 4.2 tarkastelen erityisesti opettajien politiikkasuhdetta kysyen, millaisia poliittisen toimijuuden mahdollisuuksia hallinnan teknologioiden avulla rakentunut malliopettajan kuva on eri aikoina pitänyt sisällään.

4.1 Opettajan eetoksen historialliset kerrokset

Väestöpohjan uskonnollinen ja kulttuurinen homogeenisuus tekee ymmärrettäväksi sen, ettei opettajalta ole suomalaisessa kontekstissa vaadittu virka- tai uskollisuusvaloja, eikä kuuluminen esimerkiksi tiettyyn poliittiseen puolueeseen ole aiheuttanut virkakieltoa (kuten esimerkiksi Saksan Liittotasavallassa, ks. Raivola 1990, 119). Opetustyön valtiollinen hallinnointi on sen sijaan ottanut monenlaisia muunlaisia muotoja, joista keskityn erityisesti niihin lainsäädännöllisen, sisällöllisen sekä informaatio-ohjauksen muotoihin, joiden kautta on hallittu ammattikunnan rekrytointia, koulutusta ja pedagogista toimintaa. Opettajankoulutuksen esittelyn osalta oppikoulunopettajien koulutuskysymys on rajattu tarkastelun ulkopuolelle⁷⁴, samoin kuin resurssiohjauksen (ks. Perusopetuksen... 2009, 16) muotojen lähempi tarkastelu.

Kansallisvaltiokauden siveellinen malliopettaja

Kansallisvaltion rakentamisen kaudella koulukasvatus nivottiin elimelliseksi osaksi kansalaisyhteiskunnallista kehitystä, ja aina 1960-luvulle asti opettajaihanteessa korostui yksilöä suurempi ”jumalallis-kansallinen kutsumus” (vrt. Alasuutari 1996). Varhaisen kansanopettajan valtiollisen hallinnan muodot perustuivatkin ennen kaikkea etukäteiseen, seulovaan kontrolliin: tarkalla valikoinnilla, tiukkaan kuriin perustuvalla opettajankoulutuksella sekä virkojen pätevyysäädöksillä pyrittiin varmistamaan alalle pyrkivien oikeanlainen olemus ja ammatillinen eetos.

Kansakoulunopettajiksi pyrkivien rekrytoinnissa oli aina 1960-luvulle asti käytössä moniportainen valikointijärjestelmä, joka pyrki takaamaan kutsumuksen ja ammattiin soveltuvuuden. Valikointi kohdistui hakijoiden ruumiin normaalisuuteen, kuuliaisuuteen, pyyteettömyyteen, nuhteettomuuteen ja tiettyihin kvalifikaatioihin, kuten musi-

⁷⁴ Tämä siitäkin huolimatta, että oppikoulunopettajat koettiin kansanopettajien keskuudessa tärkeäksi vertailuryhmäksi, sillä kansanopettajat halusivat jo varhain kohentaa statustaan lähemmäksi oppikoulun ja akateemisen tutkinnon sekä kahden vuoden auskultoinnin tietä virkoihinsa kivunneita oppikoulunopettajia (ks. Kähkönen 1979, 137).

kaalisuuteen ja suulliseen esitystaitoon. Valikoinnin perustana käytettiin paitsi todistuksia myös koeaikoja, testejä ja rehtorin lausuntoja. (Rinne 1986, 198–207.)

Opettajankoulutus, joka oli käynnistynyt 1860-luvulla yksityiseltä pohjalta, valtiolistettiin vuosisadan lopulla (melko pian pätevyysvaatimusten säätämisen jälkeen)⁷⁵. Vuosisadan vaihteeseen mennessä maahan oli luotu kansakouluseminaariverkosto⁷⁶, jonka tehtävänä oli paitsi vastata kansakoulunopettajien koulutuksesta myös pyrkiä vakiinnuttamaan kansakoulu (jonka rinnalla toimi yhä määrällisesti suurempi kiertokoulujärjestelmä omine opettajankoulutusinstansseineen). Itsenäistymisen jälkeen valtio perusti kaksivuotisia opettajaseminaareja, jotka 1930-luvun jälkeen vastasivat kokonaan pätevien alkuopettajien kouluttamisesta. Niiden opetussuunnitelmien yhdenmukaisuutta valvoi kouluhallitus. (Kivinen 1988, 106; Rinne & Jauhiainen 1988, 201–222; Hyyrö 2006.)

Opettajia kouluttava seminaarilaitos oli voimakkaan aatteellinen. Koulutus tähtäsi tiukan kurin ja järjestyksen kautta tulevien opettajien kasvattamiseen cygnaeuslaiseen mallikansalaisen ihanteeseen, jossa isänmaallisuuteen ja kristilliseen moraaliin ankkuroitunut sisäinen ja ulkoinen mallikansalaisuus yhdistyi moitteettomaan fyysiseen kuntoisuuteen – ”ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuuteen” (Simola 1997, 24). Reijo Raivolan (1990, 120) mukaan opettajankoulutuksen tiiviiksi pakatut ohjelmat ja ankara normisto toimivat tehokkaina poliittisen ja taloudellisen heräämisen estäjinä ja sopeutumattomien poisvalitsijana. Tavoitteena oli kasvattaa opettajista esikuvallisen elämänmuodon juurruttajia niin kouluihin kuin sen ulkopuolelle lähiyhteisöihin (Rinne & Jauhiainen 1988, 205–207, 212; Lampinen 2003, 40; Ojakangas 1997, 39–47).

Opettajankoulutuksen avoin kurinkäyttö oli analogista koulussa harjoitettuun hallintaan, joka 1800-luvun lopussa perustui kurinalaisuuteen ja järjestelmällisyyteen: kasvatuksen tarkoituksena oli siveellinen kehitys, ja oppilailta odotettiin sokeaa tottelemista. (Ojakangas 1997, 35–43.) Opettajan sosiaalistaminen omaan tehtäväänsä oli

75 Opettajainvalmistusasia nähtiin hyvin tärkeäksi varhaisella kansakoulukaudella. Sen merkityksellisyttä heijastelee opettajankoulutusta koskevien säädösten keskeisyys kansakoululainsäädännössä: vuoden 1866 kansakouluasetuksesta noin 5/6 käsittelee seminaareja mallikouluineen, kun taas itse kansakoulujen osuudeksi jää kuudesosa asetuksen tekstistä (Kivinen 1988, 106).

76 Oppikoulunopettajien koulutuskysymystä ei tässä nosteta erityisesti esiin, koska oppikoulut eivät alun perin suoranaisesti muodostuneet kaikkiin kansalaisiin kohdistuviksi uusintamisinstituutioiksi, vaan niiden alkuperäinen tehtävä oli varmentaa virkamieskunnan rekrytointi ja koulutus (erityisesti yläluokan poikien piiristä). Oppikoulun luonne osana laajempaa sosiaalivaltiollista kasvatustehtävää tulee ilmi vasta peruskoulujärjestelmään siirryttäessä, jolloin vanha keskikoulu liitetään elimelliseksi osaksi oppivelvollisuutta, ja lukiosta alkaa hahmottua osa enemmistön läpikäymää ”yleissivistävää” keskiasteen koulutusta. Samalla kuitenkin juuri oppikoulunopettajien ammattikunnan kehityshistorian voi ajatella heijastelevan sosiaalivaltiollistumisen ja professionaalistumistendenssin keskeistä jännitettä: oppikoulunopettajat muuttuvat kouluinstituution kehityksen mukana harvalukuisen yläluokan valikointi- ja uusintamisammattikunnasta sosiaalivaltion laajasta uusintamisesta huolehtiviksi, palkatuiksi ammatillaisiksi. (Rinne & Jauhiainen 1988, 165.)

siis suorassa linjassa oppilaiden kasvatustavoitteen kanssa: opettajia kouluttiin ilmentämään sitä, millaiseksi oppilaitakin tuli kasvattaa (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010).

1900-luvun alusta lähtien moderni pedagogiikka alkoi vallata alaa kouluinstituutiossa. Kasvatuksen tavoitteeksi tuli sopeutuneen normaaliyksilön tuottaminen pedagogisin keinoin. Aluksi pehmeän vallan muotoihin perustuva terapeuttilinen pedagogiikka oli monessa suhteessa vain täydennys siveellisyyteen taivuttavalle kurikasvatusjärjestelmälle, mutta toisen maailmansodan jälkeen se vähitellen korvasi edeltäjänsä. Modernin pedagogiikan myötä opettajan harjoittama vallankäyttö muuttui suorasta kurinkäytöstä jatkuvaksi tarkkailuksi, jossa tarvittiin ”pedagogista silmää”: oppilaan syvällisestä tuntemisesta tuli uudenaikaisen kasvattajan merkittävä ominaisuus. (Ojakangas 1997, 109–144). Apua ja uudenlaista tietoperustaa oppilaantuntemukseen ja oppilasarvosteluun tarjosi moderni psykologiatiede (Simola 1997, 45–48). Näin koulussa harjoitettu ”mikrovalta” muuttui yhä hienojakoisemmaksi ja ”pehmeämmäksi” (Ojakangas 1997).

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen opettajanvirkojen määrä alkoi kasvaa, ja valtio otti koulutuksen yhä tiukemmin hallintaansa. Samaan aikaan kansakoulunopettajien koulutus alkoi eriytyä ja pirstaloitua: seminaarien rinnalle syntyi keskikoulu- sekä ylioppilaspohjaista koulutusta sekä niin sanottu hospitanttireitti⁷⁷. 1930-luvulla kansanopettajat saivat Jyväskylään pitkään ajamansa korkeakoulumuotoisen koulutusväylän, jonka pohjakouluvaatimuksena oli oppikoulu ja ylioppilastutkinto. Kun osasta opettajista tuli näin virallisesti ”korkeakoulutettuja”, kohosi heidän sosiaalinen statuksensa selvästi suhteessa oppikoulun käyneeseen sivistyneistöön. Samalla ammattikäytännön tiedepohja lujittui opettajankoulutuksen ja tutkimuksen liittyessä yhä tiiviimmin yhteen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 214–215, 219–222.)

Opettajakunta kasvoi ja naisvaltaistui 1900-luvun alkupuolella (Rinne & Jauhiainen 1988, liite 8). Samaan aikaan opettajuuden normit muuttuivat hiljalleen. Itsenäisyyden aikaan siirtymisen jälkeen hurskauden ihanne ja uskollisuuden vaade esivallalle katosivat vähitellen. Kansalaissodan jälkeen aina 1950-luvulle mallikansalaisen keskeinen määre oli puhdasmaineisuus, joka sisälsi kristillisen siveyden, tunnollisuuden ja nuhteettomuuden työssä ja muussa elämässä. Säilyvä piirre oli myös ruumiin normaalisuus. Henkilökohtaisen eettisen tai uskonnollisen vakaumuksen merkityksen koros-

77 Varhaisella kansakouluajalla kansakoulunopettajan pohjakouluvaatimuksena oli ainoastaan kansakoulun oppimäärä. Siksi keski- tai oppikoulun käyneillä oli kansakoulunopettajatutkintoon oma väylänsä: he pystyivät halutessaan päteväitymään kansakoulunopettajiksi *hospitantteina*. Nämä oppilaat suorittivat seminaarin oppimäärän seuraamalla opetusta niissä aineissa ja siinä määrin, kuin opettajakunta katsoi tarpeelliseksi. Lisäksi suoritettiin opetusharjoittelu opetusnäyteineen harjoittelukouluissa. (Hyyrö 2006.)

tamisesta opettajankoulutuksen tavoitteissa alettiin luopua vasta 1950-luvulta lähtien. Kristillisyyden ylistys muuttui hiljalleen kapitalistisen yhteiskunnan arkisen työn etii-kaksi. (Rinne 1986, 198–207.)

Lainsäädännössä ja komiteamietintöjen rekrytointisäännöksissä mallikansalaisuus-ideaalia koskevat vaatimukset säilyivät aina 1960-luvulle asti. (Rinne 1986, 198–207.) Instituutioon sitoutumisen vaade ilmaistiin virallisissa asiakirjoissa selkeästi. Opetta-jan kuului itsestään selvästi ja valahtoisesti olla uskollinen esivallalle ja toimia valtion asianajajana. Sitoutumisen ammatin hyveisiin ja käytäntöihin tuli olla opettajaksi aiko-vien henkilökohtainen halu. Ammattiin liitettiin voimakkaasti palvelemiseen – ja jopa uhrautumiseen – perustuva kutsumus. (Kuikka 1993; Säntti 2007, 300–31; Lindén 2010, 81–83; Hyyrö 2006, 255–263.)

Alalle valikointi ja koulutus muodostivat näin merkittävän kontrollimekanismin, jonka kautta opettajat sosiaalistettiin kulttuurisiin ja kansallisiin aatteisiin. Kun li-säksi opettajiksi valikoituvien yhteiskunnallinen tausta oli varsin yhdenmukainen (ks. Rinne 1989; Sarjala 1981, 52), voitiin muu kansallinen ohjaus pitää maltillisena. Kan-sallishenkisen koulutuspolitiikan kaudella harjoitettua valtiollista koulutuspolitiikkaa voikin kuvata melko passiiviseksi ja mukautuvaksi: se jätti yksittäisille toimijoille run-saasti liikkumavaraa. Vaikka kansakoulut olivat hallinnollisesti tiukan keskusjohto-i-sia, oli opetussuunnitelmallinen ohjaus väljää⁷⁸. Opetussuunnitelmakomiteoiden mie-tinnöt (joissa oli määritelty oppimäärä sekä oppiainekohtainen lukujärjestys) toimivat vain tausta-aineistona koulujen omatoimiselle opetussuunnitelmatyölle, jossa laatijana toimi koulun opettajisto, hyväksyjänä koulun johtokunta ja vahvistajana kansakoulun-tarkastaja. (Sarjala 1981, 55.)

Liikkumavarasta johtuen eri oppilaitosten opetussuunnitelmat poikkesivat toisistaan. Myös oppi- ja kansakoulujen opetussuunnitelmien välillä oli selvä ero: oppikou-lulaitosta leimasi tiukka ainejakoisuus ja tietopainotteisuus, kansakoulua taas kasvatus-tehtävä pikemmin kuin oppiennätykset. Molemmissa koulumuodoissa opetus perustui yhtä kaikki kristinopin moraalikoodille, jossa keskeisiä käsitteitä olivat työ ja usko. (Ki-vinen 1988, 96–97; Rinne 1984; Kiuasmaa 1982; Sarjala 1981, 54.)

Sotien jälkeen yhteiskunnan intressi koulutuksen kehittämiseen kasvoi, ja samal-la opetussuunnitelmissa maailmaa alettiin tarkastella entistä avarammin. Snellmani-lais-runebergiläisen kotiseutu- ja isänmaanrakkauden sijaan kansakoulussa painottui nyt sosiaalinen kasvatus ja muiden kansojen huomioonottaminen. (Lampinen 2003, 53.) Rinne (1987, 122) luonnehtii muutosta siirtymänä ”moraalikoodista” ”kansalais-

78 Jukka Sarjalan (1981, 55) mukaan ristiriita selittyy poliittisella traditiolla: Kansakoululaitoksen le-vittämiseksi oli tarpeen asettaa kunnille velvoitteita ja johtaa koulutointa keskitetysti. Silloisten vallan-pitäjien ”venäläistytämistoimenpiteiden” vastustamiseksi oli taas tarpeen antaa kouluille opetuksen autonomia.

koodiin”. Moraaliset ja eettiset kysymykset säilyvät edelleen tärkeinä, mutta niitäkin merkityksellisemmäksi muodostui kasvatus kansanvaltaan ja arvokysymysten pohtiminen kansakunnan ja valtion permissistä käsin.

Väljän opetussuunnitelmaohjauksen ohella opettajan työhön liittyi läpi kansakoulukauden opetussisällöt dokumentoiva päiväkirja sekä virallisesti hyväksytyt oppikirjat. Näiden kontrollin muotojen käytäntöön ulottumista valvoivat koulun johtokunta sekä kansakoulutarkastajat, jotka menettivät merkityksensä vasta peruskouluun siirryttäessä. (Simola 1995a, 299.)

Tarkastajainstituution taustalla oli kouluhallitus, jolla oli Jukka Rantalan (2010, 9) mukaan merkittävä rooli ”opettajien oikeanlaisesta asennoitumisesta” huolehtimisessa. Autonomian aikana myöntävämielinen kouluhallitus tarkastajainstituutioineen hylitsi vastarintaan nousseita opettajia, ja kansalaissodan jälkeen se pyrki kansan yhtenäistämiseen päästämällä työväenaatteensa tukahduttaneet opettajat takaisin kouluun. 1940-luvulla kouluhallitus tyrehytti äärivasemmiston vaatimat fasististen opettajien erottamiset. Rantalan (mt., 9, 69) mukaan koulujen tarkastajat olivat ”avainhenkilöitä opettajien yhteiskunnallisessa ohjailussa” antaessaan varoituksia ”leväperäisyydestä” ja pitäessään lukua ”hankalista tapauksista”.

Samaan aikaan kun valtio legitimoivat omat intressinsä opettajien kautta tukemalla ja tuottamalla kristillis-siveellistä ammatillista eetosta erilaisin hallinnan mekanismein, ryhtyivät opettajat ammatillisen järjestäytymisen avulla vahvistamaan professiostatustaan ja asemaansa suhteessa valtioon (Rinne & Jauhiainen 1988, 44–45). Kansakoulunopettajat järjestäytyivät 1800-luvun lopulta alkaen. Varhaisten yhdistysten tehtävä määrittyi voimakkaan aatteelliseksi korostaen kristillisyyttä ja kansakouluideologiaa sekä ”sen ohessa” opettajakunnan taloudellisen tilanteen parantamista. Aatteellisuus säilyi liiton toimintaa ohjaavana intressinä varsin pitkään, ja varsinaisen etujärjestöllisen heräämisen kausi alkoi vasta maailmansotien välisenä aikana. (Tammivuori 1986, 348, 363–364.) Sodan jälkeen palkka- ja ammattiyhdistyspoliittinen toiminta alkoi painottua kansakoulunopettajien liiton toiminnassa, ja vuonna 1947 kansanopettajat nousivat ensimmäiseen aivoimeen palkkataisteluunsa osana yleisempää virkamiesten lakkoa (Rinne & Jauhiainen 1988, 223). Tämän jälkeen opettajien lakkoilu on kuitenkin ollut hyvin harvinaista⁷⁹.

Myös oppikoulunopettajien ammatillinen yhteistoiminta alkoi 1800-luvun lopulla, mutta vakiintui vasta 1920-luvulla ja oli muutoinkin hitaampaa kuin kansa-

79 Muutamiin lakkoihin opettajat ovat kuitenkin aktivoituneet. Esimerkiksi vuonna 1984 kuntasektorilla käytiin laaja työtaistelu, jonka myötä OAJ sai oman sopimusoikeuden ja lujitti asemaansa työmarkkinoilla (Kangasniemi 1998b, 15).

koulunopettajilla⁸⁰. Rinteen ja Jauhiaisen (1988, 353) mukaan kansanopettajat ammattikuntana kasvoivat ”instituutionsa myötä” saavuttaen asemansa kansanopetuksen etabloituessa. Oppikoulunopettajien kaltaisten vanhempien professioiden kohdalla puolestaan ammatinharjoittamisen monopolisointi sekä valtiollinen ja akateeminen koulutus selvästi edeltävät varsinaista ammattijärjestöllistä organisoitumista. (Rinne & Jauhiainen 1988, 433, 353.)

Varhaisten opettajayhdistysten merkitys valtiollisen koulutuspolitiikan muotoilussa oli kaiken kaikkiaan vielä marginaalinen. Varsinainen ammattiyhdistystoimintakin pääsi vauhtiin vasta hyvän aikaa sotien jälkeen. Toisaalta opettajien vaikutusvalta, toimintatila ja paikalliset kehittämisen mahdollisuudet koulutasolla olivat kansakoulukaudella verrattain suuria. Tiukan etukäteisen valikoinnin ja kontrollin mukanaan kantama mallikansalaisen eetos toimi kuitenkin tehokkaana esteenä kärjekkäälle koulutuspoliittiselle kritiikille tai poleemisille kannanotoille.

Maaseutuyhteisössä ”kansankynttilöiden” siveyttä ja esikuvallisuutta valvoivat lisäksi paikkakuntalaiset ja lähiyhteisö (ks. esim. Rantala 1997), joiden silmien alla opettaja oli kuin ”kala akvaariossa” (Raivola 1990, 131). Osansa opettajien poliittiseen varovaisuuteen ja korkeaan valtiolojaaliuteen on myös kirkon ja valtion historiallisella siteellä, joka välittyi varhaiseen kansakouluun kristinuskon vahvana läsnäolona. Suomalaiseen kirkko–valtio-suhteeseen sisältyvä kiinnostava ristiriitaisuus on, että samaan aikaan kun reformaatio ja sen mukanaan tuoma valistusajattelu edesauttoivat talonpoikaisen kansan henkistä itsenäistymistä, kasvatti ”katekismuksen huoneentaulu” lojaalisti esivaltaan suhtautuneen kansan. Näin suomalaiseen ”itsenäisyyteen ja välillä hyvin kriittiseen asenteeseen kaikkia järjestelmiä ja katsomuksia kohtaan on samalla liittynyt kunnioitettava suhtautuminen esivaltaan” (Suni 2007, 168; ks. myös Antikainen, Rinne & Koski 2000, 193).

Hyvinvointivaltion rakennuskauden tieteellinen asiantuntijaopettaja

Siirtymää peruskouluun voi pitää kansanopettajan ammatin poliittis-moraalisen eetoksen vedenjakajana. Peruskouluun siirryttäessä opettajista tuli ”mahdollisuuksien tasa-arvon” koulutuspolitiikan edistäjä, jonka odotettiin omaksuvan hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyvän tasa-arvoajattelun päämäärät ja tieteellisen asiantuntijan identiteetin. Koulujärjestelmä uudistuksen myötä koulun sidokset valtioon vahvistuivat entisestään, ja opettajien ammatillinen hallinnointi sai uusia muotoja.

80 Kansanopettajien järjestäytyminen on kaikkina aikoina ollut voimakkaampaa kuin oppikoulunopettajien. Rinne ja Jauhiainen (1988, 433) arvelevat seikan selittyvän ennen muuta ammattikuntien rakenteellisilla eroilla.

Muutokset näkyivät ensinnäkin opettajankoulutuksessa. Uuden yhtenäiskoulun nähtiin näet edellyttävän myös kansanopettajien koulutuksen merkittävää kohottamista. Vuonna 1968 toteutui opettajien kauan ajama tavoite pohjakoulutusvaatimuksen korottamisesta ylioppilastutkinnon tasolle. Pääpainoksi opettajankoulutuksen uudistamisessa asetettiin opettajien pedagogisen tason ja aineenhallinnan kohottamiselle sekä koulutuksen yhtenäistämiseksi. Koulutukseen sisällytettiin tieteellisiä tutkimusopintoja, ja tutkimuksellisuus alettiin liittää opettajan taitoihin. (Kähkönen 1979, 55, 67, 82; Simola 1995a, 42.) Vuosien 1968–1979 opettajankoulutuksen reformissa kansanopettajiston koulutuksesta huolehtineet seminaarit ja opettajakorkeakoulut lakkautettiin, ja niiden tilalle perustettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkintoihin tähtäävät yliopistojen opettajankoulutuslaitokset. Näin Suomeen oli kertaheitolla synnytetty tieteellinen opettajakoulutus ja sen vaatimat resurssit⁸¹. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 86.)

Uusi opettajankoulutuksen malli heijastui opettajien rekrytoimismekanismeihin, joissa oli alkanut tapahtua muutoksia jo 1950-luvulla ammattikunnan kasvaessa (Rinne 1986, 208–209). Kutsumuksen rinnalla rekrytoinnissa oli alettu korostaa yhä enemmän koulumenestystä ja esimerkiksi esiintymistaitoa. Uuden, akateemisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa opettajakuva määrittyi rationaaliseksi asiantuntijamalliksi, jossa sosiaalisuuden ja eettisyyden rinnalla korostui isänmaallisuuden sijaan yhteiskunnallisuus ja moniarvoisuus⁸². (Kähkönen 1979, 67, 82.)

Mallikelpoisen ruumiin vaatimus, joka käsitti sopivan luonteenlaadun, nuhteettoman elämän, tahrattoman maineen ja terveen ruumiin todistukset, poistui virallisista asiakirjoista 1970-luvulla. Rekrytoinnin edellytyksenä säilyi kuitenkin opettajuuteen motivoitumisen osoittaminen, ja koulutukseen haussa saattoi lisäpisteitä saada sopivasta harrastuneisuudesta, työkokemuksesta ja opinnoista. (Rinne 1986.) Näin pyrkijän habituaalisen sopivuuden punninta säilyi edelleen opettajankoulutukseen pääsyn kriteerinä (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010).

Opettajankoulutuksen yhteys kasvatustieteeseen vahvistui kasvatus- ja opetusopin akateemisten oppituolien nimen vaihtuessa vuonna 1966 kasvatustieteeksi. Tämän tärkeän symbolisen murroksen myötä kasvatustiede nousi muiden akateemisten oppiaineiden rinnalle itsenäiseksi tieteenalaksi, jolla oli oma problematiikkansa, menetelmänsä ja alueensa. Uuden, oppimisvaikeuksien voittamiseen sitoutuneen koululaitoksen on-

81 Jauhiaisen, Kivirauman ja Rinteen (1997, 88) mukaan projektin taustalla oli kolme asiaa: opettajien tarve asemansa vankentamiseen, yliopiston sisältä käsin yliopistokoulutusta tukenut kasvatustieteen professorikunta sekä lopulta muut koulutuspoliittiset linjaukset ja hyvinvointivaltion tarpeet.

82 Uuden opetusteknologian yleistyessä 1970-luvulta lähtien opettajakuva täydentyi edelleen ”opetus-tekniikan” roolilla: 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.)

gelmiä alettiin määritellä kasvavassa määrin didaktisin termein ja kasvatustieteen keinoin, siinä missä seminaarilaitos oli vanhastaan tukeutunut psykologiaan. (Kähkönen 1979, 90; Miettinen 1990, 133–135.) Erityisesti 1970- ja 1980-luvuilla OAJ kiinnostui kasvavasti opetustyötä koskevasta tutkimuksesta pyrkien kontrolloimaan ja vartioimaan sitä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 231–233.)

Opettajan työn tiedollisen perustan ”ryhtiliikkeessä” (Säntti 2007, 403) kansakoulunopettajista pyrittiin tekemään pedagogisen ja didaktisen tieteellisen tiedon haltijoita. Alasuutarin (1996) toimihenkilöiden ammatillisia orientaatioita ja kulttuurisia kausia hahmottelevassa tutkimuksessa kyse on suunnittelutalouden ajan ammatillisuuden noususta. Koulutuksen ”revalvoinnilla” professiopyrkyinen ammattikunta haki kansanopettajuuden kulttuurisen ja sosiaalisen statuksen korottamista.

Samalla pidentyvään koulutukseen liitettiin – OAJ:n painostuksesta – myös koulutuksellisesti porrastettua palkkauksellisia parannuksia. 1970-luvun puolivälissä opettajat aktivoituivat muutoinkin edunvalvonnassa. Rinteen ja Jauhaisen mukaan tällöin kulminoitui jo pitkään kytenyt luottamuspula, jossa toisella puolella seisoivat kunnan ja valtion kouluhallintovirkamiehet sekä poliittiset päättäjät, ja toisella puolen ammattijärjestö. Peruskoulu-uudistuksen ”jälkipyykkiä” pestiin nostamalla syytelistalle opettajien palkkaus, oikeudet ja virka-aikapakotteet, opetussuunnitelman puutteet sekä koulujen kasvavat työrauhaongelmat. Yhteentörmäys johti muun muassa työnseisaukseen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 228–233.)

Tiedeperustaisuus, professiotietoisuus sekä urasuuntautuneisuus etäännyttivät opettajakuvaa perinteisestä mallikansalaisen roolista. Opettajien merkitys kansalaisyhteiskunnan ylläpitäjinä alkoi 1900-luvun jälkipuoliskolla rapautua yhteiskunnan modernisoitumisen ja kaupungistumisen seurauksena eikä viranhoidon ulkopuoliseen toimintaan kohdistunut enää samanlaisia odotuksia ja paineita kuin aiemmin. Paikallisyhteisöjen opettajia kohtaan harjoittama valvonta hölleni. Varsinkaan suuremmissa kaupungeissa opettajan uskonnolliseen tai poliittiseen asennoitumiseen ei enää kiinnitetty huomiota kuten ennen kyläyhteisöissä. Lasten huoltajat eivät myöskään enää kyenneet valvomaan opettajan tekemisiä entiseen tapaan. Opettajuus muuttui yhä selkeämmin elämäntavasta ammatiksi. (Rantala 2005, 213–214; Isosaari 1989, 115.)

Opettajan yksityinen ja julkinen kuva alkoivat näin erottua toisistaan ja työ virkamiesmäisty, mikä murensi samalla opettajan asemaa mielipidevaikuttajana ja kansalaisyhteiskunnan tukipilarina. Tilalle alkoi astua kuva opettajakunnasta yhteiskunnallisella palvelusektorilla työskentelevinä virkamiehinä ja uuden, nousevan keski- luokan keskeisenä runkona. Samalla korostui opettajan työn rationalisointi ja uuteen suunnittelutalouteen sopiva tehokkuusajattelu (Rantala 2003, 9; 2005; Rinne 1989, 197; Simola 1995a, 236–239; Miettinen 1990).

Peruskoulu-uudistuksen myötä myös opettajien työn valtiohallinto sai uusia muotoja. Koska tasa-arvoon nojaavalla koulutuspolitiikalla pyrittiin saattamaan maan eri osat yhdenvertaiseen asemaan, laadittiin peruskouluun ja lukioon entistä keskitetympi ohjausjärjestelmä. Oppilaitoksia ohjattiin paitsi lainsäädännöllä ja yksityiskohtaisella taloudellisella ja opettajien pätevyyttä koskevalla sääntelyllä⁸³ myös yhtenäisellä ja seikkaperäisellä kansallisella opetussuunnitelmalla. Lisäksi kuntien kouluhallintoa säädeltiin yksityiskohtaisilla laeilla ja valtionapuseräillä (Lampinen 2003, 22, 197; Sarjala 1981, 53).

Peruskoulu-uudistus valtakunnallisine opetussuunnitelmineen katkaisi kansa- että oppikoululaitoksille kuuluneen autonomian perinteen. Kouluhallitus määräsi nyt tarkoin ainekohtaiset oppimäärät ja opetussuunnitelmien sisällön. Oppisisältöjen lisäksi laeissa ohjeissa käsiteltiin tavoitteita, työtapoja sekä esimerkiksi oppilasarviointia. Samalla opetussuunnitelma muuttui tietopainotteisemmaksi. (Sarjala 1981, 56–57; Iisalo 1979, 121; Tähtinen 1984, 15.) Vaikka kunnan tasolla ja käytännön opetustilanteissa opetussuunnitelman asialuetteloa oli mahdollisuus karsia, valtakunnallisesti yhtenäisestä opetussuunnitelmasta muodostui merkittävä uusi valvonnan väline.

Kun keskusjohtoinen normiohjaus sääteli työprosesseja yhä selkeämmin, väheni opetustyön suora valvonta johtokunta- ja kansakoulutarkastajainstituutioiden menettäessä merkityksensä. Kasvattajan kutsumuksen korvasi nyt sitoutuminen opetussuunnitelmien kaiuttamiin, peruskouluinstituutiota koskeviin ”totuuksiin”, joita leimasi uudenlainen ”tavoiterationalismi” (Simola 1995a, 253–273; 1997, 90–91): koulutyön ja opetussuunnitelman perustaksi nostettiin täsmällisesti määritelty ja hierarkkinen tavoitejärjestelmä. Siinä missä kansakouluaikana koulutyölle opetussuunnitelmissa asetetut tavoitteet olivat olleet luonteeltaan arvopäämääriä, joiden tehtävänä oli pikeminkin antaa suuntaa koulutyölle kuin toimia onnistumisen kriteereinä, johdettiin vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmassa yhtä hyvin opetuksessa käytettävät materiaalit, sisällöt, menetelmät kuin arviointikin ”tyleriläisessä” hengessä tavoitteista. (Simola 2002, 61.)

Samaan aikaan koulun olemassaoloa ohjaavaksi totuudeksi opetussuunnitelmissa muotoutui yksilön hyvän tavoittelu. Rinteen (1986) ja Simolan (1995) mukaan moderni yksilö ilmaantui valtiolliseen kouludiskurssiin jo sotien jälkeen valtion edulle alistettuna ”kansalaisyksilönä”, mutta peruskouluteksteissä ainutkertainen ja omaleimainen yksilö asetettiin yhteiskunnan edelle koulun legitimointiperustana. Toinen

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

merkittävä muutos uuden ”tavoiterationalismin” oloissa oli se, että koulusta ryhdyttiin opetussuunnitelmateksteissä puhumaan yleisen ja universaalien oppimisen ympäristönä. Näin institutionaalisen toiminnan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti häivytettiin. Samalla vaimeni keskustelu koulun arvopäämääristä. (Simola 1995a, 108–114.)

Edellä kuvatun kaltaista ”dekontekstualisoitumista” Simola havaitsee myös opettajankoulutuksessa, jossa huomion keskittyminen didaktiikkaan ja yksilöön jätti kysymykset koulun sosiohistoriallisesta ja kulttuurisesta muotoutuneisuudesta pitkälti koulutuksessa välitettävän tietojärjestelmän ulkopuolelle. Kuvaavaa oli esimerkiksi se, että 1970-luvulta alkaen aina 1990-luvun puoliväliin sosiaalipsykologialla ei ollut minikäänlaista roolia opettajan ammatillisessa tietojärjestelmässä. Tämä tarkoitti oppilaskoulun käsittelyn ja työrauhan problematiikan poistumista opetussisällöistä ja muuttamista pelkiksi opetusharjoittelussa työstettäviksi taidoiksi. (Simola 1997.)

Paradoksaalisesti samassa vaiheessa kun koulun yhteiskunnalliset kytkökset ja poliittisuus häivytettiin virallisista asiakirjoista, koettiin 1960- ja 70-luvuilla historiallisesti ainutlaatuinen yhteiskunnallistuminen: radikaali kouludemokratia-kokeilu aiheutti jyrkkää vastakkainasettelua opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Myytti puolueettomasta koulusta ja opetuksesta joutui ankaran kritiikin kohteeksi, ja opettajankoulutuksessa perinteinen kulttuuriharrastetoiminta korvaantui poliittisella ryhmittymisellä – minkä ilmentymä esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkasteltu Demko-yhdistys oli. (Kärenlampi 1999, 28.)

Aktiivinen oppilastoiminta ja kouludemokratian periaatteen läpimurto lietsoi keskustelua ”demokraattisesta opettajuudesta”. (Kähkönen 1979, 72, 106–107, 140.) ”Tiedostavan opettajan” tuli ymmärtää työnsä yhteiskunnallisen merkitys ja vaikuttavuus, huomata väärit yhteiskunnalliset rakenteet ja kytkennät sekä pyrkiä muuttamaan niitä – ja kasvattamaan myös oppilaansa muutosagenteiksi (Kuikka 1993, 111–113). Taistolaisajan kahinat ja puhe tiedostavasta opettajasta laantuivat kuitenkin nopeasti 1970-luvun puolivälin jälkeen Teiniliiton toiminnan hiipuessa ja yhteiskunnallisen radikalismien laantuessa. Vaikka viimeistään radikalismien kausi pyyhki vanhat uskonnon, raittiuden ja ”yltiöpäisen isänmaallisuuden” ihanteet pysyvästi opettaja eetosesta, säilyi tietynlainen konservatiivisuus opettajakuntaa leimaavana piirteenä (ks. Rinne 1989, 185–186; Kivinen & Rinne 1996, 88).

Kilpailuyhteiskunnan asiakastietoinen ja arviointivaateen sisäistänyt opettaja

1980-luvulla virinneet uusliberalistiset talous- ja yhteiskuntapoliittiset ajattelumallit sekä hallintakulttuurin murros uusine julkisjohtamisen doktriineineen on johtanut

myös opettajiin kohdistuvien toiveiden ja ihanteiden muutoksiin. Koulutuspuheessa vastaansanomattomaksi totuudeksi on muodostunut koulutuksen valjastaminen suomalaisen kilpailukyvyyn takaajaksi (Opetusministeriö 2007a; ks. myös Kivirauma 2001).

Kilpailullisuus ja markkinamuotoisuus taas on omiaan tuottamaan koulutuksen kentälle uuden moraalisen ympäristön ja kulttuurin, jossa keskeisiä ovat henkilökohtaiset pyrkimykset ja motiivit sekä oman edun tavoittelu (Ball 2001, 29–36). Tähän uudenlaiseen totuusjärjestelmään, kilpailukykydiskurssiin, on myös opettajat hallinnan keinoin sidottava. Vanhan tasa-arvopolitiikan väistyessä opettajien tehtäväksi asetuu uusliberalististen tehokkuuspyrkimysten edistäminen sekä henkilökohtaista menestystä havittelevien kuluttajakansalaisten kasvattaminen (ks. Lindén 2010, 99–126).

Totuuksien vaihtuessa ei vanhoista ohjauskeinoista ole kuitenkaan kokonaan luovuttu. Esimerkiksi opettajankoulutuksen merkitys ammattikunnan keskusjohtoisen hallinnan välineenä ja etukäteisen kontrollin muotona on yhä vahva. 1990-luvun lopulta lähtien valtiovallan kiinnostus on kohdistunut erityisesti opettajien koulutusmääriin, mutta myös koulutuksen rakenteisiin ja koulutettavien rekrytointiin. Riittävän opettajatyövoiman takaamiseksi useita opetusministeriön työryhmiä on pohtinut koulutustarpeita (mm. OPM 2007:44). Opetusministeriön erityisrahoituksella vuodesta 2001 toteutetulla laajalla lisäkoulutuksella ei ole saatu opettajavajetta täytettyä, ja opettajankoulutusyksiköt ovat jatkuvasti valvottavina. (OPH 2008, 117–118.) Koska soveltuvuuden arvioinnin yhteydestä ammattiin sitoutuneisuuteen on saatu tutkimuksellistakin evidenssiä (ks. esim. Kari 2001; Kari 2002), on opiskelijavalintojen kehittämiseen haluttu lisätä voimavaroja (Opetusministeriö 2007b). Näin alalle rekrytointin kontrolli on mahdollisesti jopa vahvistumassa.

Sen sijaan koululainsäädäntöä ja arkityötä ohjaavat mekanismit karsiutuivat voimakkaasti, kun valtio luovutti 1990-luvun kuluessa suuren määrän ohjausvaltaansa kunnille ja oppilaitoksille. Samalla peruskoulujen aikaisempaan hallinnan tapaan kuuluneet opettajan työn kontrollin mekanismit, kuten koulujen tarkastustoiminta, oppikirjojen viranomaistarkastukset, opetussisällöt yksityiskohtaisesti määräävä opetussuunnitelma, ainekohtainen lukujärjestys ja opetussisällöt kirjaava päiväkirja, poistettiin (Simola 2004b, 130).

Keskusjohtoisen normiohjauksen purkamista perusteltiin sillä, että valtaa siirtyy toteuttavalle tasolle. Desentralisaation odotettiin tuovan kouluille ja opettajille myönteisiä tilaisuuksia oman toiminnan perusteiden kriittiseen pohdintaan ja mielekkääseen uudistumiseen. (Willman 2000, 111.) Opettajakunnan näkökulmasta vuoden 1994 väljästi raameja määrittelevä opetussuunnitelma ja muunlaisen tarkastustoiminnan liudentuminen vaikuttikin vapauden lisääntymiseltä. Väljentyminen antoi entistä enemmän mahdollisuuksia yksilöllisiin ja persoonallisiin tulkintoihin, erilaisten

metodien käyttöön sekä opetuskokeiluihin. Työnkuvan laajenemisen luokkahuoneen ulkopuoliseen kehitystyöhön katsottiin syventävän myös opettajien professionaalista tietoutta ja vaikutusmahdollisuuksia. Samaan aikaan vapaus on kuitenkin tuonut mukanaan paljon lisätyötä (kuten opetussuunnitelma-, arviointi- ja projektityötä), mikä on koettu opettajien keskuudessa raskaana. (Webb ym. 2004, 173; 182; Simola 1995a, 300; Niemi 2004, 11.)

1990-luvun tapahtunut autonomian selkeä lisäysvaihe jäi kuitenkin tilapäiseksi. Kansallista normiohjausta tiukennettiin vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa. Palattiin jälleen yksityiskohtaisempaan kansalliseen opetussuunnitelmaan, joita täydennetään koulukohtaisilla suunnitelmilla. Kriittiset opettajatutkijat (esim. Syrjäläinen 2002; Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31–32) ovatkin tulkinneet autonomian lisääntymisen 1990-luvulla olleen lähinnä retoriikkaa, jolla koulutuspoliittiset uudistukset, lisätyö ja opettajan roolin laajeneminen myytiin suorittavalle tasolle. Valtakunnallisesti laaditut opetussuunnitelmaraadit ja rahoitusohjaus (jossa siirryttiin 1990-luvulla yksikköhintoihin perustuvaan järjestelyyn) säilyivät yhä työtä ohjaavina rakenteina.

Jukka Rantalalan (2008, 24–25) mukaan vielä 1990-luvulla opettajilla oli tilaa kritisoida työssään tapahtuneita muutoksia – etenkin koska uusiin tehtäviin ja toimenkuvan laajenemiseen ei osoitettu lisäresursseja. Sen sijaan 2000-luvulla ilmapiiri on muuttunut. Erilaisten kollegiaalisten suunnittelu- ja kehittämistehtävien ajatellaan nyt itsestään selvästi kuuluvan uudenlaiseen työnkuvaan. Opettamisen ihanteen muuttuessa selvemmin kohti yhteisvastuuta katsotaan muutoksia jarruttelevien kriitikoiden lisäävän muiden työtaakkaa. Vanhan yksintyöskentelyn perinteen ja opettajan suverenin luokkahuoneautonomian tilalle on näin astumassa kollegoiden keskinäinen tarkkailu ja valvonta. Keskustelun alla olevat palkitsemisjärjestelmät ja muunlainen opettajahierarkioiden luominen saattavat myös ohjata opettajia kasvavaan keskinäiseen kilpailuun (ks. Vuorikoski & Räisänen 2010).

Kollegiaalisen vertailun ja tarkkailun ohella opettajien vanhaa ”autarkkisuutta” (Säntti 2007, 404–405) syövät myös oppilaiden vanhempien vaatimukset. Koulujen kasvava kilpailu ja erilaistuminen ovat lisänneet opetustyöhön kohdistuneita odotuksia ja nostaneet oppilaiden vanhemmat uudenlaiseen valitsijan rooliin. Myös koululainsäädännössä korostetaan kotien kanssa tehtävää yhteistyötä. Näin ”kuluttaja-vanhempien” valinnanvapauden lisääntyminen kaventaa ”tuottaja-opettajien” vaikutusmahdollisuuksia ja autonomiaa (Syrjäläinen 1997, 18). Opettajien auktoriteettiasemaa vanhempien silmissä on vähentänyt sekin, että korkeakoulutuksen yleistyessä opettajien koulutustaso ei ole enää entisaikojen tapaan muuta väestöä korkeampi. Kouluja ja niiden henkilökuntaa arvioidaan ja arvostellaan entistä kärkkäämmin ja kärjekäämmin.

Koulujärjestelmän keskusjohtoisen normiohjauksen väljentymistä on säästännyt myös aivan uudenlaisen kontrollimekanismin, arviointijärjestelmän, pystyttäminen 1990-luvun alusta lähtien. Opetuksen järjestäjät ovat velvoitettuja arvioimaan antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta, sekä osallistumaan ulkopuoliseen arviointiin Opetusministeriön linjausten ja ohjeiden mukaisesti (Sarjala 2002). Oppilaiden, opettajien ja koulujen itse- ja vertaisarvioinnin ohella oppilaitosten ja opettajien työn laatua tarkkailemaan on muotoutunut erityinen arvioinnin ja suunnittelun ammattikunta, joka vahvistaa asemaansa. (Simola & Rinne 2006, 70–71; Välijärvi 2008.) Arviointivaa-de on tuonut opettajien hallintaan uuden, koulutuksen tulosten mittaamiseen ja laadun arviointiin keskittyneen ulottuvuuden, joka täydentää vanhoja hallinnan muotoja. Koulun ulkopuolelta tulevat arviointikriteerit ja informaatio-ohjaukseen perustuva jatkuva tarkkailu sotivat entistä professionaalista tietämystä vastaan (Davies 2003, 95).

Kaiken kaikkiaan opettajien hallinnassa tapahtuneet muutokset voi nähdä osana laajempaa julkisen sektorin ”eettistä uudelleentyöstämistä”. Siinä asiakkaiden tarpeet ja ammattilaisten professionaalinen ja moraalinen arviointitaito korvataan sellaisilla välineellisillä päätöksentekomekanismeilla, joiden perusteet eivät lepää kasvatustieteellisessä varannossa tai opettajien ammattiosaamisessa. Julkisohtamisen kontrollimekanismien voi ajatella tulleen korvaamaan sen luottamuksen, jota valtiovalta aikanaan tunsi perinteisten professioiden asiantuntemusta kohtaan. (Simola & Rinne 2006, 70–71; Säntti 2007, 404–405.)

Stephen Ballin (2001, 36–37) mukaan kyse on uudesta ”epäluottamuksen kulttuurista”: enää ei luoteta professioammatin kykyyn jakaa sitä, mitä siltä vaaditaan. Suomalaisen opettajakunnan onkin raportoitu omaksuvan uusimmat koulutuspoliittiset totuudet melko hitaasti. Alakoulunopettajien laadunhallintapuhetta analysoineen Susanna Hannuksen (2007) mukaan vanha tasa-arvopuhe pitää yhä pintansa – jos kohta se esiintyy vahvasti kilpailukykypuheeseen kietoutuneena. Opettajien elämäkertoja tutkineen Janne Säntin (2007, 406) aineistossa ”kilpailutalouspuheen” elementit eivät vaikuta olevan opettajille tyypillisiä. Opettajat käyttävät kyllä sellaisia termejä kuin kilpailuttaminen tai valinnaisuus, mutta he eivät varsinaisesti usko niiden sanomaan koulukontekstissa – pikemminkin päinvastoin.

Yksinkertaisesta moninkertaiseen hallintaan

Kansakoulukaudella opettajan eetos rakentui avoimesti julkilausuttuun kristillis-isänmaalliseen kasvatustotuuteen. Opettajan työtä ohjaava tieto- ja totuusjärjestelmä perustui uskonnolliseen moraalikoodiin ja vahvaan kansallisvaltioideaaliin, ja opettajan

tehtävänä oli nousevien sukupolvien kristillis-isänmaallinen kansalaiskasvatus. Kasvattaja itse edusti välittämiensä arvojen ilmentymää, mallikansalaista.

Opettajien hallinta keskittyi pitkälti uran alkuun, alalle rekrytointiin ja opettajakoulutukseen. Opettajaksi aikovien sosiaalistamisen muodot kehittyivät koulupedagogiikan muutoksen vanavedessä: kurilähtöisen moraalिसääntelyn kausi alkoi taipua kohti pehmeämpien pedagogisten menetelmien käyttöä toisen maailmansodan jälkeen. Opettajan tehtäväksi tuli sitouttaa nousevat sukupolvet kansallisvaltiolle tärkeisiin päämääriin ja arvoihin psykologis-pedagogisin kasvatusopein. Etukäteinen, valikoiva hallinta ja valvonta juurruttivat oikeanlaisen eetoksen tuleviin opettajiin niin tiukasti, että itse luokkahuonearki työprosesseineen oli mahdollista jättää pitkälti opettajan oman toimijuuden tilaksi, ja työprosessien valvontaa toteutti lähinnä tarkastaja-instituutio. Samalla opettaja oli tiukasti myös paikallisyhteisönsä valvovan silmän alla.

Peruskoulu-aikaan siirryttäessä opettajan identiteetti rakentui hyvinvointivaltio-kauden koulutuspoliittisen ideologian varaan, jossa korostui mahdollisuuksien tasa-arvo ja rationaalinen tieteellinen suunnittelu. Psykologis-didaktiseen tietoperustaan ja peruskoulun tavoitteisiin kytkeytyneen eetoksen rakentaminen toteutettiin ”kaksin-kertaisella” hallinnalla: valikoivan rekrytointin ja opettajakoulutuksen kautta, sekä sitouttamalla opettajat yksityiskohtaisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin.

Keskusjohtoinen normiohjauksen vahvistuessa opettajien ammatillisen autonomian voi kuitenkin katsoa lisääntyneen: mallikansalaisuutta valvovat paikallisyhteisöt hajosivat muuttoliikkeen ja kaupungistumisen myötä, ja lisäksi opettajien professiopyrkimykset kasvattivat ammattikunnan statusta ja vaikutusvaltaa. Samaan aikaan opettajien järjestötoimijuuden vahvistumisessa oli kuitenkin kyse myös ammatin ja valtiovallan uudenaikaisesta liitosta ja uudenaikaisesta hallinnan kytköksestä, jossa opettajakunta legitimoivat valtiovallan yhteiskuntapoliittiset tavoitteet uudella, tieteellisellä asiantuntemuksellaan.

Hyvinvointivaltiouskon hiipussa 1980-luvulla keskusjohtoisuuden purkaminen, managerialistiseen julkisjohtamisen malliin siirtyminen sekä kaikkinaisen läpinäkyvyyden lisääminen ovat merkinneet itseoikeutettujen professionaalisten linjakkeiden alasajoa. Luottamussuhde valtiovallan ja tieteellisellä asiantuntijuudella autonomiaansa vahvistaneen opettajaprofession välillä näyttää olevan murtumassa. Koulutuspolitiikasta on tullut niin merkittävä yhteiskunnan taloudellisen tuottavuuden takaaja, ettei areenaa ole enää haluttu jättää vain pedagogiikan ammattilaisten pelikentäksi. (Väljjarvi 2008.)

Vaikka merkkejä ”paikallisten koulutuspolitiikkojen” noususta on jo olemassa, ei desentralisaatiokehityksen voi sanoa johtaneen valtiovallan otteen herpoamiseen koulutuksen ja opetustyön sääntelystä. Sen sijaan hallinnan muodot ovat muuttaneet muotoaan ja tulleet vaikeammin havaittaviksi. Kyse ei ole enää ”yksinkertaisesta”, va-

likoivan rekrytointin ja koulutuksen kautta toteutettavasta valvonnasta, eikä liioin ”kaksinkertaisesta”, sekä koulutukseen että ammattityön opetussuunnitelmalliseen ohjaukseen perustuvasta kontrollista. Vanhojen keinojen rinnalle on tullut uusia kontrollitekniikoita, joita on vaikea mieltää hallinnan välineiksi. Lisäksi erilaiset läpinäkyvyyden kasvattamiseen pyrkivät käytännöt ohjaavat toimijoita jatkuvaan, hiljaiseen itsetarkkailuun ja työyhteisön havainnointiin:

Opettajilta edellytetään edelleen tieteellistä koulutusta ja lailla säädeltyä pätevyyttä, mutta sen lisäksi arjen työ prosesseineen on nostettu jatkuvaan tarkkailuun. Opettajakunta joutuu rakentamaan identiteettiään erilaisten odotusten kentässä. Opettajilta odotetaan viireää kehittämistyöhön osallistumista sekä avointa asettumista laadunarvioinnin kohteeksi. Työstä saattaa tulla ”esittämistä”, kun yksilöt ja organisaatiot alkavat arvioinnista ja suoriutumismittauksista selviytyäkseen muovautua vastaamaan indikaattorikulttuurin vaatimuksia. Lisäksi luokkahuoneessaan yksin puurtavan kasvattajan mallista on siirrytty verkostomaisen ja moniammatillisen toiminnan ihanteeseen, jota valvotaan ulkopuolelta mutta myös kollegiaalisen kontrollin ja itsearvioinnin ja -sääntelyn kautta. Näin uuden hallintakulttuurin voi uumoilla vaikuttavan perustavalla tavalla paitsi työn määrään ja laatuun ja professionaaliseen autonomiaan myös ihmisten väliin suhteisiin koulutusinstituutiossa. Yksilöllisyyden korostuessa voi jaettuun ammatti-identiteettiin ja yhteiseen ammattiliittoon perustunut solidaarisuus rapautua, työyhteisön sosiaaliset suhteet muuttua ja kaikinainen kilpailu niin opettajien kuin oppilaitosten välillä koventua. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 74.)

Uusliberaali koulutuspolitiikka läpinäkyvyyden vaateineen on siis tuonut haasteita opettajien 1970-luvulla vahvistuneelle professionalle ja ammatilliselle autonomialle. Jyri Lindén (2010) on analysoinut opettajan työn hallinnollis-moraalisen perustan uudelleenrakentumisprosessia ja sitä, miten työn henkilökohtaistuminen ja hallintatavat – ulkoinen ja sisäinen valvonta – nivoutuvat toisiinsa. Lindénin mukaan opettajan ammattiin on jo historiallisesti kuulunut henkilökohtainen sitoutuminen työhön ja sen moraaliperustaan sekä työnantajan tavoitteisiin. Juuri henkilökohtaistunut työ näyttlee Lindénin mukaan keskeistä roolia modernin minuuden muokkaamisen prosesseissa. Kun opettajien työn ulkoisen kontrollin muotoihin lisätään ulkoisen tarkkailun sisäistäminen itsetarkkailuksi, muodostuu kontrollin kudelma, jolle on leimallista näkymättömyys. (Lindén 2010, 155–159; ks. myös Hannus 2007.)

Näkymättömyys ei koske vain uusliberaalia hallintaa, vaan myös sen kaiuttamia arvoja ja ”totuuksia”. Koska uusi ajattelutapa on tullut suomalaiseen koulutuskeskusteluun hiljalleen ja piiloisesti, vanhaan hyvinvointidiskurssiin kietoutuneena, on erityisesti sen mukanaan tuomien haasteiden ja uhkien tunnistaminen ja arvioiminen hankalaa. Tässä mielessä kysymys siitä, minkälaisen tilan uusliberalistinen koulutuspolitiikka uudenaikaisine hallinnan muotoineen lopulta jättää opettajien professionaalille

roolille, pedagogiselle asiantuntijuudelle sekä koulutuspoliittiselle toimijuudelle, ei ole lainkaan triviaali.

4.2 Opettajat ja politiikka

Hallinnan moniportainen varmistusjärjestelmä on toiminut opettajien identiteetti-politiittisena kontrollikoneistona, jonka kautta opettajia on ohjattu halutunlaiseen osaamiseen ja käyttäytymiseen. Opettajakunnan on odotettu sisäistävän yhteiskunta-politiikassa tuotetut ideologiset totuudet ja oikeuttavan ne omalla toiminnallaan huolehtimalla nousevien sukupolvien sosiaalistamisesta vallitseviin arvoihin ja normeihin. Samaan aikaan tietyt toimijuuden ja identiteetin muodot on osoitettu opettajalle sopimattomiksi. (Vrt. Dean 1999, 32; Kaisto & Pyykkönen 2010, 18.)

Opettajien koulutuspoliittista järjestötoimijuutta tarkasteltaessa kiinnostavaa on se, minkälaisia poliittisen toimijuuden tiloja erilaisten hallinnan teknologioiden avulla rakentunut ”hyvän opettajan” tarjouma on pitänyt sisällään. Hahmottelen tässä alaluvussa suomalaisen opettajan poliittisuutta ja poliittista toimijuutta kansakoulukaudesta nykyaikaan aiheesta tehdyn, suhteellisen vähäisen tutkimustiedon avulla.

Konservatiiviset opettajat

Suomessa malliopettajan ihanteet ovat toimineet varsin tehokkaina asenteiden muokkaajina ja samanmielistäjinä. Koulukasvatus on ymmärretty luonnolliseksi ja ei-problemaattiseksi tehtäväksi, jossa ”puhtaan pedagogiikan” keinoin välitetään yleisesti hyväksytyjä arvostuksia uusille sukupolville. (Ks. esim. Syrjäläinen et al. 2006; Simola 1995a, 13; Räisänen 2008.)

Tätä yhteiskunnan antamaa tehtävää on kyseenalaistettu yhtä vähän opettajakunnan kuin muiden kansalaisten piirissä. Opettajat ovat olleet varsin uskollisia cygnaeuslaiselle opettajaihanteelle, jonka mukaan opettajan tulee olla yhteisössään kokoava – ei mielipiteitä jakava – hahmo (Rantala 2010, 30). Varhaisella kansakouluajalla tämä tarkoitti uskonnon, raittiuden ja isänmaallisuuden eetosta – esimerkiksi suojeluskuntaharrasteita (Rinne & Jauhiainen 1988, 183). Jyväskylän seminaarista vuonna 1919 valmistuneiden opettajien kiertokirjeitä tarkastelleessa tutkimuksessaan Jukka Rantala toteaa:

Esimerkiksi politiikasta näyttää vallinneen opettajien kesken yksimielisyys, poikkeuksetta kirjoittajat edustivat niin sanotun valkoisen Suomen aatemaailmaa”. (...) Kirjeissä käsiteltiin usein suojeluskunta- ja lottatyötä sekä muuta maanpuolustustoimintaa. Toisen

maailmansodan jälkeen opettajat puhuivat suhteellisen avoimesti jopa ammattikuntaan kohdistuneista poliittisista syytöksistä. Myös kristillinen elämänsenne korostuu kirjeissä. Pieniä erimielisyyksiä silloin tällöin joistain kysymyksistä, mutta ne käsiteltiin yhteisvoimin kirjan kiertäessä. (Rantala 2005, 8.)

Peruskoulu-aikaan tultaessa kiinnittyminen kristillis-siveellisyteen ja isänmaallisuuteen väistyi, mutta tietty konservatiivisuus säilyi opettajakuntaa leimaavana piirteenä. Tämä juontanee suomalaisten opettajien keskiluokkaisista lähtökohdista. Oppikoulunopettajista oli 30-luvulla työväestöstä lähtöisin vain muutama prosentti ja vielä 60-luvullakin vain kymmenen prosenttia. Useimpien taustana oli akateeminen koti tai muu hyvin toimeentuleva väestökerros. Se sijaan kansakoulunopettajaseminaarien oppilaista maaseudun tilallisten jälkeläisiä oli melkein puolet ja pieni osa oli työläiskodeista. Valmistuneet kansakoulunopettajat samaistuivat kuitenkin keskiluokkaan – varsinkin maalaisyhteisöissä koulutettu opettaja edusti eliittiä. (Rinne 1989, 185–186; Kuikka 1993; Rinne & Jauhainen 1988, 183; Borg & Pehkonen 1983; Raivola 1990, 10; Isosaari 1989, 103–104; Tarjamo 1979, 30; Rantala 1997; Engeström 1970.)

Keskiluokkaisuus leimaa opettajia edelleen. Helsinkiläisten opettajien sosiaalisia verkostoja tutkineen Risto Alapuron (2000, 106) mukaan opettajat olivat vielä 1990-luvulla ”silmiinpistävän” keskiluokkaisia, suhteellisen perhekeskeisiä ja yhteiskunnallisesti melko passiivisia.⁸⁴ Huomattavaa poliittista radikalismia – tai edes ammattijärjestöradikalismia – ei olekaan suomalaisen kansanopettajiston keskuudessa koskaan esiintynyt (ks. Simola 2004, 78). Piirre on kiinnostava suhteessa monien muiden maiden kansanopettajistoon, joka on ollut huomattavan vasemmistolaista ja poliittisesti aktiivista.⁸⁵

Edellä esitetty ei tarkoita, ettei opettajien keskuudessa esiintyisi selviäkkin poliittisia erimielisyyksiä. Yksivärisestä ryhmästä ei voida puhua. Erojen analysoimista haittaa kuitenkin systemaattisen tutkimustiedon puute. Jukka Rantala (2010, 8), eräs harvoista opettajien poliittisuuteen perehtyneistä tutkijoista, huomauttaa, että opettajan poliittisuus mielletään tutkimuksissa usein kaksijakoisena vasemmisto–oikeisto-dikotomiana paneutumatta tarkemmin ”yksityiskohtiin” – historiallisessa perspektiivissä vaikkapa sosiaalidemokraattien ja kansandemokraattien erilaiseen koulupolitiikkaan. Harvoissa olemassa olevissa opettajien puoluepoliittista suuntautumista kuvaavissa tarkasteluissa on yhtä kaikki nähtävissä selvä tendenssi, jonka Jouni Tarjamo (1979, 30)

84 Alapuro (2000, 106) tulkitsee opettajien ”kiinnittyneen jähmeään ensimmäiseen moderniin”, jolloin ”rakenteista vapautunut interaktio” on vähäistä: opettajien sosiaaliset verkostot olivat varsin vakiintuneita ja rakentuivat paljolti työtovereiden, vanhojen ystävien ja sukulaisten varaan.

85 Esimerkkinä mainittakoon Ranska, jossa opettajien vasemmistolaisuuden tendenssi on jatkunut nykypäivään saakka (ks. esim. Fourquet, Jérôme & Kraus, François 2012; Baumard 2012; Rouban 1999).

muotoili 1970-luvun lopulla näin: ”porvareita (ei-sosialisteja) on paljon enemmän kuin sosialisteja.”⁸⁶

Historiantutkimus tuntee kuitenkin tapauksia, joissa keskiluokkaiset ja konservatiiviset opettajat ovat luopuneet neutraaliutta ja maltillisuutta korostavasta roolistaan. Rantala on pyrkinyt tutkimuksissaan tekemään näkyväksi tällaisia ”anomaliaita”. Usein opettajien poliittiset esiintulot ovat tapahtuneet poliittis-yhteiskunnallisten murroskohtien yhteydessä. Ensimmäiseksi ”suomalaisen opettajiston poliittiseksi yhteiseesiintymiseksi” Rantala (2010, 17) tulkitsee nuorsuomalaisen opettajakunnan nousun vanhasuomalaisista koulutoimen ylihallitusta vastaan 1900-luvun alussa. Osa opettajista oli tuotunut kouluhallituksen johdon epäoikeudenmukaisuuksista ja virkavaltaisuudesta, osa sen suhtautumisesta venäläistämiseen. Opettajien nousu esimiehiään vastaan oli ennenkuulumatonta, mutta Rantalan mukaan ajan kiihkeys veti opettajat mukaan puolustamaan arvoja, joihin heidät oli opettajaseminaareissa kasvatettu. ”Kamppailussa isänmaan ja kansanvaltaisuuden puolesta opettajat olivat esimiehiään valmiimpia jyrkkiinkin toimiin maan onneksi.” (Rantala 2010, 30.)

Siinä missä kamppailu kouluhallitusta vastaan tiivistä opettajien rivejä, tuotti kansalaissota pieniä säröjä rintamaan. Satakunta opettajaa joutui syytetyksi punaisena – osa heistä tosin ei ollut tietoisesti puolensa valinnoita, vaan niitä, jotka olivat ”toimineet välittämättä politiikasta”. Kuitenkin vain kahdeksan opettajaa surmattiin tai teloitettiin sodan jälkiselvittelyissä. Valtiorikostuomioistuimissa tuomitut opettajat menettivät virkansa, mutta saattoivat hakea tointa toisilta paikkakunnilta. (Rantala 2010, 86–88.) 1920- ja 30-luvuilla vastaavanlaisiksi esimerkiksi voidaan laskea Suomen Opettajien Rauhanliitto (ks. Nyqvist 2012, 6), joka pasifistisuudessaan edusti opettajien irtiottoa isänmaallisista normeista. Peruskoulu-uudistuksen myötä puolestaan syntyi tässä tutkimuksessa tarkasteltu vasemmistohenkinen Demko-yhdistys.

Edellä kuvatut esimerkit puolueettomuuden mallitarinaa haastaneesta poliittisesta käyttäytymisestä ovat kuitenkin poikkeustapauksia ja ”kuriositeetteja” (Simola 2004a, 78), joiden erityisyys on lopultaan omiaan korostamaan opettajien perimmäistä maltillisuutta ja varovaisuutta. Opettajat ovat pysytelleet poliittisissa kriiseissä ja histo-

86 Harvoja olemassa olevia tutkimuksia edustaa Olavi Borgin (1983, 5–25) tutkimus OAJ:n jäsenten luokka- ja puoluesamaistumisesta: vuonna 1981 suoritettuun survey-kyselyyn vastanneista 51 % ilmoitti samaistuvansa keskiluokkaan, 13 % ylempään keskiluokkaan ja 2,9 % työväenluokkaan. 30,8 % ei samaistunut mihinkään luokkaan ja 1 % ei osannut vastata. Poliittisesti 30,8 % edusti sitoutumattomia, 29,8 % Kokoomusta, 10 % ”keskiryhmiä”, 9 % SDP:tä, 4,7 % RKP:tä, 4 % LKP:tä, 3,2 % SKL:ää. Muut, vähemmän systemaattisesti ja enemmän ”sormituntumalla” (ks. Tarjamo 1979, 30) tehdyt havainnot ovat samansuuntaisia. Esimerkiksi Jouni Tarjamon (1979, 27–30) mukaan vuonna 1979 eduskunnan jäsenistä peruskoulun ja lukion opettajia oli seitsemässä puolueessa (Kokoomus 5, Sosiaalidemokraatit 4, Keskusta 3, SKDL2, Kristillisen liitto 2, SMP 1, Ruotsalainen kansanpuolue 1).

riallisissa murroskohdissa varsin kaukana vallankumouksen etujoukoista välttämällä yli-lyöntejä ja eheyttä rikkovia aatteita (esim. Rantala 2010, 8; 2005; 2003; 2002; 2001).

Opettajat luottamushenkilöinä

Se, että opettajien ammattirooliin tai opettajiin ammattikuntana ei ole Suomessa yleisesti liitetty yhteiskunnallisuuden tai avoimen poliittisuuden määreitä ei tarkoita sitä, etteivätkö opettajat olisi olleet mukana politiikassa. Päinvastoin, jo varhaisista kansakouluajoista opettajat ovat toimineet erilaisissa yhteiskunnallisissa luottamustehtävissä.

Sortavalan seminaarista vuosina 1884–1940 valmistuneiden kansakoulunopettajien osuutta Suomen kulttuuri-, yhteiskunta- ja talouselämässä tutkineen Jussi Isoaaren (1989, 103–104) tutkimus paljastaa kansanopettajien vahvan vaikuttajaroolin. Isoaaren tutkimuksen mukaan seminaarin käyneistä vähän yli viidennes (21,8 %) oli osallistunut kunnalliseen, maakunnalliseen tai seurakunnalliseen hallintoon (muunlaisesta yhdistys-, seura- ja esimerkiksi osuuskuntatoiminnasta puhumattakaan). Sortavalan seminaarilaiset ovat olleet aktiivisia myös ”valtakunnan korkeimman tason tehtävissä”: yhteensä 2976 tutkitun opettajan joukosta valtiopäiville, valtioneuvostoon tai presidentin valitsijamieheksi oli valittu kaikkiaan 25 henkilöä (4 naista ja 21 miestä). Vuosina 1884–1890 valmistuneista 105 miesopettajasta peräti kuusi osallistui näihin tehtäviin. Korkeissa luottamustehtävissä toimittiin pääosin oikeistolaisissa puolueissa, kuten suomalaisessa puolueessa, kokoomuksessa, nuorsuomalaisissa ja maalaisliitossa, mutta myös sosiaalidemokraateissa. (Isoaari 1989, 104–105, 109, 112.)

Kansakoulunopettajat ovat osallistuneet yhteiskunnan toimintaan erittäin runsaasti. Erityisesti maaseudulla opettajien kaikkinaisen osallistuminen on ollut vilkasta. Siirtymä kaikille yhteisiin ja entistä suurempiin kouluihin sekä vanhojen lähiyhteisöjen purkautuminen muuttivat opettajan työnkuvaa sekä suhdetta paikallisyhteisöihin ja muuhun väestöön – samoin kuin opettajien eetokseen kohdistuvia vaatimuksia. Väestön koulutustason noustessa tarve ja paine nimenomaan opettajien osallisuuteen erilaisissa yhteiskunnallisissa tehtävissä laimeni.

Vaikka opettajien asema ”kansankynttilöinä” mureni, säilyi kasvava ammattikunta kansalaisyhteiskunnan ytimessä. Jouni Tarjamo (1979, 27–30) summaa *Opettaja*-lehden vuoden 1979 lukijatutkimuksen perusteella opettajien olevan verrattain aktiivisia kansalaisia. Vähintään 20 prosentilla lukijatutkimukseen vastanneista oli kunnallisia luottamustehtäviä, yhdellä prosentilla valtiollisia luottamustehtäviä ja yhdeksällä prosentilla seurakunnallisia. Kymmenen vuotta myöhemmin päätoimittaja Hannu Laaksola toteaa *Opettajan* pääkirjoituksessa (OP 52/1988, 3) tutkimusten osoittaneen noin 22 prosentin opettajista toimineen kunnallisessa luottamustehtävässä. Edelleen,

15 vuotta myöhemmin, vuoden 2003 pääkirjoituksessaan, Laaksola (OP 12/2003, 9) laskee uuteen eduskuntaan valitun kuudesta puolueesta 27 opettajataustaista kansanedustajaa⁸⁷.

Ammattijärjestö OAJ on perustamisestaan lähtien suhtautunut jäsenkuntansa yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen kannustaen:

Jos ajatellaan esim. nykyisen eduskunnan kokoonpanoa, tuskin mikään muu ammattiryhmä on prosentuaalisesti yhtä runsaslukuisesti edustettuna kuin opetusala. Eri opettajaryhmissä on ilmeisesti suuriakin eroja. Kansakoululaitoksen opettajat ovat ilmeisestikin olleet ainakin takavuosisikymmeninä aktiivisempia kuin muut. Silti on aina varaa parantaa ja nimenomaan siinä suhteessa, että myös poliittista yhteistyötä yli opettajaryhmärajojen tulisi kehittää ja tiivistää. Näin on asia erityisesti kunnallispolitiikan alueella, jossa koulun kehitystä ja nykyistä alituisesti muuttuvaa tilannetta ajatellen tehdään jatkuvasti tärkeitä ratkaisuja. Ne saattavat ilman opettajien aktiivista panosta mennä mönkään. Ratkaisut tehdään useimmiten poliittisella tasolla, joten osallistuminen päivän kunnallispolitiikkaan on tästäkin syystä opettajille välttämätöntä. Kun opettajan tulee olla itse opetustyössään puolueeton – tämä on ehdoton kantani – moni opettaja tulkitsee sen niin, että tämä puolueettomuus seuraa häntä myös luokan ovien ulkopuolelle. Tämä on väärää ajattelua. Demokraattisesti hallitussa maassa edellytetään sitä, että on olemassa eri mielipidesuuntia, ideologioita, jotka muodostavat samoin ajattelevien kesken puolueita. Muutenhan ei ns. parlamentarismia voitaisi toteuttaa. (Tammivuori 1974, 9.)

OAJ:n puheenjohtaja Aimo Tammivuori pitää opettajien osallistumista tärkeänä poliittisten ratkaisujen onnistumiseksi. Poliittinen toiminta erotetaan kuitenkin yksiselitteisesti ammattityöstä. Luottamustehtävät ovat asia erikseen, mutta toimiessaan ammatillisessa roolissaan ja ”itse opetustyössä” opettajan tulee olla puolueeton. Myönteinen suhtautuminen luottamustoimissa toimimiseen ei siis tarkoita ammatillisen ideologisuuden hyväksymistä.

Vahvasta puolueettomuuden ihanteesta huolimatta opettajilta ei ole Suomessa vaadittu virka- tai uskollisuusvaloja eikä kuuluminen esimerkiksi tiettyyn poliittiseen puolueeseen ole aiheuttanut virkakieltoa (kuten esimerkiksi Saksan Liittotasavallassa, ks. Raivola 1990, 119). Tämän tekee ymmärrettäväksi väestöpohjan uskonnollinen ja kulttuurinen homogeenisuus sekä opettajakunnan keskiluokkainen tausta. Nämä yhdessä ovat taanneet suomalaisten kansanopettajien ammatilliselle eetokselle pysyvän ja vakaan pohjan, jota on tuettu ja täydennetty erilaisilla valtiollisen hallinnan kontrollimekanismeilla ja ohjaavilla rakenteilla.

87 Kansanedustajien ja ministerien ohella myös yksi valtion päämiehistämme on ollut koulutukseltaan kansakoulunopettaja – Martti Ahtisaari nimittäin.

Kuviossa neljä havainnollistetaan suomalaisten kansanopettajien eetoksen muutoksia sijoittamalla ne samaan kuvaan yhteiskunnallisten, poliittisten ja taloudellisten muutosten kanssa⁸⁸.

88 Kiitän lämpimästi Matti Alestaloa ajatteluavusta paitsi tämän kuvion, myös monen muun tätä tutkimusraporttia varten rakennetun yhteenvetävän tai tiivistävän kaavion rakentamisessa.

Kuvio 4. Suomalaisen yhteiskunnan, koulutuspolitiikan ja opettajaintiteidien muuttuminen toisen maailmansodan jälkeen (1945–2008).

	Sodanjälkeinen aika		Suuren murreksen aika		Globalisaation aika			
	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2008
TALOUS	Jälleenrakennuksen aika (1945–1949)	Epävakaan kasvun vuodet (1950–1961)	Nopean ja vakaan kasvun vuodet, suuri rakennemuutos (1962–1985)				Pääomien vapautuminen, talouden länsisuuntaus, kilpailun voimistuminen, kansainvälistyminen (1986–)	
POLITIIKKA	Kansanrintama (1945–1948)	Keskustavaltainen epävakaa kausi, SDP:n hajoaminen (1949–1965)	Vasemmiston ja keskustan yhteistyö (1966–1986)				Kokoomuksen voimistuminen, laajat enemmistöhallitukset (1987–)	
TYÖMARKKINAT	Palkkasäännöstely (1945–1948)	Markkinavoimien vapautuminen, SAK:n hajaannus (1955–1967)	Tulopoliittikan kausi, ammattiliiden järjestäytymisen nopea kasvu (1968–1989)				Työmarkkinajärjestöjen heikkentyminen, työnantajien vaatimukset paikallisesta sopimisesta (1990–)	
HYVINVOINTI-VALTIO	Aikuvaihe (1945–1950)	Hidasta kasvua ja pieniä uudistuksia (1951–1960)	Nopea kasvu pohjoismaiseksi hyvinvointivaltioksi (1961–1989)				Lama, leikkaukset ja kriisiytyminen (1991–1995)	Uusi nousukausi (1996–)
SOSIAALINEN RAKENNE	Pienviljelijäin Suomi (1945–1956)	"Suuri muutto" (1957–1980)	Keskiluokan kasvu (1981–1990)				Keskiluokkainen yhteiskunta (1991–)	
YHTEISKUNNALLISET IDEOLOGIAT	Kommunistit maan päälle (1945–1948)	Modernismin esiinmarssi (1949–1962)	Uusvasemmiston ja taistolaisuuden aika (1963–1982)				Uusliberalismin aika (1983–)	
KOULUTUSPOLITIIKKA	Kansallishenkisen koulutuspolitiikan aika, kansakoululaitoksen laajentumisen loppuvaihe	Kaikkeille yhteisen, keskusjohtoisen peruskoulun tulo ja vakiintuminen, opettajankoulutuksen akatemisoituminen					Kiilpailukykyä ja yksilön valintoja korostava, hajautetusti ohjattu koulutuspolitiikka (1990–)	
MALLIOPETTAJAN IDENTITEETTI JA POLITIIKKA-SUHDE	"Jumalallis-kansallisen kutsumuksen" eetos; kristilliss-siveellinen isänmaallisuus	Peruskouluaatteen omaksuneen teellisen asiantuntijaopettajan eetos; keskiluokkainen konservatismi					Itseen arvioivan ja asiakastietoiseen opettajan eetos; keskiluokkainen konservatismi	

Lähteet: Alestalo 1985, 197, Karisto, Takala & Haapola 1999, Vuorikoski & Räisänen 2010 sekä lukujen 3 ja 4 lähteistö.

5 JÄRJESTÖLEHTITEKSTIT AINEISTONA

Koska tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opettajien *kollektiivisesta* osallistumisesta yhteiskunnallisen hallinnallisuuden kokonaisuuteen ja poliittisiin määrittelykamppailuihin, on empiiriseksi tutkimuskohteeksi valittu opettajajärjestöjen järjestölehdissään tuottama puhe. OAJ:n valintaa tutkimuskohteeksi perustelee järjestön kiistaton asema opettajien äänenä peruskoulupolitiikassa. Demko puolestaan edustaa suuren ammattijärjestön sisältä kaikin puolin kriittistä vastapuhetta.

Vaikka kahta järjestöä tarkastellaan rinnakkain, demkolaisessa *Koulutyöntekijä*-lehdessä kaikuva järjestöpuhe on ymmärrettävä statukseltaan ja painoarvoltaan lähtökohtaisesti erilaiseksi kuin OAJ:n laajalevikkisen *Opettajan*-lehden ammattijärjestöpuhe. Journalistisessa mielessä *Koulutyöntekijän* voi katsoa edustaneen marginaalista ja suppeaa vastajulkisuutta OAJ:n edustaman virallisen ammattiyhdistysjulkisuuden ääreläidalla (ks. Pietilä & Sondermann 1987, 6). Demkolaiset tekstit voi ymmärtää suuren emojärjestön sisältä tai sen liepeiltä kaikuneena kritiikkinä OAJ:n monopoli-asemalle ”opettajien kollektiivisen ääneen” tulkkinä. *Koulutyöntekijän* kautta OAJ:n kanssa käytiin sellaista keskustelua, jolle ei löytynyt foorumia ammattijärjestön virallisen julkisuuden sisällä.

5.1 Aineiston rajauksesta ja luotettavuuskysymyksistä

Tutkimuksessa pyritään tavoittamaan demkolainen ja OAJ:läinen järjestöpuhe eli järjestöille ominainen sanomisen tapa. Tämän vuoksi analyysissä keskitytään äänenkannattajalehtien pääkirjoituksiin ja muihin vastaavankaltaisiin, järjestön profilia rakentaviin *linjateksteihin*⁸⁹.

Lehtitekstien ohella järjestöllistä puhetta olisi varmaankin ollut mahdollista tutkia myös virallisten järjestödokumenttien – esimerkiksi pöytäkirjojen ja muistioiden – avulla (jos kohta erityisesti Demkon osalta tämänkaltaisen aineiston hankkiminen olisi ollut arkistoidun materiaalin niukkuuden ja hajanaisuuden vuoksi haastavaa). Ää-

89 Vaikka järjestölehteen valikoituvien tekstien kaikkineen voi toki ajatella luovan järjestön linjaa.

nenkannattajalehdissä julkaistut linjatekstit tarjoavat kuitenkin yhtä lailla väylän järjestöpuheen tarkasteluun⁹⁰.

Linjateksteiksi luokittelen *Opettaja*-lehden osalta puheenjohtajan palstan kirjoitukset sekä pääkirjoitukset (jotka oletan päätoimittajan tuottamiksi tai vähintäänkin hyväksymiksi teksteiksi). *Koulutyöntekijä*-lehden osalta analysoitavana on pääkirjoituksia ja muita toimituksen tai tunnistettavasti (esimerkiksi allekirjoituksen perusteella) demkolaisen ydinjoukon tuottamia tekstejä. Lisäksi aineistoon on sisällytetty joitakin julkilausumia eli ”kommunikeoita”, jotka ovat useimmiten ilmestyneet lehden pääkirjoitussivulla. Haastattelumuotoiset tekstit on rajattu aineiston ulkopuolelle samoin kuin viitteitä sisältävät artikkelimuotoiset tekstit.

Rajaus linjateksteihin palvelee tutkimuksen tarkoitusta – pyrkimystä *suhteellisen yhtenäisen* puhettavan esiin konstruointiin. Tämä ei tarkoita sitä, ettei linjateksteissä kaikuisi väistämättä myös kulloisenkin kirjoittajan persoonallinen ääni. *Opettaja*-lehden osalta tämä ääni kuuluu useimmiten lehden päätoimittajalle ja järjestön puheenjohtajalle (vaikka myös nimellä allekirjoitettujen tekstien osalta toimituskäytännöt ja se, kuka lopulta on ollut tekstin tosiasiallinen kirjoittaja, jää oletusten varaan)⁹¹. *Koulutyöntekijän* linjateksteissä taas kaikunevat vahvimmin yhdistysaktiivien eli ”kaaderien” määrittelyt ja painotukset.⁹²

Tietynlaisista vapausasteista ja henkilökohtaisuudesta huolimatta tulkitseen linjatekstien heijastelevan järjestöjen virallisia kantoja. Jo keskeisen julkaisupaikkansa (usein lehden ensimmäiset sivut) puolesta ne edustavat ”konsensushakuista arvovaltaista asiantuntijapuhetta” (ks. Simola 1997, 12), jolla on – henkilökohtaisista ja persoonallisista painotuseroista huolimatta – järjestön siunaus ja jonka pyrkimyksenä on luoda järjestöllisen yhteisymmärryksen tila ja sulkea pois kilpailevat puhumisen tavat.

90 Yksi yhteen nämä kaksi erilaista järjestöpuheen kanavaa eivät kuitenkaan ole. Samaan aikaan kun järjestölehdissä julkaistut linjatekstit voi ymmärtää kollektiivisiksi tahdonilmaisuuksiksi ja agenda-luetteloiksi, ovat ne varsinaisia virallisdokumentteja kommentoivampia ja pohdiskelevampia (ks. OP 39/1973, 3; vrt. myös Alasuutari 1996, 28–29).

91 OAJ:n puheenjohtajina eli puheenjohtajan palstan kirjoittajina ovat peruskoulukaudella toimineet Aimo Tammivuori (1973–1975), Samuli Apajalahti (II puheenjohtaja 1973–1976), Voitto Ranne (1975–1991), Erkki Kangasniemi (1991–2010) sekä Olli Luukkainen (2010–). *Opettaja*-lehden päätoimittajina eli pääkirjoituksesta vastaavina henkilöinä ovat toimineet Antti Henttonen (1953–1983), Asseri Joutsimäki (1983–1989) ja Hannu Laaksola vuodesta 1987 lähtien.

92 Aineiston analyysi ja demkolaisten aktiivien kanssa käydyt keskustelut (Arnkil 2009/H; Onnismaa 2009/H) antavat perusteita olettaa, että alkuaikoina järjestölehti pääkirjoituksineen toimi melko ohjastusti yhdistyksen ”virallisen”, yhdessä sovitun linjan julkittajana. Esimerkiksi pääkirjoitukset julkaistiin useimmiten ilman nimeä. Sen sijaan 1980-luvun lopulle tultaessa yksittäisille toimittajille annettiin enemmän vaikutusvaltaa ja tilaa oman äänen käyttöön. Lisäksi aineistossa todennäköisesti korostuu pääkaupunkilainen näkökulma alkuperäisten yhdistysaktiivien helsinkiläisyyden seurauksena.

Linjateksteistä muodostuvan aineistomassan sisällä ei ole tehty erillistä rajausta esimerkiksi tekstien teemojen suhteen. Aineistokokonaisuuteen on kelpuutettu yhtä hyvin tekstit, joissa puhutaan suoraan opettajista tai koulusta ja koulupedagogiikasta kuin tekstit, joissa keskustellaan puhtaasti ammatilliseen etupolitiikkaan liittyvistä kysymyksistä (esimerkiksi palkka-, vero- tai eläkepolitiikasta). Samoin aineistoksi on hyväksytyt tekstit, jotka käsittelevät yleisiä ajankohtaisia teemoja ilman selkeää linkkiä kouluun tai opettajien työhön. Kaikenlaisia teemoja edustavien linjatekstien on katsottu kertovan jotakin relevanttia tarkastelluista järjestöistä ja tarjoavan olennaisia ”johtolankoja” (Alasuutari 1999) tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi.

Kaiken kaikkiaan ”järjestöpuheella” viitataan tässä tutkimuksessa niihin puhetapoihin, jotka ovat tarpeeksi vahvoja ja hallitsevia kaikuakseen tutkimuksen kohteeksi rajatuissa linjateksteissä järjestöllisinä totuuksina. Yhdistysten sisällä eläneiden erilaisen puhetapojen kuvaamiseen ja erittelyyn ei näin ollen paneuduta. Tämä on otettava huomioon tutkimustulosten merkitystä pohdittaessa. Tuloksia ei voi yleistää koskemaan ”kenen tahansa” järjestöläisen puhetta eikä niiden kautta päästä käsiksi yksilöllisiin ”järjestökokemuksiin”⁹³ tai siihen, missä määrin ja millä tavoin yksilöt ovat mahtaneet sisäistää järjestölehdissä kulloinkin tarjolla olevat puhumisen tavat tai ottaa omakseen niiden tarjoamat identiteettimallit⁹⁴.

Ajallisten muutosten tarkastelemiseksi tutkimusaineistoksi on valittu *Koulutyöntekijä*-lehden osalta linjatekstejä koko lehden ilmestymiskaaren ajalta vuosikerroista 1973–1989. Tekstejä on yhteensä 155. *Opettaja*-lehdestä tutkittavana ovat kaikki puheenjohtajan palstan tekstit ja pääkirjoitukset kahdeksasta vuosikerrasta (1973, 1978, 1983, 1988, 1993, 1998, 2003 sekä 2008). Näitä tekstejä on kaikkiaan 449. *Opettajan* osalta aineistoa on kerätty tasavälisesti siten, että kutakin vuosikymmentä kohti materiaalia on kerätty kahdesta vuosikerrasta. Tällä tavoin on pyritty ajallisten muutosten luotettavaan kartoittamiseen hallittavalla tekstimäärällä. Aineiston jakautuminen on esitelty numeerisessa muodossa taulukossa neljä.

93 Mikäli tavoitteeksi olisi asetettu puhetapojen kirjon tai yksilöiden kokemusten tarkasteleminen, olisi aineisto tullut koota toisin. Erilaisten äänten esiin päästämiseksi aineistoon olisi tullut sisällyttää monenlaisia tekstejä, esimerkiksi yleisönosastokirjoituksia (vrt. Räisänen 2008) ja kenttäväen keskuudessa tehtyjä haastatteluja.

94 Rikasta materiaalia yksilöiden kertomustan, kokemusten ja merkityksenantojen tulkintaan olisi voinut tarjonneet (entisten tai nykyisten) järjestöaktiivien haastattelut (vrt. Hyvärinen 1994, 22).

Taulukko 4. Tutkimusaineiston jakautuminen lehden ja ajankohdan mukaan.

OPETTAJA-LEHTI	Pääkirjoitukset	Puheenjohtajan palstan tekstit	YHTEENSÄ	KOULU-TYÖNTEKIJÄ-LEHTI*	Pääkirjoitukset ja muut linjatekstit**
1973	46	47	93	1973	18
	-	-	-	1974	14
	-	-	-	1975	27
	-	-	-	1976	12
	-	-	-	1977	14
1978	43	18	61	1978	14
	-	-	-	1979	7
	-	-	-	1980	4
	-	-	-	1981	8
	-	-	-	1982	5
1983	40	25	65	1983	3
	-	-	-	1984	5
	-	-	-	1985	6
	-	-	-	1986	5
	-	-	-	1987	4
1988	44	25	69	1988	5
	-	-	-	1989	4
1993	39	11	50	-	-
1998	40	21	61	-	-
2003	40	17	57	-	-
2008	40	14	54	-	-
YHT.	289	160	449	YHT.	155

* Vuodesta 1986 vuoteen 1989 *Koulutyöntekijä* ilmestyi nimellä *A ja O: Koulu – kasvatusta – kulttuuri*.

** Kaikki tutkitut aineistotekstit on *Koulutyöntekijä*-lehden osalta luetteloitu liitteessä 1.

Taulukko on muodostettu yksittäisten tekstien lukumääriä laskemalla. *Opettaja*-lehden osalta pääkirjoitukset on poikkeuksetta laskettu yhdeksi tekstiksi myös silloin, kun ne on jaettu alaotsikoin useampaan osaan. 1970-luvulla *Koulutyöntekijässä* on tyyppillisesti useampia lyhyitä linjakirjoituksia pääkirjoitussivulla. Nämä on kukin laskettu taulukkoon omaksi tekstikseen. 1980-luvulla *Koulutyöntekijässä* siirrytään yhden pääkirjoituksen malliin, ja muunlaisten linjatekstien määrä vähenee radikaalisti. Muutos heijastuu tutkimusaineistoon valikoituneiden tekstien määrään.

Järjestölehtitekstien analyysinä on taustoitettu keskustelemalla kolmen entisen demkolaisen (Tom Erik Arnkil, Jussi Onnismaa ja Hannu Simola) sekä kahden muun aikalaistoimijan (Matti Hyvärinen ja Heikki Mäki-Kulmala) kanssa. Lyhyitä, strukturoimattomia, kasvokkain, puhelimitse ja sähköpostitse toteutettuja keskusteluita on käyty tutkimusprojektin eri vaiheissa. Keskustelut ovat palvelleet lähinnä Demkoilmiöön ja taistolaisajan kontekstiin orientoitumisen tavoitetta. Lisäksi niiden avulla on saatu vastauksia joihinkin sellaisiin relevanteiksi katsottuihin, Demkon toimintaa tai aikalaistekstejä koskeviin kysymyksiin, joihin varsinaisen tutkimusaineisto tai Kansan arkistoon säilyttänyt vähäinen materiaali ei ole pystynyt vastaamaan.

Aikalaistoimijoilta kerättyä tausta-aineistoa ei ole analysoitu, vaan sitä on käytetty samalla tavalla kuin lähdekirjallisuutta. Keskusteluihin viitataan tekstissä viittein, joista käy ilmi haastateltavan sukunimi, keskustelun ajankohta vuosilukuna sekä tunnus ”H”, joka erottaa haastatteluviitteet kirjallisuusviitteistä (esim. ”Onnismaa 2009/H”). Tiedot haastatteluista löytyvät tutkimusraportin lopusta lähdeluettelosta kohdasta ”painamattomat lähteet”.

Tutkimuksen luotettavuuden ja perusteltavuuden parantamiseksi analyysien pohjalta tehdyt tulkinnat ja tulkintoihin johtaneet päättelyketjut – samoin kuin teoreettis-metodologiset ratkaisut ja rajaukset ylipäättään – on pyritty tekemään mahdollisimman läpinäkyviksi ja seurattaviksi (ks. Jokinen & Juhila 1991; Mäkelä 1990, 59; Ehrnrooth 1990, 49). Jotta lukijan on mahdollista saada käsitys aineistosta ja arvioida tehtyjen tulkintojen kohdallisuutta, lukujen kuusi ja seitsemän analyysit on rakennettu runsaiden tekstisitaattien varaan.

Sitaatit on pyritty valitsemaan mahdollisimman monipuolisesti perustelemaan tehtyjä tulkintoja. Suorat aineistolainaukset on kursivoitu ja merkitty koodilla, joka kertoo lehden nimen (KT = *Koulutyöntekijä*, OP = *Opettaja*-lehti), lehden numeron, vuosiluvun sekä sivunumeron. Sitaateista on alleviivattu tulkinnan kannalta keskeisiä kohtia. *Koulutyöntekijä*-lehden osalta aineistona käytettyjen tekstien täydelliset viitetiedot löytyvät tutkimuksen lopusta (LIITE 1). Koska *Opettaja*-lehdestä aineistoksi on valittu yksiselitteisesti kaikki pääkirjoitukset ja puheenjohtajan palstat taulukossa neljä mainituista vuosikerroista, ei viitetietoja ole tämän lehden osalta koottu erilliseksi aineistoluetteloksi.

Käsillä olevan kaltaisessa tutkimuksessa, jossa aineistona ovat lehtitekstit, eivät aineiston käyttöön liittyvät eettiset kysymykset näyttäyty yhtä merkittävänä kuin vaikkapa haastattelututkimuksissa. Kysymykset esimerkiksi informanttien anonymiteetin suojaamisesta ja luottamuksellisuuden vaalimisesta eivät korostu, koska tutkimuseettisiä yksityisyyden suojaa koskevia periaatteita ei sovelleta ”yleisesti saatavilla oleviin julkisiin aineistoihin ja julkistettuihin tietoihin, jotka voivat koskea yksittäisiä henkilöitä

ja heidän toimiaan politiikan, elinkeinoelämän, viranomaistoiminnan ja kulttuurin parissa” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009, 8).

Koska Demkon ja OAJ:n äänenkannattajalehtien teksti ovat jo kertaalleen julkaistua materiaalia, on esimerkiksi suorien aineistotaattien käyttö tutkimusraportissa ongelmatonta sikäli, kun viittauskäytännöissä noudatetaan tarkkuutta. Olen yhtä kaikki katsonut tarkoituksenmukaiseksi olla merkitsemättä aineistona käytettyjen lehtitekstien kirjoittajien nimiä suoriin aineistolainauksiin silloinkaan, kun nimet on alkuperäisessä tekstissä mainittu. Tekstien henkilöiminen kirjoittajat esiin nostamalla ei ole perusteltua, koska tutkimustehtävänä on nimenomaan järjestöpuheen esiin konstruointi – ei yksittäisten kirjoittajien mielipiteiden analysointi. Tutkimuksen taustoittamiseksi tehtyjen haastatteluiden yhteydessä informanteilta sen sijaan on pyydetty lupa heidän vastaustensa esittämiseen nimellä varustettuna.

5.2 Opettaja-lehti

Opettaja-lehden esihistoria ulottuu 1800-luvun puoliväliin asti, jolloin Uno Cygnaeuksen aloitteesta alettiin puhua opetusalan omasta lehdestä. OAJ:n edeltäjä, Suomen kansakoulunopettaja- ja naisopettajayhdistys, perustettiin 1893, ja liiton äänenkannattaja, *Opettajain lehti*, näki virallisesti päivänvalon 1906. (Suomen vanhin... 2012.)

Nykyinen *Opettaja* syntyi vuonna 1973 kansakoulunopettajien SOL-järjestön⁹⁵ julkaiseman *Opettajain Lehden* ja oppikoulunopettajien järjestön OK:n julkaiseman *Oppikoululehden* yhdistyessä vastaperustetun OAJ:n äänenkannattajaksi⁹⁶. Uudella yhteisellä lehdellä oli tärkeä merkitys kahden järjestön kitkattoman yhtymisen edesauttajana, ”tien tasoittajana” ja ”luottamuksen lujittajana” (esim. OP 5/1973, 5; OP 44/1983, 7). Sen tehtäväksi asetettiin palvelussuhteen ehtoihin liittyvän ja ammattijärjestötyön edistämistä palvelevan aineiston sekä koulutuspoliittisen ja pedagogisen materiaalin julkaiseminen. (Tammivuori 1986, 223–225.) Lehden nopea toimitusaikataulu teki tiedotustoiminnasta varsin tehokasta jo alkuaajoista lähtien: ”[a]llkuvii-
kon tärkeät tapahtumat saattoivat olla mukana loppuviikolla ilmestyneessä numerossa” (mt., 81).

Lehden sisällöstä asettui painovapauslain mukaan vastuuseen päätoimittaja, jonka oli kuitenkin lehteä toimitettaessa huomioitava ammattijärjestön johdon päätökset.

95 Kansakoulunopettajien järjestöä (SOL) ei tule sekoittaa Sosialistiseen Opiskelijaliittoon (SOL), josta puhutaan luvussa 6.1.

96 Aina vuoden 1973 marraskuuhun saakka *Opettaja*-lehti ilmestyi nimellä *Opettajain lehti*. Selkeyden vuoksi tutkimusraportissa puhutaan kuitenkin ajankohdasta riippumatta *Opettaja*-lehdestä.

Lehden ensimmäiseksi päätoimittajaksi tuli *Opettajain Lehden* päätoimittaja Antti Henttonen. Hänen avukseen asetettiin toimitusneuvosto, jonka jäsenistä puolet tuli oppikoulunopettajien SOL:sta ja puolet OK:sta. (Tammivuori 1986, 224.) Henttosen vetovastuun jälkeen lehden päätoimittajina toimivat Asseri Joutsimäki vuosina 1983–1989 ja Hannu Laaksola vuodesta 1987 lähtien. (Suomen vanhin... 2012).

Opettaja-lehdestä tehtiin viikoittain ilmestyvä aikakauslehti, jonka painos alkuvaiheessa oli 40 000 kappaletta. (Tammivuori 1986, 225.) Vuonna 1980 virallinen levikki oli 42 791 kappaletta. Vuonna 1988 ylitettiin 50 000 kappaleen rajapyykki, ja vuonna 1993 levikki oli jo 80 000. Vuonna 2012 lehti raportoi olevansa yksi suurimpia suomalaisia aikakauslehtiä virallisella 98 465 levikillään⁹⁷. (Suomen vanhin... 2012.)

Aikakauslehdelle tyypillisesti lehti koostuu monenlaisesta aineistosta: artikkeleista, haastatteluista, uutisista, kolumneista, pääkirjoituksesta, reportaaseista, yleisönosastosta, kirja-arvosteluista, ilmoituksista ja mainoksista. *Opettaja* oli ensimmäisiä suomalaisia aikakauslehtiä verkossa: lehdestä on julkaistu internetissä web-versio vuodesta 1996 alkaen, ja vuodesta 2006 alkaen *Opettaja* näkyy verkossa näköislehtenä. Lisäksi lehti julkaisee vuosittain useita järjestöllisiä ja kaupallisia teemanumeroita sekä toimii virallisena messujulkaisuna opetusalan suurilla messuilla. (Suomen vanhin... 2012.)

OAJ:n syntymän aikaan äänenkannattajalehti nähtiin tärkeänä tiedotuskanavana kahteen suuntaan: Järjestön sisällä se piti jäsenkunnan ajan tasalla järjestöasioista sekä koulu- ja palkkapoliittisista kysymyksistä, antoi pedagogisia ohjeita ja sisälsi myös yleistä kulttuuripoliittista ainesta. Samaan aikaan lehti oli ulkoinen tiedotuskanava julkisen sanan, poliittisten päättäjien ja virkamiehistön suuntaan:

Lehti on tietysti järjestön informaatioväline jäsenistöön päin. Jäsenten on saatava tietää, mitä järjestön piirissä tapahtuu, minkälaisia kantoja ajankohtaisiin kysymyksiin otetaan ja mitä suunnitellaan. Lehden tehtävänä on yhdistää järjestön jäseniä ja siten lujittaa järjestöä. Sen on myös muokattava mielipiteitä sekä kentän että päättävien elinten suuntaan. Lehden tulee olla keskusteluareena, jolla ajankohtaisista kysymyksistä vaihdetaan mielipiteitä, jotta ne vähitellen kypsyisivät. Kirjoitukset ja puheenvuorot antavat myös ulospäin kuvaa järjestöstä. Järjestön äänenkannattajan toivotaan siten vaikuttavan myös viranomaisten päätöksiin. (Apajalahti OP 6/74, 4.)

Samuli Apajalahden vuonna 1974 pääkirjoituksessaan esittämät linjaukset tuntuvat kestäneen aikaa, sillä vuonna 2006 Antti Henttonen muotoilee lehden tehtävän näin:

Koulutuspoliittisten kysymysten käsittelyssä opettajien ammattijärjestölehdessä tulee kulkea kehityksen lipunkantajana ja samalla kriittisenä tarkkailijana, joka viestittää suunnittelijoille, päättäjille ja täytäntöönpanijoille järjestön jäsenten käytännön kokemuksen

97 *Opettaja*-lehden lukijamäärää on tutkittu vuodesta 1989, jolloin se oli 127 000. Vuonna 2011 lukijoita oli 176 000. (Suomen vanhin... 2012.)

äänen, ohjaa lukijoidensa asenteita ja tukee heitä välttämättömien uudistusten vastaanottamisessa. (Somppi 2006.)

Nykyinen *Opettaja*-lehti suunnataan siis yhä varsin laajalle yleisölle. Linjateksteissään se käy etu- ja koulutuspoliittista keskustelua tehden tällä tavoin paikkaansa koulutuspoliittisten toimijoiden kentällä. Ay-politiikan foorumina *Opettaja*-lehdessä tehdään strategisia siirtoja ”pelissä, jota ammattitaitoinen poliitikko suunnittelee useita siirtoja eteenpäin” (Alasuutari 1996, 28). Toisaalta järjestöllä on virallistahojen suuntaan käytössään myös muita tehokkaita kommunikoinnin ja lobbauksen kanavia; onhan se mukana poliittisessa päätöksenteossa toimikuntien ja komiteajäsenyyksien kautta sekä lausuntojen antajana. Tämän vuoksi *Opettaja*-lehteä voinee pitää – selvästä poliittis-strategisesta merkityksestään huolimatta – vahvasti ammattijärjestön rivijäsenistöle suunnattuna kanavana.

5.3 Koulutyöntekijä-lehti

Demokraattiset koulutyöntekijät ry julkaisi toimintansa alusta asti omaa lehteä. Ensimmäinen *Koulutyöntekijän*⁹⁸ numero ilmestyi muutama kuukausi yhdistyksen perustamisesta. Alkuvuodet lehti ilmestyi 12–16-sivuisena tabloidiversiona. Vuonna 1979 ulkoasu vaihtui aikakauslehtimäiseksi, ja sivumäärä kasvoi vaihdellen kahdeksan ja 48 välillä. Vuodessa ilmestyi neljästä kuuteen numeroa, joita postitettiin yksityishenkilöiden ohella esimerkiksi kouluihin⁹⁹. Levikistä ei arkistomateriaalin puutteen vuoksi ole tietoa.

Oma äänenkannattaja nähtiin tärkeänä demkolaisten koulutuspoliittisten ajatusten välittäjänä, edistysmielisten koulutyöntekijöiden voimien kokoajana sekä uusien jäsenten rekrytoijana. Lehti oli pääkaupunkiseudulla syntyneen ja suurimpiin kaupunkeihin keskittyneen yhdistyksen tärkein linkki maakuntien piirijärjestöihin ja koulutyöntekijöihin:

Lehdellämme, Koulutyöntekijällä, tulee olemaan suuri merkitys työssä demokraattisen koulun ja kasvatuksen puolesta. Meidän on kyettävä voittamaan edistyksellisten koulutyöntekijöiden nykyinen eristäytyneisyys ja hajanaisuus. Meidän on kyettävä yhdistämään yksittäiset tapaukset yleisiin yhteyksiinsä. Meidän on osoitettava, mikä on tilanne koko koulutuksen kasvatuksen alueella. Meidän on yhdessä määritettävä demokraattisten kou-

98 Vuodesta 1986 elinkaarensa loppuun saakka vuoteen 1989 lehti ilmestyi nimellä *A ja O: Koulu – kasvatusta – kulttuuri*. Selkeyden vuoksi tutkimusraportissa puhutaan kuitenkin ajankohdasta riippumatta *Koulutyöntekijä*-lehdestä.

99 Tieto jakelusta saatu Kansan arkistosta 24.8.2011.

lutuyöntekijöiden toiminnan suunta. Tähän työhön tarvitsemme lehteämme. (KT 1/1973, 2.)

Lehteä toimitettiin vapaaehtoisvoimin. Päätoimittajina toimivat Risto Markkanen (vuonna 1973), Antti Penttilä (1973–1977), Börje Skruf (1977–1980), Tom Erik Arnkil (1980–1985) sekä Jussi Onnismaa ja Kimmo Kovanen (1985–1990). Painatuskulut rahoitettiin demkolaisten jäsen- ja tilausmaksuilla sekä opetusministeriön myöntämällä, vaihtelevan suuruisella mielipidelehtituella. Koko ilmestymiskaarensa ajan lehden julkaiseminen oli taloudellisesti epävarmaa¹⁰⁰:

Kuten monet lukijat tietävät lehtemme syntyy talkootyönä ilman minkäänlaista korvausta. Tästä huolimatta taloudellinen tilamme on epävakaa pohjalla. Opetusministeriön myöntämä 10 000 mk:n mielipidelehtituki kattaa ainoastaan yhden numeron painatuskulut. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että lukijat hoitavat tilausmaksunsa tai jäsenmaksunsa Demkoon riittävän ajoissa. Tämä siksi, että selviämme painatuskuluista ajoissa ilman 16 % viivästyskorkoa. (Tukimaksutkaan eivät ole kiellettyjä). (KT 3/1986, 3.)

Sisällöllisesti lehti koostui pääkirjoituksista ja muista toimituksen tuottamista kirjoituksista¹⁰¹, haastatteluista, kolumneista, reportaaseista sekä (esimerkiksi tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden kirjoittamista) artikkeleista. Lisäksi julkaistiin kirja-arvioita, uutispätkiä ja tiedotteita sekä mainoksia. Yleisönosastopalsta ilmestyi äärimmäisen harvoin ja niukkana, vaikka demkolaisia kehoitettiin lehden sivuilla jatkuvasti kommentoimaan keskustelujä¹⁰². Temaattisesti kirjoituksissa käsiteltiin monentyyppisiä aiheita ay-asioista koulutuspolitiikkaan sekä yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan.

Erityisesti lehden alkutaipaleella toimituksen suhde järjestön päättäviin elimiin oli tiivis. Pitkäaikainen päätoimittaja, toimittaja ja Demkon perustajajäsen Tom Erik Arnkil (2009/H) muistelee lehden olleen ”tietyllä tavalla” yhdistyksen taholta ohjattu, muttei suoraviivaisesti hallituksen valvoma tai kontrolloima. Lehden linjan ja esimerkiksi pääkirjoitusten Arnkil kertoo syntyneen yhdistysaktiivien ja toimittajien yhteisissä keskusteluissa. 1980-luvun lopulle tultaessa lehden ja yhdistyksen välinen side alkoi kuitenkin ilmeisesti löyhentyä. *Koulutyöntekijää* sen viimeisinä ilmestymisvuosina yhdessä Kimmo Kovanen kanssa luotsannut Jussi Onnismaa (2009/H) muistelee

100 Tom Erik Arnkilin (2009/H) mukaan äänenkannattajalehti oli Demkolle elintärkeä: se yhdisti ihmisiä piireissä, sitä luettiin, tuettiin ja myytiin, ja sitä kautta saatiin uusia jäseniä. Julkaiseminen oli kuitenkin jatkuva taloudellista tasapainoilua. Jäsenkunnan tuki oli tärkeää, sillä valtion avustukset olivat mitättömiä. Kirjapainoa vaihdettiin sitä mukaa, kun lehteä ei enää suostuttu painamaan velaksi. Yhdistys joutui myös *Kauppalehden* tratta-listalle rahoitusvaikeuksien vuoksi.

101 Osa näistä on kirjoitettu nimellä, osa ilman allekirjoitusta.

102 Ensimmäistä lukijakirjettä saatiin odottaa vuoden 1974 kolmanteen numeroon, jolloin kirje julkaistiin otsikolla ”Ensimmäinen kirje kentältä” (KT 3/1974, 11).

yhdistysaktiivien kiinnostuksen ja palautteen lehteä kohtaan alkaneen hiipua niin, että päätoimittajien vaikutusvalta lehden sisältöihin muodostui verrattain suureksi.

Äänenkannattajalehden viimeinen numero ilmestyi vuoden 1989 lopulla. Jäähvyäisiä ei kuitenkaan koskaan heitetty, vaan päätoimittaja Kimmo Kovanen (KT 4/1989, 3) uumoili lehden ilmestyvän vielä seuraavalla vuosikymmenellä: ”A ja O jatkaa luukkuttamista myös 90-luvulla, ainakin alussa. Löytyisikö lehdelle uutta markkinarakoa, kirjoita!”. Toisin kuitenkin kävi, ja lehden kuihtumisen myötä myös yhdistystoiminta hiipui.

6 DEMKO – VASTAPUHETTA MARGINAALISTA

OAJ perustettiin keskellä koulutuspoliittista murrosvaihetta. Järjestön syntyvuosikymmentä, 1970-lukua, voitaneen pitää jonkinlaisena poikkeustilana suomalaisen opettajan pitkässä historiassa¹⁰³. Vilkkaan peruskoulukeskustelun lisäksi ajankohdan yhteiskunnallinen aktiivisuus ja radikalismi heijastuivat poikkeuksellisella tavalla koulumaailmaan nostaten esiin vaiettuja aiheita koulutuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä ja hyvän kasvatuksen määreistä.

Yleinen radikalisoituminen ja opiskelijaliikehdintä näkyivät myös opettajien riveissä. Edistysmielisten pääkaupunkilaisten opettajaopiskelijoiden turhautuminen passiiviseksi (esim. KT 1/1989, 5) ja konservatiiviseksi (KT 4/1975, 2) katsomansa OAJ:n toimintaan tuotti vuonna 1973 koulutuspoliittisten keskustelujen kentälle uuden toimijaryhmän – koulutus- ja ammattiyhdistyspoliittisen Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistyksen.¹⁰⁴

Demko perustettiin kritiikin kanavaksi niille OAJ:hin ja muihin opettajajärjestöihin kuuluville koulutyöntekijöille, jotka halusivat toimia demokraattisen koulun ja koulutuspolitiikan, kansanvaltaisen yhteiskuntakehityksen, rauhankasvatuksen sekä koulutyöntekijöiden taloudellisen ja sosiaalisen aseman parantamiseksi (Yhteisvoimin demokraattisen koulun... 1977, 1). Aatteellisesti kyseessä oli laajapohjainen yleisdemokraattinen yhdistys. Puoluepoliittista sitoutumattomuutta korostettiin, mutta samalla asetettiin selväsanaisesti oikeistolaista ”taantumusta” vastaan.

Suhteessa OAJ:hin Demkon koulutuspoliittinen luonne ja toimijuus oli tyystin toisenlainen. Erilaisuus kiteytyy ensinnäkin Demkon järjestöfunktioon. Koulutuspoliittisista vaikuttamispyrkimyksistään huolimatta Demkoa ei perustettu ammattijärjestöksi – sillä ei siis ollut minkäänlaista korporatiivista roolia. Se oli ”itsenäinen” (KT 1/1973, 10) ”koulutus- ja ay-poliittinen järjestö” (KT 3/81, 45), jonka tehtäväksi määriteltiin ”koulutyöntekijöiden omissa ammattijärjestöissä toimien kehittää niitä jä-

103 Historiallisten murroskohtien tuottamia poikkeustilojen on toki ollut muitakin. Opettajien liikehdintää kansallisissa kriiseissä on tarkastellut tutkimuksissaan esimerkiksi Jukka Rantala (ks. esim. kokoomateos 2010).

104 Koska Demkosta ei ole olemassa historiikkia eikä muuta itsenäistä tutkimusta, perustuu kaikki luvussa esitetty taustatieto joko tutkimusaineistosta poimittuihin tietoihin tai entisten demkolaisten (tai heitä lähellä olleiden tahojen) kanssa käytyihin keskusteluihin ja sähköpostikirjeenvaihtoon.

senistönsä etujen todelliseksi edistäjiksi” (KT 1/73, 2)¹⁰⁵. Näin Demkon jäsenet olivat oletettavasti useimmiten myös OAJ:n jäseniä, ja Demkoa yhdistyksenä voinee luonnehtia – ainakin jossain määrin – ammattiyhdistyksen sisäisen kritiikin kanavaksi.

Demkon toiminnan muotoja olivat – järjestölehden julkaisemisen ohella – seminaarien, opintokerhojen ja kurssien järjestäminen sekä julkaisu-toiminta (esim. KT 1/1988, 3; 4/88, 3; Kulmala 1981 teoksessa Kiuasmaa 1982, 602). Jokavuotinen *Opettajan päivävä*-seminaari oli merkittävä tapaaminen – ”ehkä tärkein pedagogisen ja organisatorisen tasomme ilmaisun” (KT 1/1978, 7). Tapahtumapaikaksi vakiintui Neuvostoliiton Kulttuurikeskus, ja luennoitsijoina käytettiin myös esimerkiksi neuvostoliittolaisia ja itäsuomalaisia auktoriteetteja (Simola 2011/H; KT 2/1977, 1).

Siinä missä OAJ:llä oli vankat rakenteet, suhteellisen hyvät taloudelliset resurssit ja omia työntekijöitä, toimi Demko läpi olemassaolonsa hyvin pienin tai lähes olemattomin resurssein ja vapaaehtoisvoimin. Perustajajäsenen Tom Erik Arnkilin (2009/H) mukaan Demkon perustivat 1970-luvun alussa ”parikymppiset” opettajaopiskelijat, joilla oli kokemusta opiskelijatoiminnasta ja poliittista osaamista sekä halu aloittaa uudenlaista toimintaa opettajakoulutuksessa. Mukana oli myös työelämään jo siirtyneitä nuoria opettajia, joiden tausta ei ollut opiskelijaliikkeessä. Teiniliiton kautta mukaan kalasteltiin lisäksi ”edistysmielisiä konkariopettajia” sekä rehtoreita.

Eri opettajakategoriosta edustettuina olivat luokanopettajien ohella ainakin varhaiskasvattajat, taidekasvattajat, aineenopettajat ja vähemmässä määrin aikuiskasvattajat (Onnismaa 2009/H; 2011/H). Mukaan pyrittiin saamaan myös muita koulussa toimivia ammattiryhmiä edustavia kuten vahtimestareita, keittäjiä, ja siivoojia (tähän pyrittiin myös järjestön nimivalinnalla), mutta käytännössä kyse oli opettajien yhdistyksestä (Arnkil/H 2013). Tutkimusaineistona käytettävissä *Koulutyöntekijä*-lehden linjateksteissä ovat siis äänessä praktikot, ammattiaan harjoittavat kasvattajat, joille järjestötoiminta on harrastus. Näin ollen demkolaista puhetta eivät tuottaneet ammattiyhdistyspoliitikot samassa mielessä kuin OAJ:n teksteissä¹⁰⁶.

Suhteessa OAJ:n jäsenmääriin Demko ei koskaan kehittynyt suureksi toimijaksi. Ensimmäisessä *Koulutyöntekijässä* vuonna 1973 (KT 1/1973, 1) jäseniä todettiin olleen ”yli viisisataa” ja kaksi vuotta myöhemmin ”toistatuhatta” (KT 4/1974, 3). Suhteessa jäsenkantaan yhdistyksen rakenne oli verrattain raskas ja hierarkkinen: 1980-lu-

105 Sitaatissa puhutaan ammattijärjestöistä monikossa, koska 70-luvun alussa opettajajärjestöjen yhdentymisen oli vasta toteutuksessa, ja monet opettajajärjestöt liittyivät vuonna 1973 perustettuun OAJ:hin vasta myöhemmin.

106 Kattavaa listaa Demkon puheenjohtajista ja muista aktiiveista ei kuitenkaan ole katsottu tarpeelliseksi lähteä selvittämään tämän tutkimuksen tarpeisiin.

vulla se muodosti ”koko maan kattavan 18 piirijärjestön organisaation”¹⁰⁷ (KT 3/81, 45). Demkon kannatusta saattoivat syödä myös samaan aikaan toimineet opettajien ainejärjestöt, joista esimerkiksi kuvataiteiden opettajien toiminta oli ideologisesti hyvin samoilla linjoilla demkolaisen ajattelun kanssa (Arnkil/H 2013).

Osa järjestöön liittyneistä jäi todennäköisesti vuosien myötä toiminnasta pois (KT 4/1982, 3), ja erityisesti 1980-luvun loppua kohden kiinnostus yhdistystä kohtaan hiipui. Opettajan päivä -seminaarin osallistujamäärät laskivat (Demkon toimintakertomus 1987, Kansan Arkisto), samoin kuin jäsenmäärät (KT 4/1986, 2). Myös *Koulutyöntekijän* tilaajakanta heikkeni: päätoimittaja Kimmo Kovanen (i.a., Kansan Arkisto) raportoi vuosikymmenen lopussa tilauslevikin laskeneen ”300:n paikkeille”.

Seuraavissa alaluvuissa demkolaista ”tarinaa” avataan tarkemmin. Ennen varsinaisia analyysejä Demkoa ilmiönä taustoitetaan kartoittamalla yhdistyksen suhdetta opiskelijaliikkeeseen (alaluku 6.1). Tämän jälkeen tulevat alaluvut jäsenyväen tiedon, vallan ja subjektin näkökulmien avulla.

Alaluvussa 6.2 tartutaan tiedon aspektiin kuvaamalla demkolaisia koulutuspoliittisia näkemyksiä ja sitä, millaiseksi järjestön toivoma politiikka päämäärineen ja tavoitteineen rakentuu. Lisäksi pohditaan demkolaisen tavoitteenasettelun motiiveja ja legitimaatiota. Alaluvussa 6.3 tarkastellaan Demkon suhdetta muihin toimijoihin koulutuspoliittisissa merkityskamppailuissa. Luvussa vastataan kysymykseen, millaiseksi koulutuspoliittinen keskustelukenttä tuotetaan demkolaisessa puheessa ja miten järjestö jäsenineen asemoituu muiden toimijoiden joukkoon. Alaluvussa 6.4 kootaan kuvaa demkolaiselle opettajalle rakentuvasta koulutuspoliittisesta toimijuudesta eli siitä, millaisia opettajana olemisen ja käyttäytymisen malleja yhdistys tarjosi jäsenistölleen linjateksteissään. Koska demkolainen järjestöpuhe muuttui perustavalla tavalla 1970-luvulta 1980-luvulle tultaessa, analyysin tulokset raportoidaan näiden vuosikymmenten osalta erikseen.

6.1 Demko osana opiskelijaliikettä

On selvää, että Demkoa on syytä tarkastella osana yleistä ja yleismaailmallista uusvasemmistolaisista opiskelijaliikehdintää¹⁰⁸. Toisaalta suomalainen aktivoituminen piti sisällään erityispiirteitä. Vaikka meikäläinen 1970-luvun muutosliike muistutti rin-

107 Piirijärjestörakenteesta huolimatta toiminta oli lopulta melko Helsinki-keskeistä (KT 4/1974, 3; KT 4/1988, 3).

108 Ymmärrän ”opiskelijaliikkeen” opiskelijatoiminnan kokonaisvaltaisena kenttänä, jossa toiminnan yhdenmukaisuus sekä jaettu käsitys olemassa olevasta ryhmästä ja ”meistä” teki liikkeestä liikkeen (Sundbäck 1991, 8; Ilmonen 1998, 16).

nakkaisliikkeitä muualla Euroopassa siinä suhteessa, että se oli leimallisesti nuorison, opiskelijoiden ja sivistyneistön liike, se erosi länsieurooppalaisista virtauksista kytkeytymällä 1970-luvulla vahvasti neuvostoliittolaiseen marxismi-leninismiin.¹⁰⁹

Lisäksi suomalainen uusvasemmistolaisuus ja SKP:stä ja sen ”luokkakantaisesta” siivestä kuroutunut taistolaisuus oli eurooppalaista liikehdintää huomattavasti maltillisempaa; siinä sitouduttiin olemassa olevaan työväenliikkeeseen ja sen toimintamuotoihin (Oittinen 2011). 1980-luvulla Neuvosto-marxismille jätettiin kuitenkin ”kohteliaat jäähyväiset” (Mäki-Kulmala/H, 2013) myös Suomessa, ja katse käännettiin entistä tiiviimmin kohti Länsi-Eurooppaa. Edellä kuvatuin perustein tässä tutkimuksessa puhutaan toisaalta ”1970-lukulaisesta” ja toisaalta ”1980-lukulaisesta” uusvasemmistolaisuudesta¹¹⁰.

Nuorison liikehdintä alkoi itää Suomessa jo 1960-luvulla, jolloin sotaa edeltänyt porvarillis-kristillinen arvomaailma ja kansainväliseen eristäytymiseen johtanut jälleenrakennusideologia asetettiin kyseenalaiseksi. 1950-luvulla taiteen modernistista läpimurtoa seurasi 1960-luvulla kirjallisuuden ja teatterin kääntyminen kohti yhteiskuntaa ja lopulta keskusteluilmapiirin kokonaisvaltainen muuttuminen täysin uudenlaiseksi maan kansainvälistyessä ja integroitua maailmaan. Ylioppilaslehdessä keskusteltiin rotusorrosta, kehitysyhteistyöstä, kansainvälisestä politiikasta ja pasifismista. Rock-musiikki toi kulttuurishokkiin oman lisänsä, samoin kuin maanalaiset underground-lehdet, jotka ”räjäyttivät perinteisiä arvoja” arvostellessaan siveellisyyksäilyksiä, politiikkaa, uskonnon kaksinaismoraalia, poliisin väkivaltaisuutta ja maanpuolustusta. (Sundbäck 1991, 16.)

Myös pasifismi levisi 1960-luvun alussa. Samaan ajankohtaan ajoittui uudentyyppisten järjestöjen perustamisalto. Tärkeimmät yhdistykset protestijakson kehityksen kannalta olivat vuonna 1963 perustettu Sadankomitea sekä Teiniliitto, joka oli saanut alkunsa jo vuonna 1939. Sadankomitea oli eräänlainen malli, jonka ideoiden ja järjestökäytäntöjen mukaisesti monet uudentyyppiset yhdistykset ja radikaalit suoran toiminnan liikkeet muotoutuivat eri yhteiskunnan alueille. (Siisiäinen 1990, 64; Sundbäck 1991, 16.) Syntyi esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoa ajava Yhdistys 9, alkoholistien auttamiseen tähtäävä Marraskuun liike ja useita kehitysmaiden riistoa ja Vietnamin sotaa vastustavia sekä Latinalaisen Amerikan vapautusta ajavia liikkeitä. (Heinonen 2005, 156; Häikiö 1991, 57–58; Siisiäinen 1996, 44–47; Alapuro 1997.)

109 Vesa Oittisen (2011) tulkinnan mukaan suomalaisen vasemmistolaisuuden ja taistolaisuuden kytkeytymisestä neuvostoliittolaiseen marxismi-leninismiin oli seurauksena, että liikehdintä oli ”ideologisesti ja poliittisestikin huomattavasti ’realistisempi’, järkevämpi kuin rinnakkaisliikkeet muualla Euroopassa”. Samalla tultiin kuitenkin ”kohtalokkaasti” kytkeytyneeksi ”tuolloin jo jäykistyneeseen ja dogmatisoituneeseen neuvostomarxismiin ja reaalisosialismin kohtaloihin”.

110 Ennätin saada merkittävää apua uusvasemmistolaisuuteen liittyvien käsitteiden määrittelyongelmiin väitöskirjaprosessini kuluessa edesmenneeltä Heikki Mäki-Kulmalalta.

Yhden asian liikkeiden myötä perinteiden vieroksuminen yleistyi, ja vähitellen kriittikki sai yhä vahvemmin neuvostomarxilaisia sävyjä. Samaan aikaan poliittiset nuorisjärjestöt radikalisoituivat, ja yhä useampi järjestöaktiivi liittyi puolueiden jäseniksi. (Heinonen 2005, 156; Häikiö 1991, 57–58; Siisiäinen 1996, 44–47; Alapuro 1997.) Teiniliitto kiinnostui koulun opetussisällöistä ja suhtautumisesta yhteiskuntaan, kansainvälisyysajattelusta sekä suoran vaikuttamisen keinoista. Nuorison suurimpana joukkojärjestönä Teiniliitto tuotti rekryyttejä ajanjakson keskeisiin järjestöihin, erityisesti opiskelijaliikkeeseen ja siihen kytkeytyneisiin järjestöihin. (Siisiäinen 1990, 64; Sundbäck 1991, 17.)

Keväällä 1968 länsimaaisessa opiskelijamaailmassa alkoi totinen kuohunta. Maaliskuussa opiskelijoiden mielenosoitukset käynnistivät Prahan kevään Tsekkoslovakiassa. Huhtikuussa salamurhaajan luodin osuminen ylioppilasjohtaja Rudi Dutschkeen Berliinissä johti opiskelijoiden väkivaltaisiin mielenosoituksiin kautta liittotasavallan. Toukokuussa Pariisi joutui sekasortoon paikallisen opiskelijaryhmän protestin laajetessa koko Ranskaa koskevaksi lähes kymmenen miljoonan opiskelijan ja työläisen yhteiseksi kapinaksi. Suomalaiset heräsivät kuohuntaan viimeistään elokuussa, kun taloudellista ja poliittista voimaansa kasvattanut Neuvostoliitto lähimpine liittolaisineen tukahdutti väkivaltaisesti puoluejohtajan Alexandr Dubcekin ”ihmiskasvoisen sosialismien” Tšekkoslovakiassa. Suomessa, ja lännessä ylipäättään, pelättiin Neuvostoliiton rohkaistuvan tutkimaan etenemismahdollisuuksiaan myös muualla. (Virtanen 2001, 304; Parjanen 1983, 16–17.)

Tsekkoslovakian miehitys ja sen aikaansaama ”objektiivisen tilanteen muutos” vaikuttivat syvästi suomalaisen poliittiseen todellisuuteen. Kulissien takana reaktiot olivat tunneperäisiä, mutta virallinen kanta muotoiltiin rauhalliseksi, ”kyynisen realistiseksi” (Rentola 2005, 25). Enemmistö kansasta ja puolueista – SKP-SKDL mukaan luettuna – sopeutui hankalaan tilanteeseen pitkin hampain. Sen sijaan kommunistien oppositiosiiپی Taisto Sinisalon johdolla asettui Neuvostojohdon tueksi muodostaen puolueen sisään ”taistolaisten” siiven. (Mt., 24–35; Virtanen 2001, 345.)

Suomalaisessa opiskelijamaailmassa aktivismin lähtölaukauksena toimi vanhan ylioppilastalon valtaus marraskuussa 1968. Yleisyhteiskunnalliset teemat ja politisoituminen tulivat ylioppilaskunnan vaaleihin ja ylioppilaspolitiikkaan syksyllä 1969. Rivien kokoajana toimi hallinnonuudistuskamppailu, jonka tavoitteena oli yliopistolaitoksen ”demokratisoiminen” ja ”mies ja ääni” -periaatteen hyväksyminen korkeakoulujen hallintoelinten ideaaliseksi valintamalliksi. (Virtanen 2001, 304–306; Hyvärinen 1994.)

Pian Vanhan valtauksen jälkeen opiskelijaliike sitoutui puolueisiin ja kanavoitui poliittisiin opiskelijajärjestöihin. Puoluepolitisoituminen muutti opiskelijapolitiikan luonnetta, ja ylioppilaskuntien ja ainejärjestöjen edustajat alettiin valita poliittisen järjestönsä edustajina. (Sundbäck 1991, 63.) Ylioppilaskunnissa vakiintui klassinen

kansanrintamakuvio, jossa nuortaistolaiset olivat keskeisessä roolissa. Nuortaistolaisen liikehdinnän johtoon tuli 1970-luvulla monien taisteluiden jälkeen Sosialistinen Opiskelijaliitto SOL. (Virtanen 2001, 304–306; Hyvärinen 1994; Sundbäck 1991, 61.) Myös maolaiset, trotskilaiset ja castrolaiset saivat opiskelijaliikkeessä jonkin verran kannatusta (vaikka jäivät muuten Suomessa heikoiksi virtauksiksi, ks. Häikiö 1991, 57).

Hajanainen vasemmistolainen opiskelijaliike samastui aluksi vallankumousmetaforaan ja työväenliikkeen traditioon. Vuoden 1970 ylioppilaslakon jälkeen se ankkuroitiin marxilais-leninistiseen teoriaan ja ”valtiomonopolistisen kapitalismin” (ks. Oittinen 2011) vastustamiseen, ja haki luokkataisteluunsa joukkovoimaa solidaarisuudesta työväenliikkeeseen. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan ja Suomen ylioppilaskuntien liiton johdot vaihtuivat, ja Suomen ylioppilaskuntien liitto liittyi Moskovan dominoiman Kansainvälisen ylioppilasliiton liitännäisjäseneksi. (Kolbe 2001, 125; Rentola 2005, 411–412; Hyvärinen 1994, 26; Virtanen 2001, 304–306.)

Liike kasvoi ja levisi myös yliopiston ulkopuolelle kouluihin, työpaikoille ja monenlaisiin ammattiryhmiin. Opiskelijaliikkeen kouluttaman sivistyneistön voimin perustettiin lukuisia uudentyyppisiä yhdistyksiä ja järjestöjä, jotka toimivat kulttuurin, tieteen ja tutkimuksen, terveydenhoidon, koulutuksen ja kasvatuksen alueilla¹¹¹. Liiketutkija Martti Siisiäisen (1990, 67–68) käsittein ilmaistuna kyseessä oli alkujaan spontaanin, epämääräisen ja epävarman liikkeen ”tehostamisen” ja rutinoimisen vaihe eli ”proletaarinen käänne”. Muun muassa lääkärit ja sairaanhoitajat, juristit, toimittajat ja tutkijat perustivat yhdistyksiä (esim. Siisiäinen 1996, 46–47; Virtanen 2001, 316; Fredman i.a.). Vuonna 1973 tähän joukkoon liittyivät koulukasvattajat Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistyksellään.

Osa uusista yhdistyksistä oli luonteeltaan ”yleisdemokraattisia” tavalla, jota Kimmo Lind (1998, 25, ks. myös Aarnio 2009, 350–351) kuvaa vuonna 1970 perustetun Tie-depoliittisen yhdistyksen kohdalla näin:

Yliopistokaupunkeihin levinnyt TIEPO oli tutkijoiden protesti tiedettä uhkaavia epädemokraattisia tendenssejä vastaan. Sen tavoitteena oli luoda tutkijoiden demokraattinen rintama, joka puolustaisi tieteen rauhanomaista, demokraattista ja edistyksellistä käyt-

111 Se, että erilaisten järjestöjen organisoituminen (muodollisen rekisteröinnin muodossa) tapahtui viiveellä suhteessa liikkeen aktiivisuushuippuun, oli Martti Siisiäisen (1990, 60) mukaan suureksi osaksi seurausta opiskelijaradikalismien luonteesta. Aluksi kyse oli kulttuurista ja elämäntaparadikalismista, johon liittyvä toiminta tapahtui yliopistoilla, mielenosoituksissa, keskusteluissa ja opintopiireissä. Vasta kun liike puoluepolitisoituaan omaksui myös vasemmistolaisen järjestöliikkeen organisatorisen mallin, alkoi järjestöjen perustamisvyöry. Määrällisten yhdistysten perustamistietojen perusteella voidaan myös sanoa, että 1970-luvun protesti oli keskeisesti nuorisoliikkeen protesti. Tämän seurauksena myös järjestökriisi, joka 1970- ja 1980-lukujen taityhteessä lamautti järjestöjä ja lopulta tappoi ne 1980-luvulla, oli selvimminkin nuorisojärjestöjen ja nuorison poliittisen organisoitumisen kriisi.

töä. Merkittävää oli se, että TIEPO määrittä itsensä yleisdemokraattiseksi: se ei sitoutunut yleispoliittiseksi organisaatioksi eikä poliittisten organisaatioiden yhteistyöelimeksi, mutta oli selkeästi vasemmistohenkinen.

TIEPO:n tavoin myös Demko oli laajapohjainen (KT 5–6/1975, 16) yleisdemokraattinen yhdistys. Puoluepoliittista sitoutumattomuutta korostettiin, mutta samalla asetettiin selväsanaisesti oikeistolaista ”taantumusta” (KT 2/1974, 2) vastaan. Monille yleisdemokraattisille yhdistyksille tyypilliseen tapaan myös *Koulutyöntekijän* retoriikassa antauduttiin 1970-luvulla kamppailuun ”rauhan ja edistyksen puolesta” (KT 1/1973, 3).

Puheenparressa liittyttiin voimakkaasti esimerkiksi SKP:n (1969) ohjelmateksteisissä käyttämään sanastoon ja ”monopolienvastaiseen taisteluun” kytkeytyneisiin tavoitteenasetteluihin. Ohjelmapoliittisen retoriikkansa puolesta Demkon voikin katsoa sopineen hyvin ”kommunistien sivistyneistöstrategiaan” (Hyvärinen 2010/H), jonka puitteissa nuortaistolaista liikehdintää johtanut Sosialistinen Opiskelijaliitto (SOL) pyrki tukemaan opiskelijoiden tietoisuuden lujittamista ja edistämään ”laajojen opiskelijajoukkojen liittymistä työväenluokan ja kaikkien edistysellisten ihmisten rinnalle omaan asemaansa ja yhteiskunnalliseen kehitykseen yhä aktiivisemmin vaikuttavana voimana” (Sosialistinen opiskelijaliitto 1973, 90; ks. myös 1972).

Vuoden 1973 Taisteluohjelmassaan SOL asettui nimeltä mainiten tukemaan Demkoa ja muita koulutusalan yhdistyksiä niiden taistelussa ”kasvatustyöntekijöiden oikeuksien ja paremman koulutuksen puolesta” (Sosialistinen opiskelijaliitto 1973, 155). ”Epätieteelliseksi” katsomaansa korkeakouluopetusta arvostellessaan SOL tulee suomineeksi kovin sanoin myös opettajankoulutusta:

Tällä hetkellä kasvatustieteen opinnot käsittävät lähinnä aatehistoriallisista yhteyksistään irrotettua kasvatustieteen historiaa, tieteenfilosofisesta perustastaan irrotettua metodiikkaa, kasvatusteoriasta ja koulutuspoliittisista tavoitteista irrotettua dialektiikkaa sekä yhteiskunnallisista ja historiallisista yhteyksistään irrotettua yksilöpsykologista kasvatustieteologiaa. Koulutuspoliittisen ja kasvatusteoreettisen aineksen puute riistää opettajien mahdollisuudet vallitsevien koulutustavoitteiden, koulutuksen sisällön ja opetusmenetelmien kriittiseen arviointiin ja kehittämiseen. (Sosialistinen opiskelijaliitto 1973, 153–154.)

Demkon yhteys opiskelijaliikkeeseen oli selkeä: yhdistys sai alkunsa pääkaupunkilaisten, opettajaksi opiskelevien keskuudessa, ja toiminnassa opiskelijaliikkeen aktivisteilla ja vähemmistökommunisteilla oli keskeinen asema – mukana oli esimerkiksi luokkakantaistuneen Teiniliiton aktiivi, Yrjö Engeström. Opiskelijoiden ohella toimintaan osallistui myös työelämään jo siirtyneitä nuoria opettajia, joiden tausta ei ollut opiskelijaliikkeessä, sekä toisaalta Teiniliiton kautta mukaan kalasteltuja edistysmielisiä konkariopettajia ja rehtoreita (Arnkil/H 2009). Demkon sisällä suhdetta ”liikkeeseen”

analysoidaan eräässä *Koulutyöntekijän* 1980-luvun retrospektiivisessä kirjoituksessa tähän tapaan:

Suurin osa demkolaisista on 70-luvun opiskelijaliikkeen perillisiä. (...) Tavoitteena oli ”liikkeen” kasvattaminen, kannattajien järjestäminen, propagoiminen. Se, että kaikki tapahtui yleisellä tasolla, oli luonnollista: valtaosa jäsenistä oli opiskelijoita. Monoliittisyys ”aatteessa” ja järjestöllinen yhtenäisyys ja kaikenkattavuus olivat keskeisiä ihanteita. (KT 3/1981, 45.)

1970-luvun alkupuolen aatteellisen intomielisyyden ilmapiiri vaikutti varsin konkreettisesti koulujen jokapäiväiseen elämään. SKDL esitti marxilais-leniniläisiä koulutuspoliittisia katsomuksiaan, ja vasemmisto oli aktiivista kouluväen keskuudessa herättäen keskustelua erityisesti uskonnon opetuksen tarpeellisuudesta. (Kähkönen 1979, 50, 97, 140.)

Esiintyi myös pyrkimyksiä opetussuunnitelmien tieteellistämiseksi. Niin sanottu ”Pirkkala-moniste” herätti runsaasti keskustelua vuonna 1974. Kyseessä oli Opetusministeriön, Kouluhallituksen ja Tampereen yliopiston psykologian laitoksen järjestämässä opetusmenetelmäkokeilussa tuotettu opetusmoniste, jota käytettiin Pirkkalan kunnan peruskoulun viidensillä luokilla historian opetuksessa lukuvuonna 1974–75. Monisteen näkökulma noudatti ”ihmiskunnan historian yleispiirteiden” käsittelyssään marxilaista historiakäsitystä, minkä vuoksi kokeilu leimattiin julkisessa debatissa valankumoukselliseksi poliittiseksi kiihotukseksi – ja keskeytettiin. (Kaarninen, Harjula & Sipponen 2000, 203–206.) Demko otti asiaan kantaa esimerkiksi vuoden 1975 *Koulutyöntekijässä* esittäen huolensa ”edistyksellisten opettajien” oikeusturvasta ja siitä, että heidän kimppuunsa ”käydään puhtaasti poliittisista syistä” (KT 5–6/1975, 3).

Oppikoulujen oppilaiden muodostama Suomen Teiniliitto oli vahvasti mukana koulun opetussisällöistä käytävässä keskustelussa. Liiton lietsomana koulumaailmaan valui radikaaleja ajatuksia myös koulujen sisäisestä järjestyksestä. Vaatimukset kouludemokratiasta ammennettiin käynnissä olevasta yleisestä demokratisointikeskustelusta, jonka nimissä korkeakoulujen opiskelijapolitiikan ”mies-ja-ääni” -tavoite pyrittiin lanseeraamaan myös muihin instituutioihin. Puhuttiin esimerkiksi osallistuja-, työpaikka- sekä korkeakouludemokratiasta. (Kärenlampi 1999, 9–10.) Teoreettisen perustan koululaisliikkeen vaateille tarjosi Yrjö Engeströmin teos *Koulutus luokkayhteiskunnassa* (1970), jossa kritisoitiin monopolikapitalistisen yhteiskunnan harvainvaltaista, indoktrinoivaa ja kontrolloivaa koulutuspolitiikkaa.

Teiniliiton pontevat ponnistelut tuottivat tulosta, ja vuonna 1972 säädetyin kouluneuvostolain nojalla opettajat ja oppilaat saivat oikeuden valita edustajansa päättämään koulun sisäisistä asioista. Järjestelmään kuuluivat kouluissa pidettävät kouluneuvostovaalit ristiinäänestysmahdollisuuksineen. Normaalisti vaalitavasta poikkeavaa

ristiinäänestystä käytettäessä ”työpaikan enemmistö” (eli oppilaat) saivat merkittävän vallankäyttömahdollisuuden. (Kärenlampi 1999, 9–10.) Demko kannatti kouluneuvostojen vallan lisäämistä ja ristiinäänestystä, joiden kautta koko koululaitos saataisiin ”demokraattiseen valvontaan” (KT 2/1973, 3).

Vaatimukset demokratian lisäämiseksi johtivat kouluissa valtakulttuurin ja uuden vastakulttuurin väliseen konfrontaatioon¹¹². Ristiriitoja kehkeytyi paitsi opettajien ja oppilaiden välillä, myös opettajakunnan keskuudessa. Kahinat laantuivat kuitenkin varsin nopeasti Teiniliiton toiminnan hiipussa 1970-luvun puolivälin jälkeen. Samalla kolauksen koki kouludemokratian aate kaikkineen. Suomessa ei nimittäin tyydytty vain vähentämään kouluneuvostojen tehtäviä, vaan neuvostot yksinkertaisesti lakkautettiin. Näin ajaututtiin tilanteeseen, jota Sakari Suutarinen (2008, 34) kuvaa kouludemokratian aallonpohjaksi: kouluissa luovuttiin osallistujademokratiasta ja päädyttiin rehtorivaltaiseen ”tulosjohtamiseen”. Vuoden 1999 koululakien voimaantulon jälkeen koululla ei ole enää välttämättä tarvinnut olla johtokuntaa eikä kunnalla koululautakuntaa. Sisältöpuolella kansalaiskasvatus on saanut väistyä. (Ahonen 2005, 24–25; Kärenlampi 1999, 9–10, 234.)

Teiniliiton ongelmien kanssa samaan aikaan ajoittui opiskelijajärjestöjen alamäki. Järjestötoiminnalla mitattuna aktiivisuus kasvoi vielä vuosikymmenen alussa, mutta ”spontanismi ja yleinen radikaali innostus” alkoivat nopeasti hiipua (Siisiäinen 1990, 67; Bonsdorf 1986, 308). Jo 1970-luvun puolivälissä opiskelijaliike jähmettyi paikoilleen riviopiskelijoiden vieraannuttua sen toimintatavasta ja opiskelijoiden aktiivisuuden suuntautuessa poliittisten järjestöjen ulkopuolelle (esimerkiksi ympäristö-, rauhan- tai naiskysymyksiin). Järjestöjen kannatus ja nuorten äänestysaktiivisuus kääntyivät laskuun. (Sundbäck 1991, 8, 139–140, 220.)

Näin ollen Demkon syntyessä vuonna 1973 kiihkein radikalismien kausi oli jo takana. Elettiin taistolaisuuden ”iltaruskoa”, jossa ”kapinan karnevaalista” oli siirrytty demokraattisen rintaman rakentamisen arkeen: ”tukat oli leikattu, värikkäät hippivaatteet vaihdettu harmaampiin ja usein oli ajeltu partakin” (Mäki-Kulmala 2004, 25, 126.) Siisiäinen (1990, 67) nimeää vuosikymmenen lopun ”järjestöliikkeen nousun ja tuhon kaudeksi”. Silloin ”opiskelijaliikkeen ja siihen kytkeytyneen nuorisoliikkeen formaalin organisoitumisen korosteisuus toteutui täydessä mitassaan ja johti poliittisen kulttuurin formalisoitumiseen ja rutinoitumiseen kollektiivisen toiminnan ”luovuuden ja spektakulaaristen aspektien” kustannuksella (Hyvärinen 1987 teoksessa Siisiäi-

112 ”Aloimme paljastaa vihollisia siellä ja täällä”, kirjoittaa entinen nuori taistolainen Heikki Mäki-Kulmala teoksessaan *Taistolaisuuden harmaa kirja* (2004, 131): ”Eräässä helsinkiläiskoulussa muuan opettaja oli pyytänyt toukokuun viimeisellä tunnilla kahta poikaa tyhjentämään lasit, joissa oli idätetty herneitä, jotta tuota ihmeellistä prosessia voitaisiin tarkastella ihan livenä. Pojat olivat marssineet puhelimien ja raportoineet Teiniliitolle, että koulussa teetetään ruumiillista työtä.”

nen 1990, 67). Demkossa ”formaalius” näkyi järjestörakenteen raskautena suhteessa yhdistyksen kokoon ja aktiivitoimijoiden määrään.

1980-luvulla edellisvuosikymmenen radikalismista oli enää hyvin vähän jäljellä. Opiskelijaliike *liikkeenä* oli lakannut olemasta: toiminnassa ei ollut enää yhtenäisyyttä luovaa tekijää. (Sundbäck 1991, 8, 139–140, 220.) Organisoitumisen sijaan kansalaisuudessa korostui yksityisyys, ja poliittinen osallistuminen kääntyi (ainakin näennäiseksi) välinpitämättömyydeksi – Tapani Suomisen (1997, 251) mukaan jopa suorastaan politiikan halveksimiseksi. ”Viimeistään Neuvostoliiton sortumisen jälkeen taistolaisuuden pääkallo ripustettiin kylän portille muistutukseksi siitä, kuka oli ollut väärässä ja kuka oikeassa. Poliittisesti merkityksetön vasemmistokommunistinen liike sai kannettavakseen historiallisen lipun, kaikki aikakautensa demonit ja gloorian.” (Kontula 2004, 233.)

Sosiaalidemokraattisten Opiskelijoiden järjestöä (SONK ry) tutkineen Petja Raaskan (2003, 34) tulkinnan mukaan opiskelijatoiminnan 1970-luvun kriisiä seurasi ”masokistinen” itsekriittisyys, joka heijastui pitkälle 1980-luvulle yleisen politiikan vastaisuuden vallatessa alaa niin yliopistomaailmassa kuin muuallakin. Demkossa ilmapiirin muutos näkyi oman 1970-lukulaisen toiminnan kriittisenä arviointina ja kyseenalaistamisena sekä uudenlaisen ”demkolaisuuden” hahmotteluna. Muutos konkretisoituu seuraavissa alaluvuissa 1970- ja 1980-lukujen diskurssien raportoisena erikseen.

6.2 Edistyksellisen koulun ja demokraattisen yhteiskunnan puolesta

Millaisia koulutuspoliittisia päämääriä ja painotuksia Demkolla sitten oikeastaan oli suhteessa peruskouluajan laajempiin koulutuspoliittisiin aatevirtauksiin ja viralliseen kuludoktriiniin? Tähän kysymykseen vastataan tässä alaluvussa tulkitsemalla *Koulutyöntekijässä* käytyä keskustelua Demkon agendana ja järjestöllisenä toimintaohjelmanna. Tämän ohjelman laatua selvitetään kahdella tavalla: linjateksteihin kohdistuvan varsinaisen analyysin ohella *Koulutyöntekijä*-lehdelle on tehty temaattinen sisällönanalyysi, jonka tulokset on esitetty taulukossa viisi.

Taulukko 5. *Koulutyöntekijä*-lehden sisältöteemat ja niiden ajankohdat 1973–1989

TEEMAT	AJANKOHDAT
AMMATILLISEN EDUNVALVONNAN KYSYMYKSET – suhde OAJ:n palkka- ja muuhun etupolitiikkaan – kovat vaikutuskeinot, lakkoase – edistyksellisten opettajien syrjintä	KESTOTEEMA ➤ 1975, 1977, 1985
KOULUHALLINTO, KOULUN POLITISOITUMINEN – koulujen hallinto ja kouluneuvostot – koululaisjärjestöjen tilanne	➤ 1973, 1974 ➤ peruskoulun alkuvuodet
PERUSKOULUN ONGELMAT – oppimisvaikeudet – tasokurssit – oppiaineiden teoreettisuus	KESTOTEEMA ➤ erit. peruskoulun alkuvuodet ➤ erit. peruskoulun alkuvuodet ➤ kestoteema
KOULUTUSJÄRJESTELMÄN RAKENTEET & RESURSSIT – keskiasteen uudistus – koulusivistykset – korvaavat koulut	➤ 1976–1980 ➤ 1975, 1976, 1977 ➤ peruskoulun alkuvuodet
KOULU JA YHTEISKUNTA – rauhankasvatus – koulutus sosiaalisena – koulu ja sosiaalinen tausta – koulu ja yhteiskunnallinen muutos (käytöshäiriöt, lähiöistyminen, perheen muutos, koulu ja tietotekniikka) – koulu ja työelämä – piilo-opetussuunnitelma – rasismi koulu – ja sukupuoli – koulu ja seksuaalivähemmistöt	KESTOTEEMA ➤ 1979 ➤ 1987, 1988 ➤ 1987
AINEKOHTAINEN KESKUSTELU – mediakasvatus ja esteettinen kasvatus – ympäristökasvatus – uskonto – elämäkatsomustieto – historian käsittely ja sisällöt yleisesti opetussuunnitelmissa	➤ kestoteema ➤ 1980 ➤ 1983 ➤ 1985, 1988 ➤ kestoteema
KOULU KANSAINVÄLISESSÄ KEHYKSESSÄ – koulu Neuvostoliitossa, Saksassa, Ruotsissa, Tanskassa, Israelissa, Palestiinassa ja Afrikan maissa – demokraattisten opettajien tilanne muissa maissa	KESTOTEEMA
PEDAGOGISET VIRTAAUKSET, TEORIAT JA VAIHTOEHTOPEDAGOGIIKKA – Freinet, Fröbel – Miller ja musta kasvatus – kriittinen pedagogiikka – yhteisökasvatus	KESTOTEEMA
OPETTAJANKOULUTUS JA AIKUISKASVATUS – jatkokoulutus, täydennyskoulutus – opetustaidon arviointi – työnohjaus – aikuiskasvatus	KESTOTEEMA ➤ 80-luvun loppupuoli ➤ 80-luvun loppupuoli

Taulukkoon on koottu vuosikerroissa 1973–1989 käsitellyt teemat sekä teemojen ajallinen sijoittuminen. Analyysi on tehty käymällä lehtivuosisikerrat kokonaisuudessaan läpi, listaamalla otsikkojen perusteella teksteissä käsitellyt keskeiset sisältöteemat ja muodostamalla niiden pohjalta teemaluokat. Aineistona on siis tässä kohtaa käytetty linjatekstien ohella myös muita lehdessä julkaistuja tekstejä (lyhyitä ”kainalojuttuja” ja mainoksia lukuun ottamatta). Tarkkojen määrällisten havaintojen puuttuessa sisällönanalyysin tulokset on ymmärrettävä suuntaa-antaviksi ja varsinaista analyysiä taustoitaviksi. Niiden tarkoitus on luoda yleiskuva Demkosta ja sen agendasta ennen linjateksteihin kohdistuvaa, syventävää analyysiä.

Sisällönanalyysi osoittaa *Koulutyöntekijän* kirjoitusten käsittelevän temaattisesti monentyyppisiä aiheita ay-asioista koulupedagogiikkaan ja lopulta hyvinkin laajoihin koulutuspoliittisiin teemoihin. Kansainvälinen perspektiivi on mukana läpi lehden elinkaaren muiden maiden koulujärjestelmiä sekä demokraattisten opettajien tilannetta ja työolosuhteita käsittelevissä kirjoituksissa. Myös peruskoulun erilaisia ongelmia käsitellään jatkuvasti, samoin kuin kysymystä peruskoulun oppiaineen teoreettisuudesta. Muita jatkuvasti palstatilaa saavia teemoja ovat rauhankasvatus, media- ja esteettinen kasvatus sekä erilaiset vaihtoehtopedagogiset virtaukset. Sen sijaan kouluhallinnosta ja -demokratiasta, tasokursseista, oppimisen ongelmista ja korvaavista kouluista sekä koulusupistuksista keskustellaan vilkkaasti erityisesti uuteen koulujärjestelmään siirryttäessä.

Laajemman kestoteeman muodostaa monipolvinen keskustelu koulun yhteiskunnallisista yhteyksistä – esimerkiksi sosialisatiotehtävästä, piilo-opetussuunnitelmasta ja sosiaalisen taustan merkityksestä koulutuksessa, historianopetuksen asemasta opetussuunnitelmassa sekä koulukasvatuksen suhteesta yhteiskunnalliseen kehitykseen ja työn muutokseen. 1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla nousevat esiin rasismi, ympäristökasvatus, uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus sekä sukupuolikysymykset ja seksuaalivähemmistöjen asema koulussa.

Kaikkiaan *Koulutyöntekijässä* käyty keskustelu välittää kuvan varsin laajalla temaattisella skaalalla liikkuvasta, koulukysymyksiin vahvasti yhteiskunnallisesta perspektiivistä tarttuvasta yhdistyksestä. Tarkennan seuraavaksi kuvaa järjestön tavoitteista varsinaiseen aineistoon eli linjateksteihin perustuvan analyysin avulla.

Demko 1970-luvulla: Mukana yhteisessä taistelussa

Demko perustettiin koulutus- ja ay-poliittiseksi järjestöksi, jonka pääasiallisena tavoitteena on koulutuspolitiikan ja koulumaailman kaikkinaisen demokratisointi. 1970-lu-

vulla käynnissä ollut siirtyä kaikille yhteiseen peruskouluun näyttäytyy Demkon näkökulmasta tarpeellisena ja hyvänä uudistuksena:

Opettajia ei myöskään innosta rinnakkaiskoulu ja sen jäänteet sekä oppilaiden erottelu eriarvoisille väylille. Opettajalla ei ole loppuun saakka positiivista tehtävää: viedä koko ikäluokka niin korkealle kuin mahdollista. Hän joutuu karsimaan jyvät akanoista ja sulkemaan silmänsä koulun epädemokraattisuudelta. Opettaja turhautuu sitä enemmän, mitä voimakkaammin hän haluaisi työllään edistää myös työväestön ja muiden vähävaraisten koulutuspyrkimyksiä. (KT 5–6/1975, 2.)

Kun perinteinen olevia oloja säilövä kasvatus on joutunut kriisiin, haetaan muodonmuutoksia sopeutumisen keinoja. Sellaiset tahot, jotka ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisten vääryyksien poistamisesta ja kansalaisten elinolojen ja oikeuksien parantamisesta, puolestaan haluavat uudistaa koulukasvatuksen edistyshenkiseksi. (KT 1/1977, 2.)

Peruskoululle asetetut opetustavoitteet jäävät suurelta osin toteutumatta. Oppilaiden saavutuserot muodostuvat erittäin suuriksi, ja perustaidot jäävät monen kohdalla varsin heikoiksi. Tästä kärsivät ennen kaikkea työväestön ja muiden pienituloisten lapset. Peruskoulun resurssien supistaminen pahentaa tilannetta kaiken aikaa. (KT 2/1977, 12.)

Uuden koulutuspolitiikan mukainen mahdollisuuksien tasa-arvon ideologia on oleellinen osa demkolaisten ajatusmaailmaa. Demokraattisen opettajan tehtäväksi katsotaan kaikkien oppilaiden vieminen ”niin korkealle kuin mahdollista”.

Uuden järjestelmän sisällä nähdään yhtä kaikki tarvetta parannuksille. Koulusta on ensinnäkin karsittava vanhan koulujärjestelmän jäänteet: opettajan tehtävänä ei katsota olevan oppilaiden erottelu ”eriarvoisille väylille”¹¹³. Oppilaiden saavutuserojen ei haluta kasvavan eikä perustaitojen jäävän puutteellisiksi.

Myös koulun hallintoon kaivataan uudistuksia: oppilaille halutaan opettaa kansanvaltaisen toiminnan pelisäännöt ”demokraattisen kansalaiskasvatuksen” (KT 1/1973, 3) keinoin. Tämän tavoitteen katsotaan edellyttävän koulun sisäisen hallinnon uudistamista siten, että oppilaat otetaan mukaan päätöksentekoon kouluneuvostotoiminnan kautta:

Koululla ja koululaitoksella on suuret mahdollisuudet edistää yhteiskunnan demokraattista kehitystä kasvattamalla kansalaiset kykeneviksi työskentelemään kansanvallan ja demokraattisten oikeuksien laajentamiseksi sekä valtiollisessa elämässä että työpaikoilla ja muualla yhteiskunnassa. (...) Helmikuussa käynnistynyt kouluneuvostotoiminta on

113 1970-luvulla erottelu tapahtui erityisesti tasokurssien kautta. Uuden koulujärjestelmän alkuaikoina käytössä olleessa tasokurssijärjestelmässä kunkin oppilaan huoltaja sai valita yläasteelle siirtyvän lapsensa puolesta vieraiden kielten ja matematiikan oppiaineissa kolmen eri kurssitason välillä – koulun oppilaasta antaman arvioinnin avustuksella. Tasokurssit eivät olleet vain pedagogisen eriyttämisen keino vaan ne toimivat koulutuksellisten ”umpiperien” tuottajana rajoittaen oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia. (Kauranne 1997, 33.)

merkittävä askel koulun sisäisen demokratisoinnin, demokraattisten toimintaoikeuksien laajentamisen suuntaan, se luo yhä useammille opettajille ja oppilaille mahdollisuuden osallistua koulun hallintoon, opetukseen ja opiskelun suunnitteluun ja niistä päättämiseen. (KT 1/1973, 3.)

Koulun demokratiavajeen ohella 1970-luvun Koulutyöntekijässä nostetaan esiin monia muitakin peruskoulun heikkouksia, esimerkiksi ”opetussuunnitelmien vanhentuneisuus ja tavoitteiden epämääräisyys, opettajankoulutuksen heikkoudet ja systemaattisen jatkokoulutuksen puuttuminen sekä taloudellisten ja muiden resurssien puuttuminen” (KT 2/1975, 7). ”Opetussuunnitelmien virheet” ja sekavat oppimateriaalit sekä suuret opetusryhmät (KT 3–4/1977, 2) huolettavat.

Keskeisimpänä kiinnostuksen kohteena on tuore peruskouluinstituutio, mutta 1970-luvulla myös esimerkiksi työn alla oleva keskiasteen uudistus puhuttaa. Osansa huomiosta saavat myös päivähoidon kysymykset ja ammattikoulutus – resurssipulan ja ylisuurten ryhmäkokojen katsotaan rasittavan myös niitä (esim. KT 4/1976, 6–7).

Demkon tavoitteet laajenevat kuitenkin lopulta yli koulutuspolitiikan yleispoliittisiksi pyrkimyksiksi poistaa ”yhteiskunnalliset vääryydet” ja parantaa kansalaisten elinoloja ja oikeuksia. Koulu näyttäytyy välineenä kokonaisyhteiskunnalliseen demokraattiseen kehitykseen.

Kansallisen tason yhteiskuntakeskustelun ohella demkolaiset ovat kiinnostuneita globaaleista tasa-arvon ja demokratian kysymyksistä. Kansainvälinen aspekti näkyy *Koulutyöntekijän* sivuilla erityisesti keskusteluna rauhankasvatuksesta:

Koululaitoksemme tulisi selvästi määritellä kantansa rauhantyöhön. Maamme rauhan- tahtoisen ulkopolitiikan huomioon ottaen tämän ei luulisi olevan vaikeaa. Koulujen tulee ottaa vastuu kasvavan sukupolven asenteiden suuntautumisesta. Rauhankasvatus ei saa rajoittua vain antamaan oppilaille teoreettista ymmärtämystä sodista ja niiden syistä jne. Kysymys ei myöskään ole ”ulkopolitiikan” tarkastelusta. (...) Koulujen rauhantyön pitää pyrkiä oppilaiden kasvattamiseen aktiivisiksi rauhantyön tekijöiksi jo kouluaikana, että sen jälkeenkin. (KT 3/1974, 7.)

On aika hylätä harhakuva puolueettomasta opetusteknikosta – aika asettua tietoisesti ihmisyiden ja rauhan puolelle. Koulu ei ole irrallaan yhteiskunnasta eikä kasvatustyö ole tuloksellista, jos se rajoittuu koulun sisälle. Demokraattinen opettaja on samalla kulttuuritaistelija. Hän puolustaa oman kansan ja muiden kansojen aitoja kulttuuriarvoja ylikansallista kaupallista massakulttuuria vastaan, väkivallan ja sorron aatteita vastaan. (...) Aikakautemme vaatii kouluopetuksen arvoperustan uudistamista rauhanomaisen rinnakkaisolon ja kansainvälisen solidaarisuuden periaatteiden pohjalle. (KT 2/1976, 6.)

Rauhankasvatuksen teema on *Koulutyöntekijän* linjateksteissä esillä vahvasti ja jatkuvasti: koulut halutaan valjastaa rauhankulttuurin edistämisen tehtävään. Rauhankas-

vatuksen sisällöksi määrittäyty paitsi teoreettisten tietojen välittäminen, myös aktiiviseen rauhantoimijuuteen kannustaminen. Rauhankulttuurin edistämisen henkeen kuuluu ”aitojen kulttuuriarvojen” vaaliminen väkivallan ja sorron aatteita edistävää ylikansallista massakulttuuria vastaan sekä myös ”hyvien naapurisuhteiden edistäminen” (KT 6/1978, 9):

Neuvostovastaisuuden leviäminen nuorison keskuuteen on estettävä. Varsinkin kouluissa tulisi lisätä neuvostotietouden osuutta, joka on ollut aivan liian vähäinen verrattuna suhteidemme tärkeyteen. Koulut voisivat ottaa aktiivisemmin osaa mm. ystävyyskaupunkitoimintaan, ystävyyskuukauden viettoon ja YYA-päivän juhlintaan. Moskovan olympialaiset tarjoavat erinomaisen mahdollisuuden neuvostoystävyuden kehittämiseen. (KT 6/1978, 9.)

Yleispoliittisten ja koulutuspoliittisten päämäärien ohella Demkolla on ammatilliseen etupoliittikkaan kohdistuvia tavoitteita. Erityisesti 1970-luvulla intressipoliittiset kysymykset kietoutuvat monin tavoin järjestön muihin tavoitteisiin.

Demko kannattaa opettajien voiman kokoamista yhteiseen ammattijärjestöön sekä yhteisen järjestön liittämistä voimakkaaseen keskusjärjestöön. Mutta yhteinen järjestö ei sinänsä takaa reaaliensiotason kohoamista. Demko tulee myös yhteisessä järjestössä toimimaan päättäväisemmän etujärjestöpolitiikan puolesta. Demko näkee koulutyöntekijöiden heikon reaaliensiotason kehityksen syynä ammattijärjestöjemme voimattoman työehtopolitiikan lisäksi valtion talouspolitiikan. Ammattijärjestöjen on lakattava kiertämästä kysymystä valtion talouspolitiikasta ja inflaatiokierteestä. (KT 2/1973, 1.)

Opettajien keskuudessa kehittyvä joukkoliike saa tuekseen kaikkien työtätekevien joukko- liikkeen, maamme demokraattiset voimat ja koko maailmanlaajuisen rauhanliikkeen. Astukaamme yhteisessä rintamassa eteenpäin! (KT 2/1975, 10.)

Toinen tärkeä syy Demkon perustamiseen oli palkkapolitiittinen. Opettajien ja muiden koulutyöntekijöiden elintaso on alentunut huomattavasti viime vuosina, eivätkä ammattijärjestöt ole pystyneet kääntämään tätä kehityksen suuntaa. Päinvastoin, ne ovat keskittyneet yksinomaan suppeisiin ylätasen neuvotteluihin ja jättäneet kentän opettajat odottamaan ja ihmettelemään. Niinpä Demkon perustaneet opettajat näkivät, että ellei ammattijärjestöjen johto aio saada käännettä aikaan, jäsenistön on pyrittävä tekemään se. Tämän vuoksi tavoitteeksi asetettiin toiminta ammattijärjestöissä niiden etujärjestötoiminnan aktivoimiseksi. (KT 4/1974, 3.)

Olemassa olevien ammattijärjestöjen katsotaan olevan kykenemättömiä tehokkaaseen edunvalvontaan. Ammattijärjestöjen haluaan laajentavan etupoliittista näkökulmaansa suppeasta työehtopolitiikasta ”yhteiskuntapolitiikan peruskysymyksiin” (KT 1/1974, 2) ja valtion talouspolitiikkaan. 1970-luvulla opettajien palkkojen jälkeenjääneisyys ja ”reaaliensioiden romahdusmainen lasku” (KT 1/1975, 6) saa paljon palsta-

tilaa, ja järjestö nostaa tavoitteekseen koulutyöntekijöiden taloudellisen ja sosiaalisen aseman heikkenemisen kääntämisen elintason nousuksi (KT 1/1974, 2).

Olemassa olevien opettajajärjestöjen – 1970-luvun loppupuolella nimenomaan OAJ:n – hajottaminen ei kuitenkaan ole toiminnan päämäärä:

Tällä palstalla on aikaisemminkin todettu, että OAJ:n hajottaminen ei olisi mikään ylivoimainen tehtävä kenellekään. Niin laajaa on eri piirien tyytymättömyys johtomiesten toimintaan. Mutta OAJ:a ei pidä hajoittaa, vaan lujittaa. Jos kohta onkin syytä epäillä nykyisen johdon kykyä tähän, voi jäsenistö näyttää mallia. (KT 4/1976, 2.)

Demkolaisena tavoitteena on aktivoida järjestöjä niiden edunvalvontatehtävässä osallistumalla yleisiä palkkaratkaisuja ja tulopoliittikkaa sekä verosääntelyä koskevaan keskusteluun. Demkolaisten etupoliittisten tavoitteiden kohteena eivät kuitenkaan ole pelkästään opettajat vaan kaikki ”työtätekevät ja vähävaraiset”. Demkon katsotaan osallistuvan työtätekevien joukkoliikkeeseen ja yhteiseen kamppailuun tasa-arvoisemman yhteiskunnan puolesta.

Mistä demkolainen, ammattijärjestöjen sisällä kasvava kriittinen oppositio sitten saa motivaation toimintaansa? Mikä oikeuttaa Demkon päämäärät ja toiminnan?

Koulun ja opettajan työstä riippuu suurelta osin, asettuuko nuoriso työskentelemään yhteiskunnallisen edistyksen puolesta, tukemaan rauhaa ja kansojen välistä yhteisymmärrystä. (...) koululaitosta pyritään käyttämään yhä kasvavassa määrin kansanvaltaisen yhteiskuntapolitiikan vastaisten asenteiden juurruttamiseen nuorisoomme. Opetuksen ja opetusmateriaalin sisältö ovat usein jopa ristiriidassa maamme virallisen rauhantahtoisien ulkopoliittikan ja Suomen kansainvälisten sitoumusten kanssa. (KT 1/1973, 8–9.)

Keskustelua kasvatuksen uusista arvopäämääristä ei tarvitse aloittaa nollapisteestä. Siitä on jo olemassa arvovaltaisia ja suuntaa-antavia kansainvälisiä asiakirjoja ja velvoitteita. Nämä tulisi laajan keskustelun avulla soveltaa Suomen oloihin. Näitä asiakirjoja ovat YK:n sopimukset ihmisten taloudellisista, sosiaalisista ja sivistyksellisistä perusoikeuksista sekä poliittisista ja kansalaisyhteisyyksistä sekä ETYK:in päätösiakirja. Edelleen kasvatuksen uusi arvoperusta voidaan rakentaa toteuttamalla UNESCO:n yleiskokouksen suositusta kasvatuksesta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetuksesta. (”Lisäkysymyksiä kasvatuksen tavoitekeskusteluun” KT 1/1977, 11.)

Sysäyksen järjestön toiminnalle antavat 1970-luvun uusvasemmistolainen opiskelijaliike, yleisdemokraattinen poliittinen rintama sekä rauhanliikkeen ajamat arvot: humanismi, edistysusko, tasa-arvo sekä kansojen välinen ystävyys. Argumentaatiossa tukeudutaan Suomen rauhantahtoiseen ulkopoliittiseen linjaan ja ulkopoliittikan virallisiin perusasiakirjoihin, kuten YK:n sopimukseen ja UNESCO:n suosituksiin sekä esimerkiksi YYA-sopimukseen ja Pariisin rauhansopimukseen (KT 2/1975, 10).

Liike ja sen edustama aate näyttäytyy edistyksellisten koulutyöntekijöiden henkilökohtaisena huolena ja vastuuntuntona maailman tilasta, koulutuspolitiikan suunnasta ja nousevien sukupolvien tulevaisuudesta:

[E]distykselliset opettajat ovat jo kauan olleet huolestuneita koulukasvatuksen tilasta sekä koulun ulkopuolella alati leviävästä väkivaltavihteestä. (KT 4/1976, 5.)

Opettaja, jonka on yritettävä välttää oppilaiden johdonmukaista kasvattamista rauhaan, jättää samalla portit auki väkivaltaa ihannoiville vaikutteille. Näiden vaikutteiden huolestuttava voima on jokaisen opettajan nähtävissä. Sodan ja rauhan kysymyksissä ei tarkemmin ajatellen ole ”kolmatta vaihtoehtoa”. (KT 3/1974, 7.)

”Huoli” ja ”huolestuneisuus” ovat linjateksteissä taajaan viljeltyjä ilmauksia, joita käytetään osoittamaan koulutyöntekijöiden halu – ja jopa velvollisuus – toimia demkolaisten ihanteiden puolesta. Paikoin samoja ilmauksia käytetään osoittamaan koulutuspoliittisten vastustajien toimintamotiivien kumpuavan hyvin erilaisista lähtökohdista kuin demkolaisten:

Peruskoululle osoitettavien kokonaisvarojen supistukset ovat kerta kaikkiaan metsään mennyt toimenpide. Tällaisten toimenpiteiden takana ei ole huoli kansansivistyksen kehittämisestä ja kouluväen työoloista, vaan näistä eduista piittaamaton teollisuuspiirien vaatimusten myötäily. (KT 2/1975, 3.)

Demkon järjestötavoitteiden kurottaessa hyvinkin laajojen yhteiskunnallisten kysymysten tasolle kiinnostavaksi nousee kysymys siitä, kenen hyväksi toiminnan halutaan lopulta koituvan. Kuka hyötyy demkolaisten pyrkimyksistä?

Demokraattiset koulutyöntekijät kutsuu kaikkia koulutyöntekijöitä toimintaan. Se työskentelee opettajien ja muiden koulutyön yhteiskunnallisen ja koulupoliittisen tietoisuuden kohottamiseksi. Yhdessä demokraattisen koululais- ja opiskelijaliikkeen sekä kaikkien rauhan ja edistyksen voimien kanssa se toimii kouluissa työskentelevien demokraattisten vaikutusmahdollisuuksien ja oikeusturvan lisäämiseksi, koulutuksen aineellisten edellytysten parantamiseksi, opetuksen sisällön uudistamiseksi, koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteuttamiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Demokraattiset koulutyön toimivat myös omissa ammattijärjestöissään kehittäen niitä todellisiksi etujärjestöiksi. Demokraattiset koulutyöntekijät osallistuu kaikkialla yhteiskunnassa tehtävään työhön rauhan, demokratian ja yhteiskunnallisen tasa-arvon puolesta. (KT 1/1973, 9.)

Kouluneuvostouudistus on demokraattinen uudistus. Kouluneuvostolaki on suuren ihmisjoukon, sen puolueiden ja järjestöjen pitkän taistelun tulos. Kouluneuvostojen ja opetuksen demokraattisen suunnittelun kautta kaikki opettajat ja oppilaat pääsevät tekemään koulun toimintaa koskevia päätöksiä. Kouluneuvostojen kautta on mahdollista ulottaa demokraattinen kontrolli koulussa tehtäviin päätöksiin ja taata koulu yhteisön jäsenten oikeusturva. (KT 2/1974, 10.)

Demkolaisesta toiminnasta hyötyjinä näyttäytyvät eri tahot sen mukaan, puhutaanko järjestön ay-poliittisista tavoitteista, koulutus- ja koulupoliittisista päämääristä vai yhteiskuntapolitiikasta laajemmin. Etupoliittisten kysymysten tasolla demkolainen toiminta kohdistuu palkka- ja veropolitiikkaan sekä oikeudellisiin kysymyksiin. Tältä osin toiminnasta hyötyjiksi nousevat selkeimmin opettajat itse professionsa edustajina. Koska Demko kuitenkin tukee myös ”kaikkien työtätekevien” (esim. KT 2/1975, 10) olosuhteiden parantamisen puolesta käytävää taistelua, hyötyvät demkolaisesta aktivis-
mista opettajien ohella laajemmin myös ”palkansaajat” (esim. KT 5–6/1975, 2).

Järjestön ajamien koulutuspoliittisten tavoitteiden osalta edunsaajia ovat ne, joille koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta on hyötyä. Selkeimmin tähän kategoriaan asettuvat oppilaat sosioekonomisesta taustastaan riippumatta sekä ylipäätään ”taval-
linen kansa” (KT 4/1976, 5), jonka koulutuspyrkimyksiä koetetaan edistää. Lopulta, järjestötavoitteiden kurottaessa yli kansallisen koulutuspolitiikan aina sodan ja rauhan kysymyksiin sekä kansainvälisiin sosiaalisen ja ekologisen tasa-arvoisuuden problema-
tiikkaan, voi demkolaisesta toiminnasta hyötyjiksi kaikkein abstrakteimmalla tasolla ymmärtää koko globaalimailman.

Demko 1980-luvulla: abstraktista aatteesta edistykselliseen ammattikäytäntöön

1970-luvun lopulta alkaen ja viimeistään 1980-luvulle tultaessa *Koulutyöntekijän* linjat-
teksteissä tapahtuu selkeitä muutoksia, jotka heijastuvat yhtä hyvin järjestön koulutus-
politiikkanäkemykseen ja rooliin poliittisella toimintakentällä kuin järjestön jäsenil-
leen tarjoamaan toimijarooliin.

*Koulutyöntekijää uudistetaan. Tarkoituksena on suunnata lehteä entistä laajemmil-
le kohderyhmille. Lehden aiheet voivat liikkua periaatteessa välillä: synnytysterapiasta
hautajaistoimistojen henkilöstökoulutukseen. Ketkä opettavat mykkiä puhumaan, sokeita
lukemaan ja rampoja kävelemään? Olemme humanistisen ja elastisen kulttuuriperinnön
välittäjiä ja synnyttäjiä.* (KT 3/1985, 2.)

Yksi asia ei kuitenkaan muutu. Koulua ja koulukasvatusta tarkastellaan tiiviissä suh-
teessa ympäröivään yhteiskuntatodellisuuteen – koulun ja ulkopuolisen maailman
”hankauspintoihin”:

*Miten onkaan kahdeksassa vuodessa käynyt niin, että oppilaiden kautta kouluun tun-
keutuva ”ulkopuolinen maailma” näyttäytyy minulle ”motivaatio-ongelmina”? Eikä juuri
tämä hankauspinta ole kuitenkin kohta, jota olisi tarkemmin tutkittava nähdäkseen kou-
lun osana yhteiskuntaa? Eikö juuri koulua ympäröivä maailma, yhteiskunta ristiriitoi-
neen, ole se jonka hallintaan pyrimme?* (KT 2/1988, 6.)

1980-luvun *Koulutyöntekijässä* pohditaan käynnissä olevaa yhteiskunnallista murrosta ja aateilmapiirin muutosta, jossa peruskouluideaa kannatellut tasa-arvon eetos on korvautumassa uudenaikaisilla ideoilla:

Koulu uusintaa edelleenkin yhteiskunnallisia suhteita – myös ”koko kansan” peruskoulu. Mekanismit vain ovat muuttuneet. Yhä tärkeämmäksi on tullut oppilaiden ohjaaminen oravanpyörämotivaatioon: lue, jotta saat arvosanoja, hanki arvosanoja, jotta saat hyväpalkkaisen työn. Tiedolla sinänsä ei ole keskeistä merkitystä. (...) Koti-uskonto-isänmaa-ideologian tilalle on tullut markkinaideologia. Saman asian moderni variantti. (KT 3/1981, 2.)

Millaisia perspektiivejä avautuu rakennemuutoksen Suomessa? Koulutus on päivän trendi. Keski-ikäisen työntekijän pitäisi (työmatkansa aikana ilmeisesti?) omaksua vuosien koulutusta vastaava uusi ammattitaito voidakseen säilyä työmarkkinoilla kilpailukykyisenä. Jokaisen teollisuudesta kenkää saaneen pitäisi ryhtyä pienyrittäjäksi, perustaa oma pikku ”studio”. Työvoiman tulisi ylipäänsä olla joustavaa, eikä urputtaa työttömyydestä tms. Valtiovaltaa huolettaa nyt vain erityislahjakkaiden eliittikoulutus. (KT 3/1983, 3.)

Demkolaisia puhuttavat markkinaideologian nousu ja kasvava individualismi sekä ”rakennemuutoskarusellin” (KT 1/1989, 6) mukanaan tuomat muutokset työmarkkinoihin, työelämään ja työn käsitteeseen ylipäätään (esim. KT 3/1983, 2; KT 3/1984, 2). Koulutuksen pelätään välinearvoistuvan, ja oppilaiden tiedonhalun vaihtuvan ”oravanpyörämotivaatioon”.

Irrottautumista tapahtuu seuraavanlaisesti: erilaiset, sattumanvaraiset kuntakohtaiset opetussuunnitelmat, koulujen itsenäisyyden ja omaleimaisuuden vahvistaminen. Alueen henkiset ja taloudelliset resurssit pääsevät entistä enemmän määräämään koulun tasosta: varakkaiden ja nousevien kerrosten kaupunginosissa koulurakennuksia uusitaan helpommin, niihin rakennetaan uusia helpommin, koulujen sponsorointi toimii ATK ym. välineiden hankinnassa, opettajien valikoituminen ja sijoittelu, opettajien täydennyskoulutuksen erilainen hoito, koulujen fyysisten työskentelyolosuhteiden erilaisuus (...). (KT 1/1989, 7.)

Kaikki tämä sopii hyvin yhteen Elinkeinoelämän valtuuskunnan EVA:n tarkoitusperien kanssa. Sehän on vaatinut koulun kehittämistä siten, että ”lahjakkaille” annetaan peruskoulussa laajat opinnot, jotta he voivat nousta yhteiskunnan ja talouselämän johtokaaderistoon, ja muille annetaan suppeat opinnot. Eihän työväestön sivistäminen ollut ”elinkeinoelämän” mieleen. Iskulause ”liika teoreettisuus pois” sopii tähän kuvioon kuin mittapuku. (KT 1/1981, 2.)

1980-luvun edistyessä kouluhallinnossa voimistuva desentralisaatioajattelu ja kuntien itsemääräämisoikeuden kasvattaminen nostavat esiin huolen alueellisesta ja koulujen välisestä eriarvoistumisesta ja erilaistumisesta, minkä pelätään johtavan ”peruskoulun hajottamiseen takaisin rinnakkaiskoulujärjestelmäksi” (KT 1/1989, 7), jossa lahjak-

kaat koulutetaan omissa opinahjoissaan. Demkon piirissä kehityksen katsotaan miellyttävän erityisesti elinkeinoelämää. Uusien ”ismien” – kansainvälisyyden ja kilpailukyyn – katsotaan kaiuttavan samoja tendenssejä:

Yhdentyvä Eurooppa ja kilpailukykyinen Suomi eivät ilmeisesti enää tarvitse mitään näistä sivistyksen lajeista – eliittiä lukuun ottamatta – päätellen koulutusjärjestelmää muuttavista suunnitelmista, käydyn laihan keskustelun päälinjoista sekä keskustelutta jääneestä ammatillisen aikuiskoulutuksen uudistuksesta (...). (KT 1/1989, 3.)

Elinkeinoelämän katsotaan – omia tarkoituseriään ajaakseen – lietsovan myös 1980-luvun alussa vellovaa keskustelua koululaitoksen liiasta teoreettisuudesta. Oikeiston ajatellaan käyttävän hyväkseen suuren yleisön taipumusta etsiä syytä koululaitoksen ongelmiin peruskoulun välittämästä ”asiatietojen, väittämien, kaavojen ja kaavioiden tulvasta” (KT 1/1981, 2) ja ”käytännön työn puutteesta” (KT 2/1982, 2). Demkon sijaan ei näe peruskoulun opetuksen sittenkään kehittävän ”nuorten teoreettista ajattelua kovin pitkälle” (KT 1/1981, 2). Teoreettisen yleistämisen ja ”ilmiöiden toimintaa selittävien periaatteiden” muodostamisen katsotaan olevan ”paljon vaativampi henkinen toiminto kuin faktojen muistaminen ja tehtävien ratkaiseminen annetun kaavan mukaisesti” (KT 1/1981, 2).

Yhteiskunnallinen painotus säilyy siis vahvasti järjestöpuhetta leimaavana elementtinä. Tämän yhteiskunnallisuuden suunta, laatu ja legitimaatioperusta nousee kuitenkin tapetille vuosikymmenen vaihteen linjateksteissä:

Demkon toiminnalta tuleekin vaatia, että toiminnassa mukanaolo auttaa toimimaan paremmin ammatissa. Toisaalta tulisi nähdä, että jokaisen jäsenen oma panos on ensisijainen. On päästävä eroon ajatuksesta, että joku (”Demko”) toimii puolestamme. Johto-ajatukseksi sopii – ”Minä toimin muiden kanssa – se on Demko”. (KT 4/1982, 3.)

Ulkopuolisen ratkaisun odottelemisen sijaan opettajien olisi ryhdyttävä yhteistuumiin ja yhdessä koulumaailmaa ymmärtävien tutkijoiden kanssa ratkomaan koulun kasvatusongelmia varmana omista mahdollisuuksistaan. Tämä on hidas, mutta ainoa varma tie koulun ongelmien ratkaisemiseen. Yhteinen pohdinta edellyttää valmiutta vuorovaikutukseen, viitseliäisyyttä kirjoittaa omasta työstä. (KT 1/1980, 2.)

Siinä missä demkolaisen toiminnan tavoitteet kohdistuivat 1970-luvulla laajoihin yleis- ja koulutuspoliittisiin päämääriin, kääntyy järjestön katse 1980-luvulla ruohonjuuritasolle. Järjestötoiminnan uudeksi tavoitteeksi ehdotetaan koulutyöntekijöiden auttamista ”toimimaan paremmin ammatissaan”. Aatteen ajatellaan edistyvän tehokkaimmin tukemalla ammatillisten ongelmien kanssa painiskelevien yksilöiden toimintakykyä yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamien kasvatushaasteiden ratkaisemisessa, peda-

gogisessa kehittämistyössä (KT 1/1980, 2) sekä ”ammattikäytännön” (KT 3–4/1980, 2) uudistamisessa. Demkolaiset eivät näe kyseessä olevan takinkääntämisen:

[P]erusanalyysi on edelleenkin uskottava: kahden valtavoinnin ristiriidat kärjistyvät, kansan etujen mukainen koulu olisi suurin piirtein sellainen kuin [Demkon 1970-luvun] ohjelmassa habmotellaan. Ongelma onkin siinä optimismissä, joka sokaisee näkemästä, juhlapuhemaisessa eteenpäin tuijottamisessa ja sotilastermejä vilisevässä tilanneanalyysissä. (KT 2/1985, 35.)

Tavoitehorisontin madaltuessa muuttuu myös äänenkannattajalehdessä käydyin etupoliittisen keskustelun muoto. Siinä missä esimerkiksi palkka- ja verotuskysymykset rakentuivat 1970-luvulla kiinteäksi osaksi järjestön muuta koulutuspoliittista toimintaa ja tavoitteenasetteluja, ei etupoliittikkaa 1980-luvulla enää liitetä laajempaan yhteiskuntapoliittiseen kehykseen. Puhe Demkosta osana ”työläisten yhteistä kamppailua” väistyy, ja ay-asiat erkanevat erilleen järjestön muista koulutuspoliittisista agendoista. Niistä muodostuu ikään kuin oma, ammattiyhdistyspoliittinen keskustelunsa.

Näkökulman ja tavoitehorisontin tarkistamisen ohella myös toiminnan legitimaatioperusta halutaan miettiä uudelleen:

On tavallaan paradoksaalista, että toisaalta Demkoa voidaan arvostella yliyhteiskunnallisuudesta, toisaalta yhteiskunta-analyysin puutteesta. (...) Voisi väittää, että viime vuosina me olemme lähestyneet koulun todellisuutta ja ongelmia ehkä liikaa yleisestä käsin. Yleisellä tasolla on muodostettu yksityistä koskevia doktriineja, joiden testaamiseen toivotaan kentän apua. (...) Meidän pitäisi nousta käytännön ongelmien ratkaisuun teorian avulla. Suunta on ollut pikemminkin teorian oikeaksi todistamiseen käytännön avulla. (KT 3/1981, 45–46.)

Järjestön kiinnittyminen ”liikkeeseen” ja liikkeen edustamaan, abstraktiin ja ”yleisellä tasolla” liikkuvaan ”teoriaan” problematisoidaan. Kun toiminnan tavoitteeksi nostetaan ”käytännön ongelmien ratkaisu teorian avulla”, kääntyy myös legitimaatioperusta deduktiivisuudesta induktiivisuuteen. Aatteen itseisarvo ja ensisijaisuus kyseenalaistetaan, ja perustelua toiminnalle etsitään toisesta perspektiivistä: tavoitteena on nyt vastata jäsenistön arjesta nousevaan tarpeeseen pohtia kollegiaalisesti kasvatustyön yhteiskuntakäytöksiä.

Näin – sen sijaan että ”liikkeen” muassaan kantamaa ”teoriaa” pyrittäisiin todistamaan oikeaksi käytännön avulla – ”käytännön ongelmien ratkaisuun” halutaan nousta teorian avulla. Samalla teorian käsitteen merkitys muuttuu perustavalla tavalla:

Monia itsestäänselvyyksiä pitäisi kuitenkin asettaa kyseenalaiseksi, ajatella itse uudestaan. Oikeillakaan ajatuksilla ei ole kovinkaan paljoa merkitystä, elleivät ihmiset ole niitä omaksuneet oman päänsä läpi. Vasta silloin teoriakin avautuu aivan uudella tavalla. Siitä tulee käyttökelpoista. Ehkä. (...) [Demkon] tulisi kaikin tavoin tukea, kannustaa

ja rohkaista jäseniään ottamaan askel omien ammatillisten ongelmien ratkaisemiseen rationaalisen keskustelun, opiskelun ja yhteisen yrittämisen avulla. Kaikkein pahinta lienee, jos yritämme selittää ihmisille, jotka ovat jo lähteneet yhdessä kollegojensa kanssa ratkaisemaan omia ongelmiaan, että teidän ongelmanne ovat vääriä. Koulun todellisten ongelmien ratkaisemiseksi on ainakin käytännön opettajalla vain yksi tie: lähteä omista ongelmistaan. Tuo prosessi onkin ehkä se olennaisin ”liike”, jota Demko voi olla ja edistää. (KT 3/1981, 45–46.)

Oman työn ongelmista puhuminen on vaikeaa. On otettava riski julistautua tyhmäksi tai mikä vielä pahempaa – väärässä olevaksi. Ainakin meitä 70-luvun kasvattaja tuntuu vielä painavan ”oikeassa olemisen” vaatimus. En väitä, että Demko järjestönä olisi vaatinut jäseniltään yhden linjan ja yhden ajattelun noudattamista, mutta sellainen henki kiistämättä käytännössä oli. Ja vaikuttaa vieläkin. Eräs johtopäätös joensuulaisten keskusteluista vois olla se, että on uudelleen tarkasteltava ”edistyksellisen” tai ”demokraattisen” opettajan käsitettä. Onko todella muotoiltavissa yksi yhtenäinen kuva, yksi linja, yksi subjekti? (KT 2/1988, 3.)

Mutta muutoksella on puolensa, ikävälläkin. Se vaatii tarkistamaan vanhoja toimintatapoja, ajattelutottumuksia ja uskomuksia. Enää ei voi luottavaisesti nojautua entisiin ideologisiin oraakkeleihin ongelmiaan, on ajateltava itse ellei halua tuhoutua kehityksen myllynkiviin. Tämän ovat huomanneet itänaapurissakin, perestroika tökkii ennennäkemättömällä tavalla. (KT 4/1987, 3.)

Vanhaa järjestöpuhetta leimannut suoraviivainen kiinnittyminen liikkeeseen ja sen edustamaan aatteeseen, puretaan. Katse kääntyy arjen ongelmiansa kanssa painivan yksilötoimijan edistyksellisen toimijuuden tukemiseen, ja vanhan aatteen ongelmaksi nousee sen kiinnittymättömyys käytäntöön ja opettajien kokemuksiin haasteisiin. Etäännyminen kasvatusarjesta taas aiheuttaa sen, etteivät aate ja sen sisällään pitämät teoreettiset ajatukset tule käyttökelpoisiksi apuvälineiksi yksittäisten järjestöläisten arkityössä. Teoria ei avaudu, koska sitä ei omaksuta aktiivisesti ja itse.

Vaikka käsitys toimintaa ohjaavan ”teorian” laadusta muuttuu, säilyvät ”edistyksellisyden” ja ”demokraattisuuden” käsitteet yhä demkolaisia yksilötoimijoita motivoivina ihanteina. Näiden käsitteiden sisällöt ja niiden operationalisointi opettajan arkityötä jäsentäväksi ”edistyksellisiksi strategioiksi” nostetaan yhtä kaikki kriittiseen tarkasteluun. Yhden ja yhtenäisen linjan vaatimuksesta pyristellään – paikoin ankaran itsekritiikin säestyksellä – irti, ja demkolaisuutta määrittävien tärkeiden käsitteiden merkityssisällöt halutaan avata jäsenten yhteiselle keskustelulle ja neuvottelulle. Tämänkaltaisen, aidon yhteiskunta-analyysin katsotaan puuttuneen Demkon toiminnasta.

Toiminnan legitimaation uudenlainen sisällöllinen epäselvyys heijastuu myös siihen, kenen tai keiden katsotaan hyötyvän demkolaisten toiminnasta. Vaikka edistyksellisyden ja demokraattisuuden käsitteet näyttäytyvät nyt neuvoteltavina ja kiista-

nalaisina, ne pitävät silti sisällään ajatuksen kasvatustoiminnan yhteiskunnallisesta merkityksestä. Kasvatuksen ei nähdä pelkistyvän opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen vaan hyödyttävän potentiaalisesti koko yhteiskuntaa – ja lopulta globaalia maailmaa.

1980-luvun puheessa ei kuitenkaan käy enää suoraan ilmi keitä varten Demko on olemassa. Retoriikassa ei esimerkiksi liitytä työläisten ”yhteiseen taisteluun”. Sen sijaan toiminnasta hyötyjät ohi opettajien (jotka saavat järjestötoiminnasta apua arkisiin ongelmiinsa) ja oppilaiden (joita edistyksellistä toimijuuttaan harjoittava opettaja pystyy entistä paremmin auttamaan ja tukemaan) jäävät aiempaa implisiittisemmiksi.

6.3 Protestijärjestönä koulutuspolitiikan kentällä

Koulutuspoliittisten valtasuhteiden kentässä pienen, marginaalisen ja resursseiltaan olemattoman järjestön asema, rooli ja toimintaedellytykset ovat hyvin erilaiset kuin etabloituneiden ja resursseiltaan vahvojen toimijoiden. Myös suhteessa muihin opettajajärjestöihin Demko asettuu selvästi oppositioon – eihän sillä ole ammattijärjestön asemaa eikä juuri minkäänlaisia resursseja.

Demko 1970-luvulla: Joukkovoimalla suuria vastaan

Demkon syntymä vuonna 1973 ajoittuu aikaan, jolloin koulutuspolitiikan kentällä vielä toimi useita opetusalan ammattijärjestöjä. Monissa kysymyksissä Demko asettuu kuitenkin selvästi eri leiriin sisarjärjestöjensä kanssa.

Koulutyöntekijöiden järjestäytyminen ei ole tapahtunut hetkeäkään liian aikaisin. (...) SOL:in [kansa- ja peruskoulunopettajien Suomen opettajien liitto], OK:n [Oppikoulunopettajien keskusjärjestö] ja SAKO:n [Ammattikoulujen opettajaliitto] koulutuspoliittiset linjat ja toiminta ovat olleet sen suuntaisia, että edistyksellisten koulutyöntekijöiden on ollut pakko perustaa oma, demokraattista koulutuspolitiikka edistävä järjestönsä. Koulutuksellisen eriarvoisuuden puolustaminen on muodostanut OK:n kasvatuspoliittisen linjan ytimen. SOL:n kannanotot ovat monissa kysymyksissä, mm. kouluneuvostoasiassa, olleet hyvin oikeistolaisia. SAKO tuntuu asettuneen koulunuudistuskysymyksessä työnantajan puolelle omia jäseniään ja ammattikoululaisia vastaan. Ristiriita opettajajärjestöjen johdon nykyisen politiikan ja jäsenistön etujen välillä on tullut selväksi. (KT 1/1973, 1; 16.)

1970-luvun alussa Demkon kritiikin kohteena ovat opettajajärjestöjen osalta OK, SOL ja SAKO. Sisarjärjestöjä moititaan työnantajan puolelle asettumisesta. Koulutyöhön

liittyvissä asioissa mielipiteet eroavat esimerkiksi kouludemokratia-asiassa ja tasokursikysymyksessä, joiden kohdalla sisarjärjestöjen katsotaan syyllistyneen koulutuksellisen eriarvoisuuden puolustamiseen.

Opettajien viimekeväinen työnseisaus oli loistava osoitus kentän toimintavalmiudesta ja yhtenäisyydestä. Työtaistelu järjestettiin alusta loppuun piiri- ja paikallistasolla. Ammattijärjestöjen ylin johto pysyi syrjässä työtaistelusta, koska totesi sen ”laittomaksi”. Lakko-aallon jälkeen OAJ:n johto päätti jarrutuskamppailun aloittamisesta. Jo tässä vaiheessa voidaan nähdä, että jarrutustoiminta on ollut tehotonta. (...) Eniten keskustelua herätti jarrutus päätöksen selvä ja yksisilmäinen poliittinen väri. OAJ:n Kokoomus-voittoinen johto valitsi jarrutuksen kohteiksi mm. kouluneuvostotyön ja koulukokeilun sekä tutkimuksen. Jälkimmäisten kohdalla se tunnusti julkisuudessaakin, että jarrutuksen yksi syy on poliittinen. Edellä on jo osoitettu, että nämä kohteet eivät ole erityisen tehokkaita taistelussa supistuksia vastaan. ... Johto ei myöskään halunnut jatkaa selvää työtaistelulinjaa. Olisihan taistelun jatkuminen syksyllä merkinnyt hankalasti käsiteltävää tilannetta vuodenvaihteen palkkaneuvotteluja ajatellen. Kovien palkkavaatimusten syntyminen kentällä olisi ollut selviö. (KT 4/1975, 2.)

Noudatettu palkkapolitiittinen linja on (...) jäsenten kannalta masentava. Mutta mitä muuta voisikaan odottaa, kun määräävä asema opettajien ammattijärjestöjen johdossa on työnantajien puolueen, Kokoomuksen, edustajilla. Kun työnantajan puolueen palkkapolitiikka onnistuu, palkansaajien etujen mukainen palkkapolitiikka epäonnistuu. Tätä rataa on ammattijärjestömme linja noudattanut jo vuosien ajan. Tulokset ovat kaikkien nähtävissä. (KT 2/1975, 2.)

OK:n ja SOL:in yhdistyessä OAJ:ksi Demkon kritiikki kohdistuu uuteen, suureen ammattijärjestöön, jonka katsotaan vartioivan poliittista asemaansa opettajakunnan kustannuksella. ”Kokoomus-voittaisen” johtonsa turvin OAJ:n nähdään ajavan leimallisesti hampaatonta oikeistolaista etupolitiikkaa, jarruttavan jäsenistössä kytevää taistelumielialaa ja kovenevia vaatimuksia sekä välttelevän tätä kautta hankalia tilanteita.

Ammattijärjestön katsotaan jatkavan SOL:n ja OK:n johtajavaltaista linjaa ylenkatsomalla ja ohittamalla rivijäsenten mielipiteitä:

Ammattijärjestömme johtohenkilöt ovat jo vuosia toimineet palkkarintamalla ikään kuin jäsenistöä ei olisikaan, ikään kuin järjestöissä olisi vain keskustoimistot. Jäsenistölle ei ole edes kerrottu mistä milloinkin neuvotellaan, saatikka sitten kysytty sen mielipidettä. Johtohenkilöt ovat keskittyneet yksinomaan suppeiden ”sisäpiirien” ja ylätason ympyröihin. Toimistoissa on harjaannuttu kuuntelemaan ainoastaan työnantajapuolen vaatimuksia. (KT 1/1975, 2.)

Tärkeintä on turvata, että OAJ omaksuu toimintansa periaatteiksi ensinnäkin jäsenvaltaisuuden, eikä johtajavaltaisuuden, kuten SOL ja OK. Toiseksi OAJ:n tulisi omaksua johdonmukaiset ja lujat palkkatavoitteet, jotka lähtevät jäsenten eduista ja lopettaa työnantajan tahdon myötäily, jota SOL:n ja OK:n johto ovat harjoittaneet. (KT 2/1975, 12.)

”Opettajien mielipide” ei ole yhtenäinen eikä se ole yhtä kuin OAJ:n johdon keskeisten miesten mielipide. Mutta koska ”opettajien mielipidettä” halutaan tietynvärisenä käyttäjä koulutus- ja yhteiskuntapoliittisena painostuskeinona, se on OAJ:n johdon mielestä paras-ta pitää monopoliotteessa. (KT 4/1974, 2.)

*Koulutyöntekijässä kritisoidaan suppeissa sisäpiireissä harjoitettua, jäsenkunnan ohit-tavaa johtajavaltaisuutta sekä ”ylimielistä suhtautumista koululaitoksen kenttäväkeen” (KT 1/1976, 10). OAJ:n äänenkannattajalehden *Opettajan* katsotaan näyttävän tär-keää roolia ”tietoisessa jäsenkentän harhauttamisessa” (KT 1/1976, 4).*

Ammattijärjestöjen (ja 1970-luvun edetessä nimenomaan OAJ:n) ohella Demkon kritiikin kohteeksi asettuu elinkeinoelämä suuryrityksineen ja etujärjestöineen. Tietyis-sä kysymyksissä moitteita saa myös hallitus, joka ”kuulee mitä kuuluu ja kuka käskää” (KT 2/1975, 3) myötäillen ”teollisuuspiirien vaatimuksia” (mt., 3):

Demko näkee koulutyöntekijöiden heikon reaaliensiotason kehityksen syynä ammattijär-jestöjemme voimattoman työehtopolitiikan lisäksi valtion talouspolitiikan. Ammattijär-jestöjen on lakattava kiertämästä kysymystä valtion talouspolitiikasta ja inflaatiokiertees-tä. Demko arvostelee ammattijärjestöjen ohella myös hallituksen palkansaajia vastaan suunnattua hinta- ja veropolitiikkaa. (KT 2/1975, 1.)

Valtioneuvoston 13.3.75 tekemä periaatepäätös peruskoulun kustannusten supistami-sesta vähentämällä opettajien palkkamenoja sekä kaikessa hiljaisuudessa toteutettu 150 milj. markan karsinta koulurakennusmenoista ovat ainutlaatuinen hyökkäys opettajien ja oppilaiden etuja vastaan. (...) Päätös koulun ja terveydenhoidon panemisesta ”teuras-penkille” ei juolahtanut ministereiden päähän yhtäkkiä. Hallitus sai jo viime elokuussa sekä koko syksyn ajan ohjeita koulutuksen ja terveydenhoidon kustannusten supistamises-tä. Ohjeiden antajina olivat teollisuuden keskusjärjestöt, Elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA), PYP:n ja KOP:in pääjohtajat, metsäteollisuuden keskusliiton toimitusjohtaja, Uusi Suomi, jne. kuten oheisesta selvityksestäimme yksityiskohtaisesti ilmenee. Maamme suurimmat ja vaikutusvaltaisimmat yritykset vaativat, että julkisia varoja suunnataan yhä enemmän teollisuuden investointien tukemiseen eikä ”välitöntä voittoa tuottamat-tomiin kohteisiin”, kuten koulutukseen ja terveydenhoitoon. Hallitus toteutti nämä vaa-timukset ja perustelee toimenpiteitään valtiontalouden vaikeuksilla, jotka ”pakottavat säästämään”. (KT erikoisnumero 16.4.1975, 2.)

Hallitusta arvostellaan inflaatiokierteeseen ajautumisesta sekä palkansaajien asemaa kurjistavasta hinta- ja veropolitiikasta. Koululeikkauksista keskusteltaessa hallituksen katsotaan kulkevan ”suuren rahan” (KT 4/1975, 8) talutusnuorassa ja luovuttavan kou-lutukseen tarkoitettuja varoja elinkeinoelämän tarpeisiin ja teollisuuden investointien tukemiseen terveydenhuollon ja koulutuksen kaltaisten kohteiden sijaan. Teollisuuden keskusjärjestöjen ja esimerkiksi suurimpien pankkien katsotaan pitävän valtioneuvos-

toa sätkynukkenaan. Osansa demkolaisten arvostelusta saavat myös opetusviranomaiset:

Viime keväänä hallitus kävi kovin kourin käsiksi opettajien oloihin. Iskemällä ensisijaisesti opettajien palkkamenoihin hallitus siirsi useita kymmeniä miljoonia markkoja koulumenoista suurten yritysten investointien tukemiseen. Opettajat ryhtyivät välittömästi lakkoon vastalauseena hallituksen toimenpiteille. Tämä ei kuitenkaan vielä riittänyt palauttamaan viranomaisia järkiteille. Opettajien yksimielisestä vastustuksesta huolimatta viranomaiset ryhtyivät valmistelemaan uusia iskuja koulumenoihin. (KT 4/75, 4.)

Viime aikoina opetusviranomaisten tuotteliaasta kynästä lähteneet uutuudet, kuten tapakasvatuksen tehostaminen, kasvatus tavoitekeskustelu ja viimeisimpänä käyttäytymisen arvostelun uudistaminen, antavatkin aiheen olettaa, että kysymyksessä on opettajien ja suuren yleisön huomion suuntaaminen pois koulun todellisista ja räikeistä ongelmista. Ennen muuta liian suurista opetusryhmistä, opetussuunnitelmien virheistä ja sekavasta oppimateriaalista. (PK 3–4/77, 2.)

Opetusviranomaisten toiminta vallanpitäjien käsikassaroina tuomitaan. Viranomaisien katsotaan valmistelevan monenlaisia toissijaisia ja merkityksettömiä uudistuksia, jotka ovat omiaan suuntaamaan suuren yleisön huomion pois koulun todellisista haasteista. Kunnat sen sijaan eivät vielä 1970-luvun linjateksteissä nouse merkittävään koulutuspoliittisen toimijan asemaan.

Yleisemmällä tasolla demkolaisten tavoitteiden tiellä seisovien toimijoiden nähdään edustavan ”taantumuksen” voimia. Taantumuksella viitataan sellaisiin yhteiskunnallisiin piireihin ja poliittisiin voimiin, jotka ”tähtäävät ennen muuta olevien olojen säilyttämiseen ja haluavat kehittää uusia sopeuttavan kasvatuksen muotoja” (KT 1/1977, 2). ”Aikansa eläneitä” kristillis-isänmaallisia arvoja (KT 5–6/1975, 4) edustavat esimerkiksi sotilaalliset järjestöt, joiden katsotaan ”lisänneen vaikutustaan kouluissa”:

Henkisen Maanpuolustuksen Suunnittelukunta (HMS) on kouluja varten laatinut ”Turvallisuuspolitiikan opetussuunnitelman”. (...) Ikään kuin opetussuunnitelmien konkretisoimiseksi ovat armeija ja reserviläisjärjestöt aktivoineet toimintaansa kouluissa ja suunnittelevat oman ilmoituksensa mukaan ”rynnäköä kouluihin”. (KT 4/1975, 8.)

Vastapuolen kasvatusihanteiden katsotaan ylläpitävän harhaanjohtavaa puolueettomuuden ihannetta koulu- ja kasvatuskeskustelussa (KT 4/1975, 9; KT 1/1977, 2). Omat opettajakollegat luetaan pitkälti kuuluviksi tähän joukkoon:

Maamme opettajakunta on jo kauan ollut vanhoillisten ja taantumuksellisten voimien uskollisimpia liittolaisia (KT 2/1973, 16).

Opettajisto on oikeiston ”omaa” aluetta. Suurin osa opettajista on konservatiivista, yhteiskunnan ilmiöihin oikeistolaisittain asennoituvaa (KT 5–6/1975, 2).

Opettajien suopeuden ”edistykselle vihamielisille pyrkimyksille” tekee mahdolliseksi heidän tietämättömytensä ”työnsä laajemmista seurauksista ja demokraattisesta vaihtoehdosta nykyiselle käytännölle” (KT 2/1975, 10). Tietämättömyyden ylläpitämisen katsotaan olevan taantumuksen intresseissä, minkä vuoksi todelliset ideologiset tavoitteet verhotaan neutraaliin kielenkäyttöön:

Opettajien tyytymättömyyttä yritetään vääristelevien väitteiden avulla suunnata palvelemaan edistykselle vihamielisiä pyrkimyksiä, suuryritysten ja poliittisen oikeiston tarkoituksperiä. Taantumuksellisten voimien pyrkimykset myös estää koulujärjestelmän yhtenäistäminen ja supistaa koulutusmäärärahoja ovat käyneet suoraviivaisemmiksi. Samalla kouluihin tunkeutuu lisääntyvä määrä demokratian, kansojen välisen ystävyysyden, rauhantyon ja Neuvostoliiton vastaista oppiainesta ”turvallisuuskasvatuksen”, ”taloudellisuuskasvatuksen” ja muiden nimikkeiden alla. (KT 2/1975, 7.)

Demkon kannatuksen laajentuminen haluttiin katkaista leimaamalla Demko erilaisilla pelottavan tuntuksilla polttomerkeillä, kuten ”vasemmistolainen”, ”taistolainen”, ”väkivaltaiseen muutokseen pyrkivä” jne. (...) Näin haluttiin pelästyttää Demkosta kiinnostuneet edistysmieliset opettajat ja peittää oma palkka- ym. politiikka, joka oli kritiikin kohteena. (KT 4/1974, 3.)

Pyrkinessään suuntaamaan opettajien huomion pois esimerkiksi palkkapolitiikasta vastavoimat syyllistyvät asioiden vääristelyyn ja Demkon mustamaalaamiseen. Järjestelmä rakenteineen tarjoaa taantumukselle myös monenlaisia mahdollisuuksia edistyksellisten opettajien syrjimiseen ja raivaamiseen pois tieltä:

Näkyvien syrjintätapausten lisäksi edistyksellisiin opettajiin kohdistuu hyvin laaja painostus. Erityisesti tuntiopettajien turvaton asema antaa painostukselle lähes rajattomat mahdollisuudet. (KT 4/1975, 3.)

Edistyksellisiin opettajiin kohdistuva painostus on demkolaisten mukaan johtanut tilanteeseen, jossa ”Suomen kouluissa ei edistyksellisillä opettajilla ole hyvä olla” (KT 4/1975, 3). Opettajiksi valmistuvien osalta mahdollisuuden syrjintään antaa muun muassa ”opetustaidon arvosanan mielivaltaisuus” (KT 4/1975, 3). Myös tuntiopettajien asema nähdään turvattomaksi.

Mustamaalaamisen ja painostuksen lisäksi taantumus on värvännyt palvelukseensa joukkotiedotusvälineet. Vastapuolen etujoukkoihin kuuluvan elinkeinoelämän katsotaan käyttävän mediaa sumeilematta hyväkseen lietsomaan ”väkivallan ja sorron aatteita” ja edistämään ”vastakasvattavaa” ylikansallista kaupallista massakulttuuria, väkivaltaa, rahaa ja väärää individualismia (2/1975, 10, ks. myös katkelma 11). ”Suurella rahalla” toimivien vaikutus yltää myös koulun sisälle:

Jo pitkään edistyksellisiä opettajia on huolestuttanut tilanne, jossa suurella rahalla ja tehokkaalla organisaatiolla vaikutetaan kouluopetukseen. Tällä hetkellä tulee varsinkin yhteiskunnallisten aineiden opetukseen valtavasti materiaalia, jonka valmistaminen on huolellisesti ja pitkällä tähtäimellä suunniteltu ja josta jo painoasu paljastaa, että sen tuottamisesta ei ole raha puuttunut. (...) Yhä suuremmissa määrin koulujen taloudellisen kasvatuksen ovat saamassa haltuunsa suuryritysten ja työnantajien perustamat materiaalityöntekijäfirmit: Taloustieto ry., Taloudellinen tiedotuskeskus, Vakuutusyhtiöiden tiedotuskeskus ja Talouselämän av-keskus. Taloustieto ry:n takana ovat STK, Suomen Pankkiyhdistys, Suomen Puunjalostusteollisuuden keskusliitto, Suomen Teollisuusliitto jne. Tämän huomioon ottaen on selvää, että materiaalin sisältö ei täytä opetukselle asetettua tasapuolisuuden vaatimusta, vaan varsin selvästi edustaa niitä kantoja, joita suuryrityksillä on maamme talouselämästä. Tosin teksti on taitavasti laadittu puolueettoman näköiseksi. Siitä huolimatta teksti suuntautuu työväestöä ja ammattiyhdistysliikettä vastaan lähtien ”yrittäjän” näkökulmasta. (KT 4/1975, 8.)

Elinkeinoelämän katsotaan pyrkivän vaikuttamaan kouluopetukseen esimerkiksi tuottamalla kouluihin oppimateriaalia, joka edustaa suuryritysten ja työnantajien näkökulmaa. Kaiken kaikkiaan Demkon vastaiset toimijat tuotetaan järjestöpuheessa varsin vaikutusvaltaisiksi ja voimakkaiksi – niin voimakkaiksi, että ne asettuvat aivan konkreettisesti demkolaisten tavoitteiden ja demokraattisten uudistusten tielle:

Demokraattisia koulun uudistuksia ei voida toteuttaa, mikäli nykyinen koulumäärärahojen supistaminen jatkuu. (KT 5–6/75, 16.)

Demko näkee agendansa toteutumisen alisteisena ylätason (esimerkiksi voimavaroja koskeville) päätöksille. Demkolaisia tavoitteita ei siis katsota voitavan realisoida ilman ylempillä tasoilla tapahtuvia muutoksia. Demkon strategiana koulutuspolitiikan suurten toimijoiden painostamisessa on ennen kaikkea joukkovoiman rakentaminen:

Kaikkea voidaan toki muuttaa, mutta ei yksin. Älä eristäydy, vaan liity Demkoon. (...) On selvää, ettei suurten liittojen painostaminen yksin onnistu, mutta yhdessä me voimme sen tehdä. (KT 2/1974, 5.)

Rakentakaamme opettajien ja muiden koulutyöntekijöiden, vanhempien, oppilaiden, kaikkien työtätekevien yhteinen rintama paremman koulun puolesta! (KT 2/1976, 6.)

Demokraattisen muutoksen avaimiksi rakentuu samanmielisten liittoutuminen yhteen. Demkolaisten on järjestäydyttävä, sillä menestyksellinen toiminta koulutuspolitiikan kentällä edellyttää massavoimaa. Yhteenliittymään kutsutaan opettajien ohella mukaan myös muut koulutyöntekijät, vanhemmat ja oppilaat sekä ”kaikki työtätekevät”. Mahdollisimman suuren painostusvoiman saavuttaminen asettuu 1970-luvulla demkolaisen tehtävälisan kärkeen:

Demkon tehtävänä on jäsenistönsä kautta ja Koulutyöntekijän välityksellä painostaa ammattijärjestöjämme päättäväisempään ja johdonmukaisempaan toimintaan työmarkkinoilla. (KT 3/73, 16.)

Kun Demko perustettiin ja demokraattiset opettajat alkoivat toimia yhdessä ja näkyvämmiin, alkoi oikeisto selvemmin huolestua perinteisen kannattajakuntansa parissa tapahtuvasta kehityksestä. (KT 4/75, 3.)

Järjestön äänen voimistumisen ja toiminnan volyymin kasvamisen ajatellaan herättävän oikeiston huomaamaan edistyksellisten koulutyöntekijöiden olemassaolo. Tällöin eri tavalla ajattelevia opettajia ja heidän mielipiteitään ei voida enää sivuuttaa, ja koulutuspolitiikan suurten toimijoiden on lopulta pakko suunnata toimintaansa uudelleen.

Meidän on kyettävä voittamaan edistyksellisten koulutyöntekijöiden nykyinen eristäytyneisyys ja hajanaisuus. Meidän on kyettävä yhdistämään yksittäiset tapaukset yleisiin yhteyksiinsä. Meidän on osoitettava, mikä on tilanne k o k o koulutuksen kasvatuksen alueella. Meidän on yhdessä määritettävä demokraattisten koulutyöntekijöiden toiminnan suunta. Tähän työhön tarvitsemme lehteämme. (KT 1/1973, 2.)

Opettajat voidaan voittaa demokraattisten uudistusten kannalle vain toimimalla opettajien keskuudessa ja osoittamalla uudistusten merkitys opettajien näkökulmasta. (...) Maamme edistyksellisten opettajien liittyminen Demkoon ja sen toiminnan lujittaminen pakottaa painostajat arvioimaan tilannetta uudelleen: edistykselliset opettajat eivät ole yksin ja eristyksissä. Jokainen tapaus voidaan julkistaa. (KT 5–6/1975, 16.)

Oma äänenkannattajalehti nähdään merkittävänä toimijoiden kokoamisen ja joukkojen kasvattamisen välineenä. Lehden roolina on yhdistää samanhenkisistä mutta ”eristäytyneistä” ja ”hajanaisista” opettajista kollektiivi sekä määritellä kollektiiville yhteinen, jaettu näkemys ja suunta. Tämä tapahtuu tarjoamalla koulutuskysymyksiä syntetisoivia perspektiivejä ja kokonaisnäkemymiä sekä kääntämällä abstraktit tavoitteet ymmärrettävään muotoon ja osoittamalla niiden merkitys opettajien näkökulmasta.

Äänenkannattajalehdellä ajatellaan olevan myös pelotevaikutus: Koulutyöntekijän kautta oikeiston painostustoimet on mahdollista tuoda yleiseen tietoon. Äänenkannattajalehden kautta tapahtuvan ja muun sanallisen painostuksen lisäksi Demko asettuu tukemaan ay-liikkeen kollektiivisen painostuksen muotoja, kuten lakkoasetta:

[Kommentti valtioneuvoston päätökseen supistaa peruskoulun kustannuksia.] Opettajat ovat tilanteessa, jossa pelkät kannanotot eivät enää riitä. Hallituksen jyrkästi opettajia vastaan suunnatut toimenpiteet ovat pakottaneet opettajat joukkotoimenpiteisiin. Demokraattiset Koulutyöntekijät ry tukee täysin opettajien taistelutoimenpiteitä. (KT 16.4.1975, 3.)

Samalla demkolaiset pyrkivät etsimään tilaa toteuttaa aatteellista toimijuuttaan ohi ammattijärjestöjen vartioiman korporatiivisen ay-väylän sekä koulun formaalien rakenteiden ja opetus suunnitelman. Yhdeksi toiminnan muodoksi valjastetaan oppimateriaalin, esimerkiksi rauhankasvatusmateriaalin, työstäminen¹¹⁴:

Perustamisestaan löhtien on Demko korostanut opettajien ja koulun vastuuta rauhankasvatuksessa. Jo kahtena vuonna ovat eri aineiden demkolaiset opettajat laatineet opetusviitteitä rauhankasvatusta varten. Tämä työ on herättänyt mielenkiintoa ulkomaita myöten; Saksan Liittotasavallassa aktiivisesti toimiva Deutsche Friedensunion on kääntänyt ja leivittänyt Demkon rauhankasvatusmateriaalia länsi-saksalaisille opettajille. (KT 4/1975, 9.)

”Taantumuksen voimien” kansoittamalla koulutuspolitiikan kentällä on kuitenkin myös tahoja, joiden katsotaan toimivan samaan suuntaan Demkon kanssa. Tietyissä kysymyksissä muiden opettajajärjestöjen katsotaan kuuluvan tähän joukkoon – kun toisissa ne liitetään tiukasti vastustajien kategoriaan:

[Keskustelua koulusäästöistä.] Suurteollisuuden ja hallituksen taholta tuleva suoneniskuohjelma on saanut vastaansa opettajien ja heidän järjestöjensä yksimielisen tuomion. Uhri ei olekaan niin heikko. Opettajat ovat järjestäneet vastalause-toimenpiteitä jo Kainuussa ja aalto on nopeasti leviämässä kautta maan. Opettajien ammattijärjestöt, pedagogiset järjestöt ja Demko ovat tuominneet hallituksen toimenpiteet. Myös koululaiset ja oppilaiden vanhemmat vastustavat koulujen kurjistumista. (KT Erikoinro 1.4.75, 2.)

[Keskustelua oppilasjärjestöistä.] Teiniliitto on suorittanut erittäin ansiokasta työtä. Toiminta on ulottunut oppilaiden taloudellisen aseman parantamisesta kansainvälisesti mittavaan solidaarisuustoimintaan. Teiniliitto antoi opettajille huomattavaa tukea viime kevään resurssisupistusten yhteydessä järjestämällä yli 200 000 koululaisen työnseisauksen. Saavutuksista huolimatta Teiniliiton tukahduttaminen on ollut myös eräs OK:n tavoitteista. Onhan OK ajoittain pitänyt Teiniliittoa suoranaishana vihollisenaan sysäten sen niskaan koulujen työrauhaongelmat, politisoitumisen jne. Demko on sitä mieltä, että koulujen ongelmat ratkaistaan opettajien, oppilaiden ja vanhempien yhteistyöllä. Selvää on, etteivät opettajien voimat riitä yksin esim. taisteluun kunnollisten koulurakennusten ja opetusresurssien puolesta. Tähän tarvitaan lisäksi oppilaat ja heidän vanhempansa. (KT 5–6/1975, 2.)

Samassa rintamassa muiden opettajajärjestöjen kanssa ollaan esimerkiksi koulujen säästökuureista keskusteltaessa – vaikkei ammattijärjestöjen konkreettisia tekoja asian hy-

114 *Koulutyöntekijä*-lehden ohella järjestö toimitti erilaisia kasvatuskysymyksiä käsitteleviä julkaisuja. Vuonna 1981 näitä oli lukumäärältään ”toistakymmentä” (Kulmalan tiedonanto teoksessa *Kiuasmaa* 1982, 602). Rauhankasvatusmateriaalin lisäksi järjestö tuotti ainakin päivänavausaineistoa, esimerkiksi julkaisen *Hyvää huomenta! päivänavauksia peruskouluun ja lukioon* (Demko ry, 1978). Se, kuinka laajasti Demkon tuottamaa opetusmateriaalia oli käytössä, ei ole tiedossa.

väksi aina pidettäisikään riittävinä. Varauksettomasti Demkon liittolaisiksi katsotaan myös 1970-luvun alussa vaikutusvaltaiseksi kasvava Teiniliitto sekä muut koululais-¹¹⁵ ja rauhanjärjestöt. Myös oppilaiden ja heidän vanhempiansa katsotaan olevan yhteisellä asialla – sikäli kun näissä piireissä asetutaan tukemaan demkolaisia tavoitteita.

Samanhenkisistä toimijoista etsitään painostusvoimaa ja volyyymiä demkolaiseen ajattelutapaan:

Sosialististen maiden saavutukset kansansivistyksen alalla on entistä laajemmin otettava opiskelun kohteiksi. On lisättävä maittemme opettajien välistä yhteistyötä sen kaikissa muodoissa. (KT 2/1975, 10.)

Kotimaisten aateveljien ohella taustatukea ja viiteryhmää haetaan kansainvälisistä esimerkeistä, erityisesti sosialististen maiden kansansivistyksellisistä ideoista ja opettajakunnasta.

Demko 1980-luvulla: Katse arjen ongelmiin

Vuosikymmenen taitteen Demkon koulutuspoliittiseen agendaan tuomat muutokset saavat aikaan sen, että myös koulutuspolitiikan kentän toimijat ja niiden merkittävyys järjestön tavoitteille aletaan järjestölehtiteksteissä nähdä uudella tavalla:

Kun 70-luvun alussa esitimme vaatimuksia ”ylöspäin”, valtiovallalle, esitämme niitä nyt yhä enemmän itsellemme. Me, opettajat ja tutkijat, rakennamme itse vaihtoehdot. (KT 2/1983, 2.)

Vielä 1970-luvulla hallitus ja opetusviranomaiset, OAJ sekä elinkeinoelämän edustajat näyttivät seisovan (usein varsin konkreettisesti) demkolaisten tavoitteiden tiellä. Näin järjestön tehtäväksi asettui suurten toimijoiden painostaminen. Uudella vuosikymmenellä kiinnostus koulutuspolitiikan kentän muihin toimijoihin ja niiden tekemisiin jää kuitenkin taka-alalle. Fokusoituminen ammattikäytännön¹¹⁶ kehittämiseen ja yksilöiden arkisiin edistyksellisiin toimintamahdollisuuksiin saa demkolaisten katseen siirtymään pois etabloituneiden toimijoiden lobbaamisesta. Vaatimuksia esitetään nyt ylätasoin sijaan opettajille, joita kannustetaan itse ratkomaan koulun kasvatusongelmia:

115 Teiniliiton ohella oppilaat ja opiskelijat olivat järjestäytyneet esimerkiksi Iltaoppikoululaisten liittoon sekä Ammatikoululaisten liittoon (Siisiäinen 1990, 68).

116 Puhe ”demokraattisesta ammattikäytännöstä” saatettiin omaksua demkolaiseen puheeseen Yrjö Engeströmin yhdessä Kari Toikan kanssa vuonna 1981 *Soihdu*-lehteen kirjoittamasta artikkelista *Demokraattinen ammattikäytäntö SKP:n sivistyneistöstrategiana* (Mäki-Kulmala/H 2013).

Minusta tuntuu, ettei työn ongelmien ratkaiseminen ja ylittäminen voi ns. edistyksekkäiden opettajien osalta tapahtua oleelliselta osaltaan heidän keskinäisellä yhteistyöllään, vaan kunkin omassa työyhteisössä. (KT 1/1985, 13.)

Vetäytyminen koulutuspolitiikan ylätasoon kamppailuista näkyy linjateksteissä kielellisenä käänteenä, jossa jäsenille annetaan entistä vähemmän konkreettisia toimintaohjeita ja järjestöpuhe saa entistä abstraktimman ja teoreettisemman muodon:

Kädessä oleva lehti on teoriapitoinen ja ristiriitainenkin. (...) [O]pettajat ja muut ihmishuhtelyt tarvitsevat oman työnsä, itsensä ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen kartoitusta. (KT 2/1987, 3.)

Ottakaamme tässä [vaihtoehtopedagogiikkoja koskevan] keskustelun virittäjäksi Heikki Lehtosen äskettäin julkaisema tutkielma Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipolitiikka. (...) [M]onet yhteiskuntatieteilijät puhuvat ns. työyhteiskunnan kriisistä. Eräitä tämän ilmenemismuotoja ovat laaja ja pysyvä työttömyys ja työn sisällöllinen köyhtyminen. Protestanttiselle työetiikalle on yhä vähemmän kysyntää, ja niinpä monet kääntyvätkin ”sisäänpäin”, ”tunnemaailmaansa” ja kulutuksen piiriin. Elämän sisältöä ei etsitä pääasiassa työstä ja siinä kehittämisestä, vaan erilaisista kulutusmaailman piiriin kuuluvista vaihtoehdoista. (KT 3/1984, 2.)

Tarve entistä pohdiskelevampaan ja ristiriitaisuuksia sallivaan teoreettisuuteen liittyy demkolaisten havaintoihin yhteiskunnallisesta muutoksesta. Työelämän murroksen ja kulutuskulttuurin nousun koetaan heijastuvan kouluinstituutioon monin tavoin ja aiheuttavan haasteita opettajan työhön. Tieteestä ja tutkimuksesta etsitään ”maata jalokojen alle” (KT 4/1986, 3) eli ratkaisuja arkisiin kasvatusongelmiin:

Ulkopuolisen ratkaisun odottelemisen sijaan opettajien olisi ryhdyttävä yhteistuumiin ja yhdessä koulumaailmaa ymmärtävien tutkijoiden kanssa ratkomaan koulun kasvatusongelmia varmana omista mahdollisuuksistaan. Tämä on hidas, mutta ainoa varma tie koulun ongelmien ratkaisemiseen. (KT 1/1980, 2.)

Apua järjestön uuteen tavoitteeseen pääsemiseen eli koulun ”käytännön ongelmien ratkaisuun” (KT 3/1981, 46), haetaan ”koulumaailmaa ymmärtäviltä” tutkijoilta (KT 1/1980, 2) ja tieteen piiristä. Opettajien kokemia haasteita ja arkisia ongelmia pyritään ymmärtämään, sanoittamaan ja jäsentämään teoreettisin käsittein:

Michel Foucault kuvaa ansiokkaassa teoksessaan Tarkkailla ja rangaista, miten avoin ja summittainen vallan käyttö muuttui kapitalismin kehittyessä hienovaraiseksi, kaikenkattavaksi verkostoksi. Koulu- ja muussa kasvatustyössä vallankäytön ja hallinnan muotona on tavallisimmin ollut jokapäiväinen käytäntö: kasvattaja tuntee olevansa yksin nimetömän ja epämääräisen koneiston jauhettavana. Koneisto voi vaikuttaa niinkin, että sen uhriksi joutuva alkaa tavallaan itse rajoittaa toimintamahdollisuuksiaan ja tulevaisuuden perspektiivejään. Olemme joutuneet todistamaan myös suoraviivaista vallankäyttöä;

konsensusemme on ikään kuin kääntänyt toiset kasvonsa esiin, jolloin ei ole vaikea löytää yhtymäkohtia esimerkiksi Länsi-Saksan virkakieltoihin. Useat muistavat Pirkkalan monisteen tai Laukaan aapisen vuosikymmenen puolivälistä. Pieni määrä oppilaita tutustui tavallisesta poikkeavaan oppimateriaaliin. Molemmista tapauksista nostettiin tiedotusvälineissä häly, joka ei millään kriteereillä mitaten ollut suhteessa ko. asioiden merkitykseen. (KT 1/1985, 2.)

Nuorten kapina artikuloi tuu tyylin kautta, toteaa Paul Willis Koulunpenkiltä palkkatyöhön -teoksessaan. Onko tällainen kapina sitten riittävää? Jatkamme keskustelua Willisin ajatuksia herättäneestä kirjasta. Willis kuvaa, miten työväenluokkaisten jenginuorten koulunvastainen kulttuuri on uutta luovaa; samalla tämä kulttuuri tuomitsee heidät varmimmin mielenkiinnottomiin töihin. Asetelman pohjalta nuorten oma subtautumisen työhön on vain välineellinen, vapaa-ajan ja kulutuksen mahdollistava merkitys. Onko tapahtumien logiikka todellisuudessa näin aukoton? Mitä näköaloja jää edistyksellisille opettajille, ”pehmotataareille”? Sopeutetaanko suurinta osaa nuorista sisällöllisesti köyhyisiin töihin tai työttömyyteen? (KT 2/1985, 2.)

Siinä missä 1970-luvulla ”teorialla” viitattiin neuvostomarxilaisesta uusvasemmistolaisesta sanastosta ammentavaan, kaaderiston¹¹⁷ käytännöllisiksi ohjeiksi operatioonalisoimaan monoliittiseen aatteeseen, käsite saa 1980-luvulla uuden, laajemman ja avoimemman merkityksen. Koska demkolainen näkökulma koulukasvatukseen säilyi leimallisesti yhteiskunnallisena, haetaan koulun haasteiden selittämiseen – ja selättämiseen – teoreettista tukea nimenomaan yhteiskuntatieteiden suunnalta. Linjateksteissä viitataan erityisesti sellaisiin klassikkoajattelijoihin kuin yhteiskuntafilosofi Michel Foucault’hon, sosiologi ja kulttuurintutkija Paul Willisiin, kasvatussosiologi Thomas Zieheen (esim. KT 2/1987, 2), yhteiskuntateoreetikko Theodor Adornoon (esim. KT 2/89, 2) sekä semiootikko-filosofi Umberto Ecoon (KT 2/1986, 3).

Yhä useampi teksti *Koulutyöntekijän* sivuilla on muodoltaan kirja-arvostelu, käännösartikkeli tai (kotimaisiin tai ulkomaisiin lähteisiin nojaava) viitteellinen artikkeli. Teoreettisen ja tietokirjallisuuden ohella ammennetaan kaunokirjallisuudesta (esim. KT 3/1988, 2). Varsinaisten linjatekstin määrä vähenee, ja käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastelluksi aineistoksi alkaa valikoitua lähes yksinomaan pääkirjoituksia.

Sosialististen maiden kansansivistyksellisistä ideoista ja opettajakunnasta ei enää haeta tukea edellisvuosikymmenen tapaan. Viittaus- ja kiinnittymiskohteina ovat nyt aikaisempaa suuremmissa määrin Ruotsin ja Keski-Euroopan (esim. KT 1/1982, 2) kasvatustieteelliset keskustelut:

117 Kaaderi-sana omaksuttiin taistolaisten kielenkäyttöön leninistisestä sanastosta, jossa sillä viitattiin kommunistisen puolueen vakaumuksellisimpaan ja aktiivisimpaan sisäpiiriin eli toiminnan organisoimista ja suunnittelusta vastaavaan ydinjoukkoon (”ammattivallankumouksellisten” etujoukkoon, ks. Lenin 1975, 206).

Ensi numerossa jatkamme piilo-opetussuunnitelma ja mitä sen jälkeen? -teemaa Pekka Kämäräisen puheenvuorolla. Samaisessa lehdessä kirjastonhoitaja Jussi Tuormaa esittelee omaa projektinomaisesti järjestettyä työtään porvoalaisessa lähiössä. Sokerina pohjalla esittelemme Tanskan koulutuspoliittista tilannetta ja sikäläisen opettajien ammattijärjestön koulunuudistuskustelua. (KT 3/83, 3.)

Painostus- ja lobbaustehtävästä ei toki kokonaan luovuta. ”Onnettoman OAJ:n” (KT 2/81, 3) parjaaminen jatkuu läpi 1980-luvun. Emojärjestöä suomitaan erityisesti hampaattomasta etupolitiikoinnista. Vuoden 1984 lakkoilun aikaan lammasmaisuus näyttäytyy rintamakarkuruutena tilanteessa, jossa ”kenttä oli täydellisesti asian takana (...), väsymyksestä ei ollut merkkiäkään, julkinen tuki oli tavattoman laajaa ja työnantaja-puoli oli selvästi hermostumassa” (KT 1/1984, 2):

Tämän pääkirjoituksen piti olla kiitos OAJ:lle ja Lastentarhanopettajaliitolle jämäkästä toiminnasta. Lehden taittovaiheessa lakot kuitenkin yllättäen loppuivat ja sopimukset signeerattiin. Jäsenistölle kuuluvia kiitoksia tämä ei tietenkään tee tarpeettomiksi; molempien liittojen jäsenethän osoittautuivat aivan uskomattomiksi etutaistelijoiksi. Sen sijaan johdon kiittely onnistuu vaivalloisemmin. (KT 1/1984, 2.)

OAJ:lle jaetaan risuja myös sen asettumisesta kannattamaan peruskoulun riisumista ”liiasta teoreettisuudesta” (esim. KT 1/1981, 2). Ylipäätään suuri etujärjestö nähdään ennen kaikkea ”sammutusjärjestönä”:

Opettajien ammattijärjestö on näissä asioissa kuin Kari Suomalainen – vastustaa kaikkia hyviä asioita. Opettajien sammutusjärjestö. (KT 1/1985, 13.)

Vastustajaksi katsotaan myös ”hunajaista kieltä” viljelevä ”suurliikemiesten ideologille yhteistyöjärjestö” EVA (KT 5–6/1980, 2) sekä palkanalennuksia ja koulumenojen leikkauksia tehtaileva, triviaaleihin ”yksityiskohtiin” (KT 1/1980) takertuva ja kaikkinaista kriittistä keskustelua suitsiva valtiovalta:

Opettajien hallinta perustuu suurimmalta osaltaan opetussuunnitelmaan ja oppimateriaaleihin. Herran pelko ja sosiaalinen kontrolli täydellistävät opettajan sosiaalistumista. Jos tämä ei riitä, keppi heiluu tarvittaessa huomaamattomasti ja palauttaa häiriköt riivin. (KT 1/1985, 13.)

Leimallista 1980-luvun demkolaiselle puheelle on yhtä kaikki vetäytyminen pois koulutuspolitiikan kentän ylätasoin toimijoiden kamppailuista ja katseen kohdistaminen entistä intensiivisemmin kohti arkea ja arjen toimijoita. 1980-luvun alussa mikrotason taisteluiden nähdään avaavan mahdollisuuksia toimia ”tällä välin”, ennen kuin opettajien vaatimukset joskus – herra ties milloin – toteutuvat” (KT 3–4/1980, 2). Vuo-

sikymmenen loppua kohden toimijuutta rakennetaan entistä enemmän epävarmassa konditionaalissa:

Opetus on koulun historiallisen olemuksen epäilemättä vapauttavin osa. Mitä opetetaan ja mitä opitaan – siihen on aina pakko vastata, jos koulusta on kyse. Kuitenkin toisaalta: jos ei puututa kouluyhteisössä vaikuttaviin ja siihen ulkoa (lapset, opettajat ja virkamiehet mm. ikävä kyllä tulevat tästä maailmasta) vaikuttaviin voimiin, menee hyväkin opetus tietyssä mielessä hukkaan. Ja kouluun sosiaalisena, sopeuttavana ja alistavana systeeminä voi vaikuttaa vain hallinnan ja hegemonian kautta. Vasta silloin saattaisi olla mielekästä ja jotenkin merkityksellistäkin törmätä kapitalismin rautahäkin kaltereita vasten. (KT 2/1985, 35.)

Samaan aikaan kuvitelmat siitä, mihin pieni järjestö lopulta pystyy, kutistuvat 1970-luvun yhteisen rintaman rakentamisesta 1980-luvun lopun arkiseksi realismiksi: ”Kukaan ei haaveile, että Demkosta tulisi laaja joukkojärjestö” (KT 4/1988, 3).

6.4 Aatteen sankareista arjen sankareihin

Demkon koulutuspoliittiset tavoitteet sekä järjestön itselleen tuottama rooli koulutuspolitiikan kentällä pitävät sisällään myös tarjoumia ”demkolaisen opettajan” eetosesta. Kyse on puheessa elävistä käyttäytymisen, olemuksen ja osaamisen ihanteista eli opettajalle sopivaksi katsotusta koulutuspoliittisesta toimijaidentiteetistä.

Demko 1970-luvulla: Yhteisessä rintamassa aatteen puolesta

1970-luvun *Koulutyöntekijässä* Demkosta rakennetaan kokoavaa voimaa edistyksellisille opettajille ja muille kasvatustalon työntekijöille:

Demokraattiset koulutyöntekijät on edistyksellisten opettajien ja muiden kasvatustalon työntekijöiden yhdysside. Koulutyöntekijät ovat jo kauan kaivanneet demokraattista järjestöä. Edistysmielisiä kasvattajia on yhä enemmän, mutta voimat ovat olleet hajallaan ja vailla toiminnan kokoajaa, vailla yhteistä järjestöä. (KT 1/1973, 1.)

Demko syntyi viisi vuotta sitten (21.1.73) paljolti OK:n ja SOL:in sisällä syntyneen tyytymättömyyden seurauksena. Edistysmieliset opettajat eivät pitäneet siitä, että ammattijärjestöt esiintyivät demokraattisia uudistushankkeita (mm. OK peruskoulua ja v. 1971 koulutuskomiteaa) vastaan. Tunnettiin myös suuttumusta siitä, että nuo järjestöt esiintyivät ”opettajien yksimielisen mielipiteen” edustajina ja yksinomistajina julkisuudessa. Haluttiin näyttää suurelle yleisölle, että on olemassa myös toisenlaisia koulutyöntekijöitä.

Sellaisia, jotka haluavat toimia vähävaraisten koulutusmahdollisuuksien laajentamiseksi eikä vastaan, rauhankasvatuksen puolesta eikä vastaan. (KT 1/1978, 2.)

Demkon voiman lisääminen on ensisijainen edellytys opettajien etujen ja demokraattisen koulutusjärjestelmän puolesta käytävän kamppailun voimistumiselle. Viekäämme Demko jokaiseen opettajainhuoneeseen! (KT 2/1975, 7.)

*Koulutyöntekijässä rakennetaan kuvaa nykytilanteeseen tyytymättömien opettajien reservistä, joka on odottanut yhteisen äänensä kanavaksi Demkon kaltaista toimijaa. Samansuuntaisesti ajattelevien koulutyöntekijöiden joukosta pyritään kultivoimaan yhtenäistä joukkoa me-pronominin käytöllä (esim. *viekäämme*) sekä passiivimuotoisilla verbeillä (*tunnettiin suuttumusta, haluttiin näyttää suurelle yleisölle*).*

Demkolaisia yhdistäviksi laadullisiksi määreiksi tuotetaan toistuvasti ainakin ”edistysmielisyys” ja ”demokraattisuus”. Kuva näiden monimerkityksisten käsitteiden sisällöstä tarkentuu, kun tarkastelun kohteeksi otetaan Demkon suhde puoluepoliittisiin ideologioihin ja ryhmiin:

On selvää, että ammattijärjestöjemme kehittäminen todelliseksi etujärjestöksi, jotka ottavat kantaa kaikkiin yhteiskunnan ilmiöihin koulutyöntekijöiden eduista ja demokraattisista yhteiskuntatavoitteista lähtien, vaatii ammattijärjestöjen politisoimista. Demko pyrkii edistämään tätä politisoitumista kokoamalla järjestöjen sisällä demokraattista rintamaa. Demokraattisten voimien tavoitteena ei ole hajoittaa ammattijärjestöjä toisiaan vastaan tappeleviksi ryhmäkunniksi, jotka saattaisivat omat etunsa koulutyöntekijöiden yhteisten etujen sijaan. Sen sijaan toimintamme perustana on tietoisuus siitä, ettei koulutyöntekijöiden ongelmia voida ratkaista muutoin, kuin demokraattisten ratkaisujen kautta. (KT 2/1973, 1.)

Tapahdumien kulku niin koulutus- kuin palkkapolitiikassakin ja jäsenistön aseman heikkeneminen ajaa järjestöt ottamaan kantaa yhteiskuntapolitiikan peruskysymyksiin. Toisaalta taas näiden järjestöjen painolastina on – eräitä poikkeuksia lukuun ottamatta – taantumuksellisten asenteiden perinne, joka usein esiintyy ”ammattillisena puolueetto-muutena”. Tällainen poliittinen asennoituminen ei kuitenkaan vastaa jäsenistön asemaa ja etuja. (KT 1/1974, 2.)

Perustamiskokouksessa 21.1.73 oli läsnä runsas sata opettajaa ja muuta koulutyöntekijää. Järjestön perustajat olivat saapuneet kokoukseen eri puolilta maata ja edustivat hyvin erilaisia ajatussuuntia. Keskeisistä kysymyksistä ja Demkon tehtävistä oltiin kuitenkin yhtä mieltä. (...) Jäsenistä suurin osa oli sitoutumattomia ja puolueisiin kuuluvat edustivat lähes kaikkia suurpuolueita. Tällaiseksi muodostui myös ensimmäisen hallituksen kokoonpano. (Demkon hallitus on muuten aina ollut poliittisesti huomattavasti laajapohjaisempi kuin esim. OK:n ja SOL:in raskaasti Kokoomus-pohjaiset hallitukset). (KT 4/1974, 3.)

Edistyksellisiä opettajia on useiden puolueiden riveissä. Jotta yhteiseen rintamaan saataisiin kaikki eri puolueita kannattavat demokraattiset opettajat, yhteinen järjestö ei voi sitoutua yksinomaan yhden – tai edes kahden tabi kolmen – puolueen järjestöksi. Puolu-

eiden kannalta opettajille tarkoitetut puoluejärjestöt voivat toki olla tarpeellisia. Mutta mahdollisimman laajan yhteisrintaman aikaansaamiseksi tarvitaan lisäksi laajapohjainen sitoutumaton järjestö, Demko. Toiminta puoluejärjestöissä ei sulje pois toimintaa Demkossa ja päinvastoin. Demko kutsuu jäsenikseen kaikkia edistysmielisiä opettajia ja koulutyöntekijöitä, niin puolueisiin sitoutuneita kuin sitoutumattomiakin. Yhteistyöllä moninkertaistamme voimamme! (5–6/1975, 16.)

Politiikka ja ”politisoituminen” näyttäytyvät demkolaisessa kielenkäytössä myönteisessä valossa ja toivottavana kehityssuuntana. Taantumuksellisen ”ammattillisen puolueettomuuden” sijaan pyrkimyksenä on edistää politisoitumista kannustamalla opettajia tunnistamaan ja tunnustamaan väriä sekä pyrkimällä nostamaan pintaan opettajien keskuudessa elävien ajattelutapojen eroja.

Demkosta rakennetaan puolueideologisesti laajapohjaista vaikuttamisen kanavaa olemassa olevien järjestöjen sisälle. Yhdistyksen helmoihin ovat tervetulleita erilaisia ajatussuuntia ja ”lähes kaikkia suurpuolueita” edustavat koulutyöntekijät. Myös sitoutumattomien opettajien korostetaan saavan järjestön kautta äänensä kuuluviin. Tärkeää on kuitenkin, että ”keskeisistä kysymyksistä ja Demkon tehtävistä” ollaan yhtä mieltä. Jäsenten siis oletetaan ottavan järjestölehdessä rakennettavat koulutuspoliittiset tavoitteet omakseen ja olevan niistä yksimielisiä.

Samaan aikaan demkolaisuutta rakennetaan voimakkaasti tekemällä eroa tahoihin, joilla on demkolaisista poikkeavia intressejä ja määrittelmällä mitä demkolaisuus ei ole:

Koulutyöntekijöiden järjestäytyminen ei ole tapahtunut hetkeäkään liian aikaisin. Demokraattisen koulutuspolitiikan vastaiset pyrkimykset ovat voimistuneet (...) Äärioikeistolaiset rehtorit, opettajat ja oppilaat ovat aktivoineet toimintaansa. Mutta myös edistykselliset voimat ovat vahvistuneet. Koulutuspolitiikan kenttä on voimakkaassa käymistilassa, yhteiskunnan demokraattiset voimat ja suuryritysten etuja palvelevat oikeistovoimat kampailevat Suomen koulutuspolitiikan suunnasta. (KT 1/1973, 1.)

Kouluväen puoluepoliittinen järjestäytyminen on tietenkin myönteinen ilmiö ja edistysaskel – mikäli se ei tapahdu äärioikeistolaisuuden merkeissä. Mutta kaikkein tärkeintä tällä hetkellä on lujittaa edistyksellisten voimien yhtenäisyyttä. (2/73, 1.)

Demkolainen erityislaatuisuus tuotetaan rajoja vetämällä ja demkolaisten toisenlaisuutta korostamalla. Eroa tehdään toimijoihin, joilla katsotaan olevan demokraattisen koulutuspolitiikan vastaisia pyrkimyksiä. Vastapooliksi nimetään erityisesti oikeistovoimat ja spesifimmin äärioikeistolaiset, joiden katsotaan olevan yliedustettuina Oppikoulunopettajien liiton (OK) sekä kansakoulunopettajien Suomen opettajien liiton (SOL) päättävissä elimissä (5). Kaiken kaikkiaan yhteiseen rintamaan ollaan siis valmiita hyväksymään kaikki muut, muttei ”taantumuksellisimpaan ryhmään” (KT 4/74, 2) eli ”jyrkkään oikeistoon” (KT 1/75, 2) kuuluvia. Demkolaisen opettajan ammatil-

linen identiteetti näyttäytyy siis perinteistä opettajakuvaa avoimemmin yhteiskunnallisena ja poliittisena. Puoluesidonnaisuuksien esiin nostamista ei kaihdeta, ja aatteen katsotaan voivan näkyä koulunpidossa ja kasvatustoiminnassa.

Paradoksaalisesti demkolaiselle opettajalle tarjottu identiteetti ei kuitenkaan pidä sisällään erityisen suurta koulutuspoliittisen toimijuuden tilaa. Vaikka *Koulutyöntekijässä* pyritään rakentamaan vahvasti liikkeessä olevaa, dynaamista ja kasvavaa vastarinnan joukkoa, näyttäytyy lehdessä tuotettu toimijuus lopulta leimallisesti Demko-järjestön ominaisuutena. Tämä johtuu järjestöllisen koulutuspoliittisen agendan ”valmiudesta”: demkolaiset tavoitteet ilmaistaan äänenkannattajalehdessä varsin eksplisiittisesti, selkeänä ohjelmana tai vaikkapa vaatimusten luettelona (esim. KT 1/1973, 8). Jäsenistön oletetaan omaksuvan valmiiksi mietitty järjestöagenda sellaisenaan, ilman keskinäistä neuvottelua ja yhteistä tavoitteenasettelua.

Näin Demkon koulutuspoliittinen agenda rakentuu järjestöläisten toimijuutta ja toimijaidentiteettiä vahvasti määrittäväksi. Aktiivinen toimija on järjestö – toisin sanoen toiminta-agendan muotoileva, järjestöaktiiveista koostuva kaaderisto. Yksilöille mahdollistuva toimijuus taas vaikuttaa pelkistyvän lähinnä järjestön massavoimaksi antautumiseen. Näin kuva yksilölle mahdollistuvasta demkolaisesta koulutuspoliittisesta toimijaidentiteetistä muodostuu melko kapeaksi ja luonteeltaan passiiviseksi.

Demko 1980-luvulla: Kollektiivisesta vastauksesta yksilöllisiin kysymyksiin

Uudelle vuosikymmenelle tultaessa järjestön keskuudessa nouseva itsekritiikki kohdistuu samaan asiaan, jota 1970-luvulla pyrittiin voimallisesti rakentamaan: toiminnan kollektiivisuuteen.

Suurin osa demkolaisista on 70-luvun opiskelijaliikkeen perillisiä. Siksi menneisyytemme kriittinen ymmärtäminen on myöskin Demkon etenemisen edellytys. Tätä arviota ei liene tehty, eikä tässäkään kuvitella sellaista tehtävän. Ääneen sitä kyllä olisi syytä pohtia – limbojenkin uhalla. Katsotaanpa tietoisuutta, jota edellytettiin 70-luvulla. Meidän ideamme oli varsin yksinkertainen: jos pihat liittyvät yhteen ja muodostavat joukkoja, mikseivät hyvät tekisi samoin. Tietoisuuden kohottamisen tavoitteena oli järjestäytyminen järjestöön, joka järjestyneesti järjesti toimintaa hyvien asioiden puolesta. Sisäistymisen asteeksi riitti se, että se hyväksyi koko aatepaketin, jonka järjestö, ”liike” antoi. Liikuttiin yleisellä tasolla ja tietoa, aatetta ja vakaumusta sovelsivat yhteiskunnalliseen käytäntöön pääasiassa kaaderit. Joukot olivat liikevoima, tekijä. Analyysit tehtiin muualla. (KT 3/1981, 45.)

Yllä olevassa katkelmassa ”suurin osa” järjestöläisistä paikannetaan ”opiskelijaliikkeen perillisiksi”. Kun tämä liike on 1980-luvulle tultaessa kiihkeän julkisen keskustelun saatelemana kuollut ja kuopattu, herää myös Demkossa tarve ryhtyä retrospektiiviseen

menneisyyden ymmärtämisen tehtävään. Itsereflektion ja uudelleenarvioinnin katsotaan olevan edellytys Demkon toiminnan jatkumiselle.

Kollektiivisen mentaliteetin ongelmaksi nähdään autoritaarisuus. Demkolaisia 1970-luvulla yhteen liittäneiden arvojen käytäntöön soveltaminen ja ”analyysit” olivat vahvasti järjestön johtotason ja järjestöaktiivien eli kaaderien vastuulla, jolloin yksittäisen järjestöläisen osaksi jäi aatteen nieleminen sellaisenaan ja pyöriminen ”kitisevänä rattaana” (KT 3/1981, 2) järjestökoneistossa tuottamassa liikkeelle käyttövoimaa. Tämänkaltaisen, samanmielisyyteen – ja tässä mielessä passiivisuuteen – perustunut järjestöidentiteetti nähdään nyt ongelmaksi.

Monesti on mietitty, miksi demkolaiset eivät juuri kirjoittele lehdistössä sen paremmin kunta- kuin valtakunnallisellakaan tasolla. Tuntuu, että saatu tieto ei välittyisi käytäntöön; ei hedelmöittäisi demkolaisten käytäntöön. (...) Ehkä voisi kysyä, johtuuko tämä osittain siitä, että DEMKOssa vallitsee edelleen sellainen subde ja suunta tietoon, mikä oli yleistä 70-luvun järjestöissä ja liikkeissä? Seminaarien yms. funktio oli se, että jäsenet vakuutuivat ja ymmärsivät järjestön linjan. Keskustelu käytiin linjan soveltamisesta joukkojen tasolla. Kaaderit tekivät linjan. (...) Ketään ei tuntunut kiinnostavan, miten ihmiset omaksuivat annetun tiedon, miten se jäsentyy viikon päästä koulutodellisuuteen ja ihmisten ongelmiin, harjoiteltiinko tarpeeksi, mitkä tulokset antoi evaluointi, olivatko orientaatioperustat opittu (...) Voisi luulla, ettemme itse asiassa olleetkaan niinkään kiinnostuneita siitä, miten tieto sisäistettiin ja miten se palvelee käytäntöä...? (KT 3/1981, 46.)

Olemme taitekobdassa, vanhalla tavalla emme voi jatkaa eikä kukaan meistä voi toisten puolesta luoda uutta juuri heidän työhönsä tai heidän päähänsä (KT 4/1986, 2).

Teemamme on tällä kertaa opetuksen suunnittelu. (...) Artikkelimme saattavat olla arkipäivän tilannetta ajatellen sangen vaativia. Toivomme, että ne luetaan virikkeinä keskusteluun demokraattisen opettajan ammattikäytännöstä. Mitään ”mallia” tai ”dogmia” ne eivät – toivottavasti – esitä. (KT 3–4/1980, 2.)

Huomion kiinnittyessä entistä vahvemmin järjestön kykyyn edistää edistyksellisiä käytäntöjä arjen tasolla pohditaan Koulutyöntekijässä, onko ”saadun tiedon” mahdollista välittyä työkäytäntöihin jos sitä ei ole opittu, omaksuttu ja harjoiteltu.

Minusta tuntuu, että tämä eturinta-asetelma, läpimurtotaisteluja edeltänyt tunnelma sai aikaan sellaisia tunteita, ettei tavallisella mönkiäisellä ollut mitään sijaa tuossa suuremmissa taistelussa. Ei ainakaan oman kapisen opettajanhuoneen kahvipöydissä nuo tuulet puhallelleet. Ja yhä harvempi jaksoi eläytyä suuren käänteen näköaloihin. Taistelu olikin ja jäikin vain johtajille – niille jotka ymmärsivät. (KT 2/1985, 35.)

Ylhäältä annetut, dogmaattiset mallit ja yhtenäisen järjestötötuuden passiivisesti omaksuva monoliittinen joukko nostetaan siis kritiikin kohteeksi ja ongelmaksi. Yksi-

äänisen kollektiivin sijaan keskeisimmäksi toimijaksi halutaan nostaa yksittäinen, aktiivinen järjestöläinen, joka omassa työssään toteuttaa järjestöaatetta ja reflektoi kriittisesti ”teorian” suhdetta työkäytäntöihin ja koulun arkitodellisuuteen:

Oma motiivini toimia Demkossa oli alun perin ikäänkuin lähetyskäskyn toteuttamista, tosin ilman sitä oikeaa uskoa. Olen seitsemässä vuodessa käynyt läpi oikeastaan samat kiinnostuksen kohteet kuin Demkokin järjestönä kolmentoista vuoden aikana: Demko lähti liikkeelle kouludemokratiasta, samoin kuin minäkin yhteiskunnallisesti aktiivisena demokraattina. Opettajana kohdistin ensin aktiviteettini ammattijärjestöön. Siinä vaiheessa Demko jo nielaisi minut, kiinnostuin rauhankasvatuksesta, yhteisökasvatuksesta. Kaikesta tuosta on jäänyt kovin ulkokohmainen muisto. Viimeinen kiinnostukseni on Uusi didaktiikka ja opetuksen sisältökysymykset. Opetuksen tieteellistäminen tuntuu haasteelta, joka voisi olla minua varten. Sitä kautta on päässäni syntynyt motivaatiota myös opetuksen muotojen pohtimiseen ja sen selvittämiseen, miten minun koulunpitooni loppujen lopuksi vaikuttaa. (KT 4/1986, 2.)

Lehden sivuille alkaa ilmestyä minä-muodossa kirjoitettuja, itsekriittisiä ja itserefleksiivisiä tekstejä, joissa jäsenet ruotivat omaa Demko-suhdettaan ja pohtivat demkolaisen näkökulman ja ajattelutavan käyttömahdollisuuksia arjen kasvatushaasteissa.

Ei kai Demkoa voi syyttää kouluanalyysin pinnallisuudesta, jos vasta viime vuosien kasvatussociologinen tutkimus on tuonut esille koulun luonteen osana systeemiä: alistajana, sopeuttajana, valikoijana ja säilyttäjänä? Ei voi, mutta minusta tuntuu, että ohjelman kokonaiskuvaan ei sellainen problematisoitu koulukäsitys, sellainen pessimistissävytteinen epäily olisi mitenkään sopinut. Taistelu eteni yhteiskunnassa – niin oli käytävä myös koulussa. [Demkon 1970-luvun O]hjelmaasta kuultaa syvä usko siihen, että lähitulevaisuudessa meidän koulumme todella voisivat kasvattaa kaikkia suomalaislapsia rauhan, humanismin ja tieteellisen opetuksen hengessä. (KT 2/1982, 35.)

Puhetavan muutosta entistä yksilölähtoisemmäksi kantaa usko siihen, että yksittäisellä demkolaisella on tilaa vaihtoehtoisten toimintamahdollisuuksien rakentamiseen. Opettajia kannustetaankin lähtemään kehittämistyöhön ”varmana omista mahdollisuuksistaan” (KT 1/1980, 2). Samalla yksilön toimijuus nostetaan järjestötavoitteisiin pääsemisen edellytykseksi, ja yksilö asetetaan uudella tavalla vastuuseen toiminnan onnistumisesta: kollektiivi ei voi toimia ilman jokaisen jäsenen aktiivisuutta.

Paikoin itsevarma luottamus opettajien edellytyksiin löyträä keinoja edistykselliseen toimijuuteen korvataan kuitenkin kysymysmuodolla: lukija haastetaan pohtimaan, onko ammattikäytännön kehittämiseen todellisia mahdollisuuksia vai ovatko opettajat lopulta ”koulussa vankeina”:

Me vaadimme tietenkin kunnollisia opetussuunnitelmia, materiaaleja jne., mutta mitä teemme ”tällä välin”, ennen kuin opettajien vaatimukset joskus – herra ties milloin – toteutuvat? Voimmeko kehittää ammattikäytäntöämme jo nykyisissä oloissa eteenpäin, niin

että kykenemme ratkaisemaan menestyksellisesti niitä ongelmia, joita nykyisen nuorison opettaminen ja kasvattaminen esiin nostaa? (KT 3–4/1980, 2.)

A ja O:n viime numerossa turkulaiset kärjivät kysymyksen peruskoulun funktiosta. Onko se täysin hallitsevan luokan vallankäyttöä? Seppo Knuuttila esittää tässä numerossa koulun minimoimista. Opettajan työn kehittämisen lähtökohdaksi tuleekin asettaa kysymys onko peruskoulu purettava? Vai löytyykö sellaisia saumoja, joissa kehityksen suunta ei ole itsestään selvä? Mikä on opettajien funktio? Olemmeko koulussa vankeina vai löytyykö emansipaation mahdollisuuksia? Erik Arnkil haastoi A ja O:n numerossa 2/87 opettajia tutkimaan työnsä ristiriitoja. Se olisi nyt ajankohtaista. (KT 2/1988, 6.)

Kysymysmuodon käyttämisen voi – uskon puutteen sijaan tai sen ohella – tulkita retoriseksi valinnaksi, joka heijastaa uudessa tarinassa rakentuvaa käsitystä järjestötavoitteisiin pääsemisen keinoista:

Toinen demkoa vaivannut juttu on nurkkakuntaisuus. Olen kuullut uusien ihmisten valittavan, että hallituksen kokouksissa puhutaan oudoista asioista kummallisella kielellä eli järjestön sisäisellä slangilla, jota vain vuosikausia asiaan vihkiytynyt voi ymmärtää. Helposti käy näin, kun samat naamat häsäävät vuodesta toiseen. (KT 4/1988, 3.)

Tärkeimpiä syitä siihen, miksi suomalaista arkitajuntaa hallitsevat työnantajapiirien koulutuspoliittista linjaa (tiedottomasti) mukailevat näkemykset, on edistyksellisen vaihtoehdon epämääräisyys. (...) Tärkeimpiä muotoja tämän vaihtoehdon tämentämisessä on edistyksellisten opettajien ja tutkijoiden yhteinen työ konkreettisten tehtävien ratkaisemiseksi. Siitä on tässä lehdessä esimerkkejä. (KT 2/1982, 2.)

Olisikin toivottavaa, että piireistä tulisi ajatuksia ja tekijöitä toiminnan monipuolistamiseksi. Muuten lennellään entisiä reittejä, tehdään nousuja ja laskuja samoille radoille (KT 4/1988, 3.)

Siinä missä demkolaisen toimijuuden ehtona nähtiin 1970-luvulla samanmielisen ja yhdenmukaisen kollektiivin rakentaminen, edellyttää katseen kääntäminen yksilöön täysin päinvastaista otetta: järjestödiskurssin monoliittisyys on purettava ja tilaa avattava yhteiselle keskustelulle. Järjestön ylätason valmiiksi pureskelemien näkemysten sijaan koko jäsenkunta halutaan mukaan rakentamaan yhteistä käsitystä siitä, mistä tulee keskustella ja mikä lopulta on tärkeää.

Ulkopuolisten ei enää haluta yhdistävän Demkoa yksinomaan ”1970-luvun poliittisiin kuvioihin” (KT 4/1988, 3), vaan 1980-luvun demkolaisuuden ajatellaan pitävän potentiaalisesti sisällään hyvin monenlaisia identiteettejä ja monella tapaa aktivoituvaa toimijuutta:

Demkoon mahtuu monenlaisia demokraattisia kasvatustyön tekijöitä. (...) Nähdäkseni sen [Demkon, toim. huom.] voima voi olla vain siinä, että hyvinkin erityyppiset ihmiset kehittelevät niitä asioita, joita kokevat itselleen tärkeiksi. (KT 4/1988, 3.)

Opettajalle tarjoutuvaa eetosta leimaa valmiiksi määriteltyjen laadullisuuksien sijaan yhteiskunnallinen valvutuneisuus, kriittisyys, pohdiskelevuus sekä yhteiseen keskusteluun kykenevyys. Kaikkinaisen normatiivisuuden näin lientyessä muuttuu myös järjestölehdien funktio. Ennen kuin lopullisten, kollektiivisten totuuksia levittämisen välineenä *Koulutyöntekijä* näyttäytyy erilaisten näkemysten esittelyn ja puntaroimisen foorumina: ”Reippaasti kantaottavasta mielipidelehdessä” kasvaa ”pohdiskelevammin sanottavansa perusteleva pedagoginen julkaisu” (KT 2/1983, 2).

Se, että toimintaa halutaan tuulettaa ja monipuolistaa, ei kuitenkaan tarkoita demkolaisesta näkökulmasta ja vakaumuksesta luopumista:

Kädessäsi on lehti, joka etsii syvää kohtalonyhteyttä sinuun, lukija, oletpa sitten vihreä, punainen, oranssi, keltainen tai minkä värinen vain. Patamustia emme seuraamme kaipaava aurinkoa pimentämään. Tänä rauhan vuonna riittää tarpeeksi järjestömyyttä ja reaktionäärisiä ristireteläisiä aurinkoa pidentämään. (KT 1/1986, 3.)

Ideologisen ja puoluepoliittisen sitoutumisen osalta sitoudutaan edelleen laajapohjaisuuteen, mutta ”patamustia” ja muita ”reaktionäärejä” ei edelleenkaan tahdota mukaan. Puoluekannoista ei kuitenkaan enää eksplisiittisesti puhuta, ja tässä mielessä demkolaisia yhteenliittäväksi laadulliseksi ominaisuudeksi näyttäytyy entistä laueammin yhteiskunnallinen näkökulma koulun ja kasvatuksen kysymyksiin.

Uuden, entistä avoimemman keskustelukultuurin ja tätä myöten demokraattisen ammattikäytäntöjen rakentamisen ei kuitenkaan katsota tapahtuvan itsekseen. ”Edistyksellisen vaihtoehdon” konkretisoimisen katsotaan vaativan entistä tiiviimpää osallistumista ja aktiivisuutta kaikilta jäseniltä:

Edellisessä A ja O -lehdessä esiteltiin Bremenin kaupunginosakouluprojekti. (...) Meitä täällä lehdessä kiinnostaa se ovatko lehden lukijat mukana joissakin vastaavatyypisissä projekteissa joko normaalin palkkatyön puitteissa tai sen ulkopuolella. Meitä kiinnostaa myös projektimuotoinen opiskelu luokkahuoneissa. Meitä kiinnostaa teidän ajatuksenne projekteista. Olkaa hyvä ja lähettäkää vaikka postikortti. (KT 3/1986, 3.)

Demkon pitäisi minun mielestäni pystyä tarjoamaan puitteet konkreettiseen, säännölliseen yhteistyöhön omien jokapäiväisten opetus- ja kasvatustehtävien suunnittelussa ja arvioinnissa (KT 4/1986, 2).

Kollegiaalisen keskustelun ja kokemusten jakamisen tulisi tapahtua paitsi järjestön sisäisesti esimerkiksi äänenkannattajalehden sivuilla ja jäsenten säännöllisten kasvokkain tapaamisten merkeissä, myös muilla julkisilla foorumeilla lehtikirjoitteluna sekä kaikkinaisena osallistumisena yleiseen yhteiskunnalliseen debattiin. ”Tuppisuuna nököttämisen” sijaan järjestöläisten toivotaan saavan ”takamuksensa irti penkistä” ja uskaltavan ”avata suunsa” (KT 4/1987, 3).

Miksei nouse sitä rehellistä, naiivinrobkeaa ihmistä, joka sanoisi, että kaikki ei oikein ole kohdallaan? Se pitäisi sanoa monesta asiasta ja kuuluvalla äänellä. (KT 1/1985, 13.)

Ongelmana on kuitenkin se, ettei uudessa järjestöpuheessa tarjottuja toiminnan keinoja omaksuta jäsenten keskuudessa:

Mutta vähänpä olemme auttaneet itseämme – tai tarkemmin sanottuna toisiamme. Opettajien nimissä on kirjoitettu lukuisia kuvauksia työrauhatilanteesta, mutta ei oikeastaan yhtäkään artikkelia tai yleisönosastokirjettä, josta olisi hyötyä kollegoille. Hyötyä ja apua olisi nimittäin sellaisista puheenvuoroista, joissa kerrottaisiin käytännöllisestä pedagogisesta työstä kasvatusongelmien ratkaisemiseksi. Voimme tietysti edelleenkin kirjoittaa sääliä ja kaubua herättäviä kuvauksia opettajan arjesta ja toivoa näiden hätähuutojen herättävän päättäjät päättämään. Mutta viimeinen keinottelu opettajien asialla osoittaa kuinka tuloksellista tämä on. (KT 1/1980, 2.)

Jäsenistö ei ole hanakka tarttumaan sille tarjottuun entistä suurempaan rooliin ja vastuuseen demkolaisten tavoitteiden saavuttamisessa. Se kunnostautuu kyllä ”hätähuutojen” esittämisessä ja ongelmien kuvauksien tuottamisessa eri foorumeille, mutta ratkaisuehdotuksia jäsenistöltä ei tunnu löytyvän. Edistyksellisten ammattikäytäntöjen ja kokemusten yhteinen jakaminen *Koulutyöntekijän* sivuilla – tai muuallakaan – ei ota tulta alleen. Kuitenkin juuri ruohonjuuritason toimijoiden ehdotukset ja kokeilut arkiongelmien ratkaisemiseksi katsotaan edistyksellisten ammattikäytäntöjen kehittämisen kannalta tärkeimmiksi.

Demkon toimintaa on aivan alkuvaiheita lukuun ottamatta leimannut löyhyys, velttouden tapainen toiminnan jänteveyden ja intensiteetin puute. Käsittäkseni tämä on joltunut toiminnan sisältöjen etsinnästä ja haparoinnista, myös siitä, että viime vuosina yhä useammat aktiivijäsenet ovat olleet perheellisiä, asunnonrakentajia, iltaopiskelijoita, kahden työn tekijöitä yms., jotka ovat kirjaimellisesti tehneet järjestötöitä öisin. (...) Olemme taitekohdassa (...). Joko me yhdessä teemme jaideoimme uutta A ja O -lehteä, tai sitä ei kohta enää ole. Joko me yhdessäideoimme ja hyödynnämme seminaarimme, tai niitäkään ei kohta ole. (KT 4/1986, 2.)

Tulevan vuoden toimintaa on yritetty suunnitella realistisesti. Pääkaupunkiseudun ihmisten rahkeet eivät enempään riitä. Olisikin toivottavaa, että piireistä tulisi ajatuksia ja tekijöitä toiminnan monipuolistamiseksi. Muuten lennellään entisiä reittejä, tehdään nousuja ja laskuja samoille radoille. Mutta hyvä niinkin. (KT 4/1988, 3.)

Vuosikymmenen lopulla toiminnan suunnittelua ohjaa uudenlainen realismi – jopa kyynisyys. Pelko ”löyhyden” ja ”veltouden” toimintaa näivettävästä vaikutuksesta kääntyy jo tiukaksi kovisteluksi: joko jäsenkunta aktivoituu tai toiminta hiipuu. Pääkaupunkiseudun lisäksi myös piirien toivotaan piristyvän. Mikään ei kuitenkaan auta:

Koulutyöntekijän viimeinen numero näkee päivänvalon vuoden 1989 lopulla. Samalla hiipuu Demkon toiminta.

6.5 Demkon kaksi vuosikymmentä: Väitteistä kysymyksiin

Demkolaisessa puheessa tapahtuu 1970-luvulta 1980-luvulle tultaessa perustavaa laatua olevia muutoksia, jotka heijastuvat yhtä hyvin järjestön tavoitteenasetteluun, asemoitumiseen koulutuspolitiikan kentällä kuin demkolaisille opettajille rakentuvaan koulutuspoliittiseen toimijakuvaan. 1970-luvulla Demkon voi katsoa haastaneen traditionaalista opettajakuvaa omalla, varsin monoliittisellä tavallaan. 1980-luvulla yksinäisyydestä pyrittiin irti kohti entistä avoimempaa ja keskustelevampaa toimijuutta.

Demko monoliittisen vastaidentiteetin tuottajana

Koulutuspoliittisen tiedon näkökulmasta 1970-luvun Demko rakentuu samanhenkisiä kasvatus- ja koulutusalan ammattilaisia yhdistäväksi koulutus- ja ay-poliittiseksi joukkoliikkeeksi, jonka tavoitteissa yhdistyy tehokkaan etupoliitiikan, läpensä demokraattisen koulutuspolitiikan sekä kansanvaltaisen yhteiskuntapolitiikan ajaminen. Etu- ja ammattiyhdistyspolitiikan saralla etsitään korjausta ammatilliseen statukseen ja työoloihin, syrjintatapauksiin, resurssipulaan sekä opettajankoulutuksen ja jatkokoulutuksen ongelmiin.

Etupoliittiset intressit kietoutuvat monin tavoin järjestön laajempiin koulutuspoliittisiin tavoitteisiin – pyrkimykseen ”tasa-arvoiseen”, ”demokraattiseen” ja ”tieteelliseen” koulu- ja koulutusjärjestelmään. Abstraktit yleispoliittiset tavoitteet taas kurottavat kansanvaltaisen yhteiskuntapolitiikan sekä ”rauhankulttuurin” rakentamiseen. Näin demkolaiset ajavat paitsi oppilaiden ja opettajien myös suomalaisen yhteiskunnan ja lopulta koko globaalin maailman asiaa.

Demkon tavoitteenasettelua legitimoivat neuvosto-marxismiin kiinnittyneen uusvasemmistolaisen liikkeen edustamat ihanteet, jotka kaaderisto operationalisoi demkolaisia yhdistäväksi laadullisiksi määreiksi sekä käytännöllisiksi, ylätasen toimijoihin kohdistuviksi vaatimuslistoiksi. Järjestöläisiä yhdistäväksi ominaisuuksiksi tuotetaan erityisesti edistyskäsitys ja demokraattisuus. Käsitteiden sisältöä rakennetaan voimakaimmin tekemällä eroa aatteellisiin vastavoimiin eli taantumukselliseen oikeistoon. Vaikka mukaan toimintaan kutsutaan kaikki yleisdemokraattiseen puoluerintamaan kiinnittyneet sekä myös sitoutumattomat koulutyöntekijät, tuotetaan demkolaisuus-

desta samaan aikaan voimakkaasti monoliittistä. Järjestön toimintakyvyn katsotaan perustuvan samanmielisyyteen ja yksiäänisyyteen.

Koulutuspoliittisen vallan suhteen 1970-luvun Demkon roolina näyttäytyy politiikan suurten ja vahvojen toimijoiden haastaminen ja painostaminen demkolaisten tavoitteiden suuntaan. Painoarvoltaan merkittäviksi toimijoiksi katsotaan valtiovalta lainsäädäntöelimineen, normatiivinen keskushallinto, elinkeinoelämä sekä kysymyksestä riippuen, muut opettajajärjestöt ja OAJ. Suurin osa opettajakollegoista ja rehtoreista tullaan näin tunnistaneeksi taantumuksen edustajiksi. Painostustoiminnan ohella Demko pyrkii etsimään tilaa aatteenmukaiselle toiminnalle kouluinstituution olemassa olevien rakenteiden sisällä, esimerkiksi opetusmateriaalia tuottamalla.

Koulutuspoliittisen subjektuuden perspektiivistä toimijuus näyttäytyy 1970-luvulla leimallisesti Demkolle yhdistyksenä ja kollektiivina lankeavana ominaisuutena. Demkon asema koulutuspolitiikan valtakamppailuissa tuotetaan riippuvaiseksi jäsenmäärän kehityksestä: järjestön katsotaan kykenevän ajamaan tavoitteitaan vain, mikäli sen painostusvoima kasvaa. Merkityksellisen koulutuspoliittisen toiminnan katsotaan näin tapahtuvan politiikan ”ylätasolla”, ja järjestön toimijuus rakentuu vahvasti riippuvaiseksi koulutuspolitiikan kentän traditionaalisista ja suurista toimijoista, joiden toiminnan muutoksen kautta järjestötavoitteisiin voidaan päästä.

Yksilön koulutuspoliittinen toimijuus puolestaan aktivoituu ja realisoituu nimenomaan järjestöön liittymisen kautta. Yksilön oletetaan omaksuvan Demkon järjestölehdessään tarjoama aatemaailma ja asettavan itsensä järjestön käyttöön – sen massa-voimaksi. Koska henkilökohtaiset toiminnalliset resurssit luovutetaan näin järjestön käyttöön, ei demkolainen opettajakuva tässä mielessä kannusta yksilöä aktiivisen omaehtoiseen tai läpensä kriittiseen toimijuuteen.

Demkolaiselle opettajalle tarjoutuva subjektipositio – ”edistyksellinen” opettaja-identiteetti – muodostuu lopulta melko passiiviseksi. Samalla *Koulutyöntekijässä* opettajalle tarjottava ammatillinen identiteetti on kuitenkin leimallisesti yhteiskunnallinen sekä poliittisuudelle avoin ja myönteinen. Näin se – passiivisuudessaankin – näyttäytyy haasteena historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneelle, neutraalin ja puolueettoman opettajan ihannekuvalle.

Demko identiteetikeskustelujen tilana

Koulutuspoliittisen tiedon perspektiivistä 1970-luvulla Demkoa rakennettiin joukko-voimaan luottaen ja painostusvoiman kasvattamiseen keskittyen. Järjestö säilyi kuitenkin läpi vuosikymmenen marginaalisena toimijana eikä siitä tullut massojen protestili-

kettä. Vielä 1970-luvulla järjestöpuhetta leimasi kuitenkin vahva taistelutahto ja usko asiaan.

1980-luvulle tultaessa toiveikkuus vaihtuu edellisvuosikymmenen toiminnan kipakaksi arvosteluksi. Yhdistyksen olemassaolon mahdollisuudet kyseenalaistetaan ja hengissä selviämisen ehdoksi määritellään uudenlaisen itseymmärryksen luominen. Kasvava sisäinen kritiikki heijastuu järjestöllisiin tavoitteenasetteluihin tarpeena määritellä toiminnan agenda uudelleen. Ylhäältäpäin annetun, vasemmistolaisesta opiskelijaliikkeestä ammentaneen legitimaatioperustan sijaan korostuu opettajien arjesta kumpuava tarve modernin koulun kasvatusongelmien ratkomiseen ja koulun yhteiskunnallisten kytkösten pohtimiseen. Laajojen yleis- ja koulutuspoliittisten päämäärien sijaan uudeksi fokukseksi ehdotetaan demkolaisen yksilösubjektin tukemista hänen jokapäiväisissä kasvatushaasteissaan. Samaan aikaan keskustelu etupolitiikasta irroteetaan laajemmista yhteiskuntapoliittisista kehyksistä omaksi, erilliseksi agendakseen.

Koulutuspoliittisen vallan suhteen tämä tarkoittaa toiminnan suunnan muuttumista: siinä missä 1970-luvun tavoitteenasettelu edellytti Demkolta suuntautumista kohti koulutuspolitiikan makrotason kamppailuja ja näihin kamppailuihin osallistuvia toimijaryhmiä, kohdistetaan katse 1980-luvulla mikrotasolle. Suuret toimijat menettävät merkitystään Demkon tavoitteiden mukaisten uudistusten portinvartijoina, ja massa-voiman rakentamisen sijaan Demkon tehtäväksi katsotaan jäsenkunnan omaehtoisen kehittämistyön ja ”edistyksellisten työkäytäntöjen” tukeminen. Opettajan työtodellisuutta rajaavat rakenteet ymmärretään joustaviksi, ja niiden nähdään pitävän sisällään tilaa ”toisin tekemiselle”.

Opettajien *koulutuspoliittisen subjektiuden* näkökulmasta huomion kohdistaminen ruohonjuuritason toimijoiden yksilöllisiin toimintamahdollisuuksiin edellyttää luopumista ajattelu- ja toimintakykyä kahlitsevasta autoritaarisesta kollektiivisuudesta ja yksinäisyyden vaateesta. Sen sijaan tavoitteeksi otetaan uudenlainen moniäänisyys ja avoimuus. Samalla myös demkolaisuuden määreet avataan jäsenistön keskustelulle. Edistyksellistä opettajuutta määrittäväksi nimittäjäksi tuotetaan entistä laveammin halu pohtia koulua ja kasvatusilmiöitä yhteiskunnallisesta näkövinkkelistä.

Demkon näin avautuessa kohti jäsenistön omia määrittelyjä säilyy järjestöläisiä yhdistävänä näkökulmana yhteiskunnallisuus. Normatiivisen suunnan osoittamisen sijaan järjestön rooliksi nostetaan nyt puitteiden ja foorumin tarjoaminen kollegiaaliseen keskusteluun ja tukeen sekä kokemusten jakamiseen. Teoreettisia virikkeitä modernin koulun ongelmien tarkasteluun haetaan erityisesti yhteiskuntateoreettisista keskusteluista ja käsitteistä.

1980-luvulla Demkoa voi luonnehtia identiteettikeskustelujen tilaksi: järjestö avautuu ja herkistyy uudella tavalla ruohonjuuritason moniäänisyydelle ja yksilöiden toimijuuden mahdollisuuksille. Vaikka 1970-luvun radikaalista kielenkäytöstä ja puoluepo-

liittisten kamppailuasetelmien korostamisesta luovutaan, demkolainen näkökulma on vahvasti yhteiskunnallinen. Tässä mielessä järjestön voi yhä tulkita edustavan vastapuhetta suhteessa neutraaliutta korostavaan traditionaaliseen opettajakuvaan.

7 OPETTAJIEN AMMATTIJÄRJESTÖ KOULUTUSPOLIITTISISSA TOTUUSPELEISSÄ

Demkolaisen puhettavan tultua tutuksi on aika siirtyä suuren ammattijärjestön, OAJ:n, tarkasteluun. Ennen analyysyä kuvaan alaluvussa 7.1 lyhyesti opettajakunnan ammatillisen järjestäytymisen ja ammattiyhdistystoiminnan historiallisia päälinjoja sekä OAJ:n syntyä ja kehittymistä. Historiallinen katsaus luo pohjan *Opettaja*-lehden linjatekstien analyysille, jotka jäsentyvät tiedon, vallan ja subjektin näkökulmiin.

Analyysit aloittaa alaluku 7.2, jossa tarkastelen aineistossa rakentuvaa koulutuspoliittista tavoitteenasettelua ja legitimizeettiä. Alaluvussa 7.3 kuvaan ammattijärjestön itselleen tuottamaa asemaa, paikkaa ja painoarvoa sekä keskeisiä vastustajia poliittisissa merkityskamppailuissa. Viimeisessä alaluvussa hahmottelen ammattijärjestöpuheessa rakentuvia ihanneopettajan kuvia tunnistamalla, millaisia kykyjä ja ominaisuuksia sekä toisaalta oikeuksia ja velvollisuuksia opettajiin koulutuspolitiikan toimijoina liitetään.

Opettaja-lehden teksteissä ei tapahdu yhtä perustavaa laatua olevaa käännöstä tai murrosta kuin demkolaisessa järjestöpuheessa. 1980-luvulta alkaen on kuitenkin havaittavissa muutoksia, jotka ovat dokumentoitavissa ja jotka koskevat yhtä hyvin ammattijärjestön koulutuspoliittista agendaa, järjestöllistä asemaa kuin puheessa rakentuvaa opettajan eetosta. Tästä syystä kukin alaluku järjestyy kronologisesti siten, että tulokset raportoidaan ensin 1970-luvun osalta ja sitten tämän jälkeisen ajan osalta.

7.1 Ammattiyhdistysliike opettajien asialla

Suomalaisten opettajien ammatillisen järjestäytymisen juuret ovat syvällä sotia edeltäneessä varhaisen kansakoululaitoksen ajassa. Pisimmät perinteet on kansakoulunopettajilla: ensimmäiset ”yleiset kansakoulukokoukset” pidettiin 1800-luvun lopulla ja paikallisyhdistystoiminta yleistyi nopeasti johtaen liittotason järjestäytymiseen *Suomen Kansakoulunopettajayhdistykseksi* (SKL) vuonna 1893. (Rinne 1973.)

Varhaisen yhdistyksen tehtävä määrittyi voimakkaan aatteelliseksi korostaen kristillisyyttä ja kansakouluideologiaa sekä ”sen ohessa” opettajakunnan taloudellisen

tilanteen parantamista. Pian ammatillinen organisaatio ulottui pian jo lähes joka kylään, ja siitä muodostui monelle opettajalle tärkeä sidos oman lähiseudun ulkopuolelle ja ammattitovereihin. Vuonna 1900 ruotsinkieliset kansanopettajat erkanivat omaksi yhdistyksekseen (*Finlands allmänna svenska folkskollärare- och lärarinneförening*, SFL, sittemmin FSL). (Rinne 1973, 34, 51, 56, 365; Sääntti 2007.)

Kansakoulunopettajien varhaisessa järjestäytymisessä oli kyse ennen kaikkea kansakouluaatteen ajamisesta sekä koulujärjestelmän kaikinpuolisesta kehittämisestä. Aatteellisuus ohjasi liiton toimintaa pitkään¹¹⁸. ”Palkoistakin puhuttiin, mutta enemmän anoen kuin vaatien”, tiivistää järjestöhistoriikin kirjoittaja ja OAJ:n puheenjohtaja Aimo Tammivuori (1986, 348). Opettajien määrän kasvaessa¹¹⁹ sosiaaliset ja palkkakysymykset alkoivat kuitenkin kietoutua ”henkis-koulutetun työn” ja ammatin entistä vaativammiksi perusteluiksi. Varsinaisen etujärjestöllisen heräämisen kausi alkoi maailmansotien välisenä aikana kansanopettajien järjestäytymisasteen kohotessa, järjestö-rakenteen kehittyessä ja organisaation vahvistuessa. Samaan aikaa yhteistyö valtion ja etujärjestöjen välillä alkoi hiljalleen tiivistyä. (Rinne & Jauhiainen 1988, 212, 220–223; Tammivuori 1986, 348, 363–364.)

Sotien aikana kansanopettajien yhdistystoiminta kangerteli, mutta elpyi 50- ja 60-luvuilla¹²⁰. Elpyminen liittyi ammattiyhdistysliikkeen merkittävään vahvistumiseen 1960-luvun jälkipuoliskolla, kun keskustapuolueen ja SDP:n vastakohtaisuudet lientyivät ja korporatistinen yhteiskuntamalli kehittyi. Asiaan vaikutti presidentti Kekkonen myötä poliittiseksi perusajatukseksi tullut yhteiskunnallisten vastakohtien nostaminen julkisuuteen ja niiden ratkaiseminen ”kansakunnallisen kokonaisedun” saavuttamiseksi. (Häikiö 1991, 53–54; Kalela 2005a, 206–211; Lappalainen 1998, 41, 261; Salminen 1999, 419.)

Siirryttiin keskitettyjen, laajojen tulopoliittisten kokonaisratkaisujen järjestelmään, joiden puitteissa sovittiin niin työehdoista ja talouspolitiikasta kuin lainsäädännöstä.

118 Kuten Matti Rinne kansakoulunopettajien järjestön SOL:n historiikissaan (1973, 450) toteaa, on kuitenkin vaikea sanoa, missä määrin opettajien koulutuspoliittisia vaikuttamispyrkimyksiä voi tarkastella aatteellisena, kansan sivistystason kohottamiseen ja koulutuksen epäkohtien poistamiseen tähtäävänä toimintana, ja missä määrin kyse on ollut koululaitoksen kehittämisestä opettajien aseman kohottamiseksi ja työllisyyden turvaamiseksi (ja siis ennen kaikkea professiopyrkivien ammattikunnan itseintressien vaalimisesta, M.R. huom.). Yhtä kaikki tiedetään, että esimerkiksi rinnakkaiskoulujärjestelmän epäkohdat koettiin kipeimpinä juuri kansakoululaitoksen puolella, mikä peruskoulusta käydyssä kamppailussa on varmasti kannustanut nimenomaan tämän instituution opettajia ajamaan yhtenäiskoulupolitiikkaa. Opettajien etujen ja koululaitoksen kehittämistarpeen yhdensuuntaisuus on näin ainakin osin helpottanut liiton koulupoliittista toimintaa. (Rinne 1973, 450.)

119 Vuonna 1920 kansanopettajia oli maassa jo yli 7000, mikä teki heistä maan ylivoimaisesti suurimman valtiollis-kunnallisen ammattiryhmän (Rinne & Jauhiainen 1988, 212).

120 Kansakoulunopettajien järjestäytymisaste nousi vuodesta 1941 vuoteen 1952 lähes kolmanneksen, 55 prosentista 84 prosenttiin (Rinne 1973, 270).

Työntekijä- ja työnantajajärjestöt saivat puolivaltiollisen aseman vieden valtaa jopa eduskunnalta. Järjestäytymisestä tuli työtä tekevien itsestään selvä perusoikeus¹²¹, ja ammattiyhdistysliike asettui entistä näkyvämpään rooliin työpaikoilla, joihin syntyi edunvalvonta- ja osallistumisjärjestelmiä luottamusmiehineen ja työsuojeluvaltuutetuineen. Valtion virkaehtolakien voimaantuminen vuonna 1970 teki laillisen lakkolun mahdolliseksi myös opettajien kaltaisille virkamiehille. (Kalela 2005a, 210; Lappalainen 1998, 41, 261.)

Vuonna 1965 kansanopettajien liiton nimi muutettiin, koulunuudistusta ennakoiden, *Suomen Opettajain Liitoksi* (SOL). 1970-luvulla palkka- ja eläke-etujen ajaminen sekä työllisyysratkaisuihin ja ammatin arvostukseen vaikuttaminen alkoivat korostua voimakkaasti sen toiminnassa, mikä vei tilaa aatteelliselta työltä. Koulupoliittiset tavoitteet säilyivät kuitenkin liiton agendassa ja erityisesti peruskouluratkaisua tehtäessä liitto oli aktiivinen. Siitä tuli valmisteluvaiheessa tärkeä koulutuspoliittinen vaikuttaja, jonka asiantuntemusta käytettiin hyväksi lausunnon antajana ja selvitysten tekijänä aloitteita tehtäessä. Peruskoulun puitelain säätämisen aikaan 1968 liitto oli edustettuina ainakin kymmenessä komiteassa (esimerkiksi opetussuunnitelmakomiteassa, säännöstoimikunnassa, opettajien palkkaustoimikunnassa sekä valtion eläkeneuvottelukunnassa). (Rinne 1973, 404, 445.)

Oppikoulunopettajien puolella ammatillinen yhteistoiminta oli alkanut kouluylhallituksen järjestämien yleisten opettajakokousten lisäksi kasvatusopillisten yhdistysten toimintana 1800-luvun lopulla. Ensimmäisiä yhteisiä järjestöjä ei kuitenkaan voi nimittää ammattijärjestöiksi modernissa merkityksessä, sillä niiden tehtävänä oli lähinnä perustella koulun olemassaoloa ja lähentää toisiinsa kotia ja koulua. Keskusteluteemat liikkuivat filantropiassa ja pedagogiikassa. (Kiuasmaa 1982, 173.) Oppikoulunopettajat pyrkivät jo 1800-luvulla voimakkaan vaikutuskanavan, eräänlaisen ”oppikouluparlamentin” luomiseen, mutteivät onnistuneet. (Rinne & Jauhiainen 1988, 179.)

Vuonna 1917 perustettiin *Suomen Valtionoppikoulujen Opettajaliitto* (SVOL) ja vuonna 1906 *Suomen Yksityiskoulunopettajien yhdistys* (SYY). (Kiuasmaa 1982, 173–196.) Jos yksityisoppikoulunopettajien järjestön pääasiallisena tavoitteena oli elintason, opettajien sosiaalisen aseman ja palkkauksen nosto, oli valtionoppikoulujen opettajien intresseissä palauttaa valtion ylemmille virkamiehille oppisäädyn asema – palkkausta parantamalla. Oppikoulunopettajille avautui uusia vaikuttamismahdollisuuksia vuonna 1918, kun kouluhallitukseen perustettiin opettajiston valitsema opettajaneuvosto avustavaksi organisaatioksi. Tällä ”opettajien parlamentilla” oli 50 vuoden ajan tärkeä esitys- ja sananvalta kaikissa oppikouluasioissa. (Kiuasmaa 1982, 181; Rinne & Jauhiainen 1988, 180.) Oppikoulun opettajien ammatillinen järjestäytyminen oli kuitenkin

121 Palkansaajien järjestäytymisaste nousikin 28 prosentista peräti 90 prosenttiin vuodesta 1960 vuoteen 1988 (Häikiö 1991, 53).

vielä vuonna 1951 verrattain alhaisella tasolla, vain 40 prosenttia (Rinne & Jauhiainen 1988, 193).

SVOL ja SYY yhdistyivät vuonna 1951 *Oppikoulunopettajain keskusjärjestöksi* (OK), jonka tarkoituksena oli ”edistää oppikoulunopettajien yhteishenkeä ja kasvatusopillisia harrastuksia sekä valvoa heidän taloudellisia etujaan ja toimia heidän yhteiskunnallisen asemansa parantamiseksi” (Kiuasmaa 1982, 425). Vaikka yhdistykset perustettiin sekä aatteellista että aineellista tarkoitusta varten”, muodostivat etupoliittiset kysymykset toiminnan päälinjan. Niiden ”ulkopuolelle jääville ammatillisillekaan kysymyksille liiton keskustoimikunnat eivät kyenneet juuri huomiota kiinnittämään” (emt., 271). Sotien välisenä aikana koulupoliittiset ja pedagogiset kysymykset nousivat esiin erityisesti 1930-luvulla pohjakoulukysymyksestä keskusteltaessa. Sotien jälkeen keskustelu nousi 1960-luvun koulupoliittisen tilannemuutoksen yhteydessä. Tällöin OK tehosti toimintaansa kamppaillessaan väistyvän oppikoulun puolesta. (Emt., 271, 430.)

Kaiken kaikkiaan kansakoulunopettajien järjestäytyminen oli kuitenkin oppikoulunopettajia aktiivisempaa. Leo Jumppasen (1993, 46, 121) mukaan yksi syy tähän oli kansakoulunopettajien joukon homogeenisuus suhteessa oppikoulunopettajiin, jotka toimivat hyvin erityyppisissä oppikouluissa ja olivat jakautuneet intresseiltään erilaisiin ryhmiin (lähinnä nuorempiin ja vanhempiin lehtoreihin). Lisäksi oppikoulunopettajien suhteellisen hyvää palkkaus ei välttämättä kannustanut järjestäytymiseen.

Peruskoulu keskustelun alkaessa myös oppikoulunopettajien järjestökiinnostus kuitenkin kasvoi. Lisäksi kansa- ja oppikoulunopettajat alkoivat, pakostakin, lähentyä toisiaan. Asteittainen siirtyminen peruskoulujärjestelmään ja uuden koulumuodon mukanaan tuomat pedagogiset ja ”ammattitekniset” kysymykset – edunvalvonnan tehostamiskysymyksistä puhumattakaan – voimistivat 1970-luvulla ajatusta opettajien laajemmasta ammatillisesta eheytymisestä. (Kiuasmaa 1982, 437.)

Vuonna 1971 eri koulumuodoissa toimivat opettajat saivat yhteisen katto-organisaation, kun SOL, OK, SLF ja ammattikoulunopettajien järjestö perustivat *Opettajien Yhteistyöjärjestön* (OYJ). Perustamistilaisuudessa allekirjoitettiin myös SOL:n ja OK:n yhtymistä koskeva periaatepäätös, joka realisoitui vuonna 1973 *Opettajien ammattijärjestön* (OAJ) syntyessä. (Kiuasmaa 1982, 437–438.) Lopullisesti edunvalvontaoikeudet siirtyivät perustajajärjestöiltä OAJ:lle vuonna 1976, ja samana vuonna keskusjärjestöksi valittiin AKAVA. (OAJ:n järjestökehityksen... i.a.).

SOL:n ja OK:n liittoutuessa yhdistyivät myös järjestölehdet uudeksi äänenkannattajaksi, *Opettaja*-lehdeksi. (Rinne 1973, 462.) Samassa yhteydessä oppikoulunopettajien ja kansakoulunopettajien pedagogiset yhdistykset siirtyivät OAJ:n alle ja yhdistyivät vuonna 1976 Pedagogisten Opettajajärjestöjen Edustajistoksi (POE), jonka tehtäväksi

OAJ rajasi pedagogiset kysymykset edunvalvontatehtävien jäädessä ammattijärjestön harteille (OP 16/1978, 7¹²²).

1900-luvun loppua kohden opettajiston järjestäytymisinto kasvoi voimakkaasti. Siinä missä kansanopettajien järjestössä SKL:ssä oli vuonna 1945 vajaa 9000 jäsentä, oli SOL:ssa vuonna 1973 jo 27 000 jäsentä ja OK:ssa 13 000 (OP 5/1973, 5). Näin OAJ:sta muodostui heti sen synnyttyä lähes 40 000 jäsenen järjestö (OAJ:n neljä... i.a.). Vuonna 1975 OAJ otti lopullisesti vastuun kaikista perus-, kansa- ja oppikoulun opettajien ryhmistä. Kasvava jäsenkunta paitsi tuotti jäsenmaksuja, vaati myös lisääntyvästi palveluja. Tästä seurasi järjestörakenteiden vahvistuminen 1930-luvun yhden hengen toimistosta 1970-luvulla jo yli 30-hengen ”virastoksi”. (Tammivuori 1986, 108–109.)

Yhdistymisen seurauksena opettajien painoarvo korporatiivisissa neuvottelupöydissä kasvoi 1970-luvun kuluessa. Muiden toimihenkilöiden tavoin opettajat alkoivat aiempaa voimakkaammin korostaa koulutuksensa merkitystä ja tiedepohjaisuutta (Säntti 2007, 402). Valtion ei enää odotettu takaavan kutsumukseen vastanneille toimihenkilöille tietyn aseman ja hyvinvoinnin korvaukseksi pyyteettömästä yhteiskunnan palvelemisesta. Kunnian ja velvollisuuden sijaan alettiinkin korostaa yhteiskunnan velvollisuutta maksaa riittävä korvaus hankituista kvalifikaatioista. Etuudet ja palkka alettiin nähdä entistä selvemmin onnistuneen ammatillisen järjestäytymisen ja etuvaatimusten seurauksena. (Alasuutari 1996, 135–149; Simola 1995a, 20–22.) Koulutuksen akatemisoitumista ja pidentymistä käytettiin neuvottelupöydissä hyväksi palkkauksellisia parannuksia vaadittaessa (Rinne & Jauhiainen 1988, 228).

1980-luvun kuluessa OAJ laajentui edelleen. Vuoden 1986 alusta jäsenistöön liittyivät korkeakoulujen ja yliopistojen lehtorit sekä kansalais- ja työväenopistojen opettajat, ja vuoden 1988 aikana ammatillisten opettajien ryhmät. 1990-luvun alussa myös Lastentarhanopettajaliitto liittyi jäseneksi. (Jänkälä 1996.) Vuoteen 1991 mennessä järjestö oli kerännyt siipiensä suojaan käytännöllisesti katsoen kaikki yleissivistävän koulutuksen opettajaryhmät sekä suurimman osan opettajajärjestöistä keski- ja korkea-asteella. 1990-luvun lopussa liittoon kuului toista tuhatta rekisteröityä opetusalan yhdistystä (Lappalainen 1998, 13, 204). Vuonna 1993 järjestö muutti nimensä Opetusalan ammattijärjestöksi katsoen, että se vastaa ”paremmin järjestön tämänhetkistä järjestörakennetta” sekä sen asemaa opetusalan johtavana edunvalvontajärjestönä (Rajaniemi 1993, 4)¹²³.

122 Tosin OAJ katsoi opettajien taloudellisen ja oikeudellisen aseman turvaamiseen ja parantamiseen liittyvien ratkaisujen nivelyvän niin tiiviisti koululaitoksen kehittämistä koskeviin koulutuspoliittisiin ja pedagogisiin päätöksiin, että ammattijärjestö toivoi ”läheistä yhteistyötä kentässään toimivien, ulkojäseninä olevien pedagogisten järjestöjen kanssa” (OP 16/1978, 7).

123 Tässä tutkimuksessa puhutaan selkeyden vuoksi koko ajan Opettajien ammattijärjestöstä, myös viitattaessa 1990-luvun jälkeiseen OAJ:hin.

Vuonna 2013 OAJ muodostaa noin 120 000 jäsenen mammuttiorganisaation. Se liittyy yhteen yli 95 prosenttia kaikista työssäkäyvistä opettajista. Jäsenistö, josta noin 75 % on naisia, toimii varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa, lukio-opetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, taiteen perusopetuksessa, vapaassa sivistystyössä, ammatillisessa aikuiskoulutuksessa, ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa sekä opetus- ja sivistystoimen asiantuntijoina. Jäsenistöön kuuluu myös opettajaksi opiskelevia ja eläkkeelle jääneitä opettajia.¹²⁴ (Mitä hyödyn... 2012).

Kansainvälisesti katsoen Suomen malli on poikkeava. Länsi-Euroopan maissa järjestökenttä on tavanomaisesti opetusasteiden mukaisesti hajautunut (Lampinen 2003, 167), ja esimerkiksi Pohjois-Amerikassa on kaksi voimakasta, keskenään kilpailevaa opettajajärjestöä (ks. esim. Carini 2002). Latinalaisen Amerikan maista sen sijaan löytyy vastaavia järjestömonopoleja kuin Suomesta (ks. Vaillant 2005, 47).

Opetusalan ainoana ammattijärjestönä ja Akavan suurimpana jäsenjärjestönä¹²⁵ OAJ vastaa palkkausta, työaikoja ja muita palvelussuhteen ehtoja koskevista neuvotteluista. Lisäksi järjestö vaikuttaa erilaisissa opetusministeriön ja Opetushallituksen työryhmissä antaen erilaisia lausuntoja ja kannanottoja. (Mitä hyödyn... 2012, 5; OAJ fakta 2012.) Omien sanojensa mukaan järjestön on ”kuultavana tai asiantuntijana aina paikalla, kun käsitellään kasvatus- ja opetusalaan” (Mitä hyödyn... 2012, 5).

Tämän tutkimuksen kohteena oleva, OAJ:n linjateksteistä konstruoitava järjestöpuhe tulee näin ollen ymmärtää erittäin vahvan ja etabloituneen toimijan viralliseksi ja tunnustetuksi ääneksi, jota äänenkannattajalehden pääkirjoituksissa ja puheenjohtajan palstalla tuottavat ammattijärjestötyöstä palkkansa saavat ay-poliitikot. Järjestön rooli ja merkitys on pidettävä mielessä tehtäessä vertailuja OAJ:n ja Demkon välillä.

7.2 Koulutuspolitiikan realistinen

Opettaja-lehdelle ei ole tehty samanlaista temaattista sisällönanalyysiä kuin *Koulutyöntekijälle*, jonka osalta teemoittelun tavoitteena oli luoda yleiskuva yhdistyksestä ja tuottaa näin kontekstia varsinaisen järjestöpuheen analyysille. Myös *Opettajan* analyysi pitää kuitenkin sisällään jonkin verran myös sisällönanalyttistä teemoittelua, jonka tarkoituksena on tukea diskurssianalyttistä tulkintaa. Toisin kuin *Koulutyöntekijän*

124 OAJ:llä on neljä valtakunnallista piiriä, joilla on omat jäsenyhdistyksensä (OAJ-YSI eli yleissivistävät opettajat, OAO eli ammatilliset opettajat, LTOL eli lastentarhanopettajat sekä YLL eli yliopistonlehtorit). Lisäksi ruotsinkielisillä yleissivistävän opetuksen opettajilla on oma piirinsä Finlands Svenska Lärarförbundet FS, ja kuntien ja kuntayhtymien opetus- ja sivistystoimen asiantuntijoilla oma yhdistyksensä Opsia ry. OAJ:hin kuuluu myös opettajaksi opiskelevien oma liitto SOOL sekä Opetusalan Seniorijärjestö OSJ. (OAJ fakta 2012.)

125 Lähes 120 000 jäsenen määrällään OAJ muodostaa Akavasta neljänneksen (OAJ fakta 2012).

kohdalla teemoittelu ei kuitenkaan ole tehty kaikentyyppisille teksteille vaan ainoastaan varsinaiselle tutkimusaineistolle eli linjateksteille.

OAJ 1970-luvulla: Tarkoituksenmukaista koulupoliitikkaa

Vuonna 1973 Suomen Opettajan Liiton ja Opettajien Keskusjärjestön yhtyessä OAJ:ksi tehtiin päätös myös ammattijärjestölehtien, *Opettajain Lehden* ja *Oppikoululehden*, yhdistämisestä *Opettajaksi*. Linjateksteissä uusi lehti määritellään yhtä hyvin ammattijärjestölliseksi, koulupoliittiseksi kuin pedagogiseksi viestikanavaksi:

Yhteisen Opettajan ensimmäinen numero on ilmestynyt. Julkaisijajärjestöjen yhteisissä työryhmissä, toimikunnissa ja hallitusten kokouksissa on luotu lehdelle toimintalinjat. Lehti tulee ilmestymään viikkolehtenä ja sisältämään ammattijärjestöllistä, koulupoliittista sekä pedagogista aineistoa. Ammattijärjestöllinen panos tulee olemaan keskeisin. (...) Opetusalan ammattijärjestö ei kuitenkaan voi olla osallistumatta jäsentensä työkentän kehittämiseen. Järjestölehdessä tulee sen vuoksi myös koulupoliittinen vaikuttaminen ja ammatillisen informaation antaminen. Näissä sen velvollisuutena on toisaalta virittää maan opettajakunnassa uudistusmielisyyttä mutta samalla tuoda kehittämistyöhön mukaan myös käytännön työskentelyn antamaan kokemukseen pohjautuva opettajiston kritiikki. (OP 44/30, 1973, 9¹²⁶.)

Opettajan tehtäväksi asetetaan sekä koulupoliittinen vaikuttaminen että ammattijärjestöllinen panos, josta jälkimmäinen katsotaan keskeisimmäksi. 1970-luvulla lehden linjateksteissä käsitellään kuitenkin hyvin paljon nimenomaan uuteen koulujärjestelmään ja sen sisäiseen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä.

Kaskimaan kantojen raivaaja

1970-luvun alun *Opettajassa* uuteen koulujärjestelmään siirtymisen perusteet ovat vahvasti tapetilla. Linjateksteissä avataan lukijoille sitä, millä tavoin OAJ jäsenistöineen sitoutuu peruskoulun aatteelliseen perustaan ja rakenteisiin. Käsitteeseen nostetaan myös esimerkiksi siirtymän taustalla olleet allianssisuhteet.

Puutun vielä lopuksi erääseen äskettäin radiolähetysessä teiniliiton edustajan taholta heitettyn väitteeseen siitä, että muka opettajajärjestöt (OYJ) pyrkisivät jarruttamaan koulu-uudistusta. Väite on sikäli surkuhupaisa, että se esitettiin melko pian sen jälkeen, kun OYJ oli esittänyt peruskoulutuksen laajentamista nykyisestään. Teiniliitossa voitai-

126 *Opettaja*-lehti syntyi virallisesti marraskuun toisena päivänä vuonna 1973 *Opettajain Lehden* ja *Oppikoululehden* yhdistyessä. Muutos näkyi hetken aikaa uuden, yhteisen lehden numeroinnissa.

siin perin juurin tutkia, millä tavolla koulu-uudistusta on todella johdonmukaisesti ja tarmolla ajettu. Jäljet johtavat tällöin hyvin lähelle aktiivisimpia opettajajärjestöjä. (OP 3/1973, 25.)

Suomen Opettajain Liitto ja Opettajain Lehti ovat ajaneet koulutuspoliittista linjaansa riippumatta siitä, mitkä poliittiset puolueet ovat kulloinkin sitä tukeneet ja vastustaneet. Useimmiten ne ovat tässä toiminnassa joutuneet olemaan yhteisrintamassa vasemmiston kanssa, niin kuin maisteri Rinne [kirjoittamassaan OAJ:n historiikissa, M.R. huom.] toteaa. Yhteisenä perustana on ollut sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen sekä pyrkimys koko kansan yleisen sivistystason kohottamiseen. Ratkaisujen yksityiskohdista ja osatavoitteista on silti voitu olla hyvinkin eri mieltä. (OP 39/1973, 3.)

Samaan aikaan kun Teiniliitto syyttää OAJ:tä koulu-uudistuksen jarruttamisesta, ammattijärjestö itse esittäytyy peruskoulun tarmokkaana ajajana ja uuden koulutuspolitiikan ”periaatetavoitteiden” (OP 45/31/1973, 9) ehdottomana puolustajana. Opettajakunnan vakuutetaan halunneen saada maahan demokraattisen ja oikeudenmukaisen koululaitoksen, ”joka tarjoaa kaikille lapsille tasaveroiset kehittymismahdollisuudet ottaen kuitenkin huomioon ihmisyksilöiden erilaisuuden sekä sen, että inhimilliset lahjat ovat yhtä arvokkaita suuntautuvatpa ne mille taholle tahansa” (OP 13/1973, 4).

Uuden koulun sisällä tunnistetaan yhtä kaikki monenlaisia haasteita, joihin vastaaminen nähdään edellytyksenä ”alkuperäisiin tavoitteisiin” ja ”todella demokraattiseen kouluun” (OP 13/1973, 4) pääsemiselle:

Yli puolitoistasataa kuntaa toteuttaa nyt uutta koulua ja soveltava uusien opetussuunnitelmien toteutus etenee muuallakin maassa. Ensimmäisen toimeenpanovuoden työskentelyä häirinneitä säännösten epäkohtia on jonkin verran saatu korjatuksi. Se helpottaa nyt työkauden käynnistämistä. Kantoja on kuitenkin vielä kaskimaalla, joten opettajien ammattijärjestöille ja opetusviranomaisille riittää yhteistä työkenttää. Työolosuhteiden parantaminenhan tulee olla molempien jatkuvana tavoitteena. Uusi lukuvuosi ja uudistuva työkenttä vaativat opettajilta jatkuvaa uudistusmieltä ja ennakkoluulotonta asennoitumista. Mutta se vaatii myös ammattijärjestöllisen yhteisvoiman vahvistamista, jotta opettajakunnan kokemusperäinen tieto ja ammattitaito saadaan hyödyntämään opetuksen tavoitteiden, menetelmien ja välineiden sekä työskentelyolosuhteiden kehittämistä. (OP 33–34/1973, 5.)

Kouluviranomaisilta peräänkuulutetaan julistusten ohella konkreettista tukea ja apua arjen haasteiden selättämiseen. Ilman ”aseita vaikeuksien voittamiseen” (OP 18/73, 7) koulunuudistuksen uumoillaan muodostuvan opettajakunnalle raskaaksi. Suurimaksi huolenaiheeksi nousee resurssien niukkuus. Uusien opetussuunnitelmien tarkoituksenmukaisen hyödyntämisen katsotaan edellyttävän lisää sekä ajallisia että taloudellisia voimavaroja. Resurssipulan ohella peruskoulun alkuvuosien haasteena pidetään

sitä tapaa, jolla yhteiskunnallinen tilanne ja erityisesti poliittiset intressit heijastuvat koulutuspolitiikkaan ja edelleen koulujen arkeen:

Tilanne on todellakin huolestuttava ja voidaan kysyä, mistä se johtuu? Kysymyshän ei ole yksinomaan työrauhasta kouluissa, vaan koulut kuvastavat sitä yleistä hulinamentali-teettia, mikä on vallannut kansamme ja mitä mm. eräät yleiset tiedotuskanavat sangen tehokkaasti ruokkivat. Ne, jotka joko tahallisesti tai tahtomattaan lubistavat koulujen työrauhaa mm. tähänastisen koulujärjestelmän ja sen työn tulosten ja opettajiston tolkut-tomalla arvostelulla, kantavat tässä asiassa erittäin suuren vastuun. Sama vastuu on niil-lä, jotka tyrkyttävät demokratiasta sellaista tulkintaa, että se suo oikeuden tehdä mitä ha-lutaan, mm. järjestää mellakoita ja lyödä hiekkaa yhteiskunnan rattaisiin. Koulun tulee kasvattaa kansalaisia järjestäytyneeseen yhteiskuntaan, jossa vallitsevat tietyt säännöt ja määräykset. Työrauhansa menettänyt koulu ei tähän pysty. Tämä tulisi muistaa kaikkien niiden, jotka harkitsemattomin toin, toimin ja päätöksin ovat lubistaneet koulun työrau-haa. (OP 23/1973, 2–3.)

1970-luvun politisoituneen ilmapiiriin tunkeutumista koulumaailmaan seurataan huolestuneena. ”Hiekkaa yhteiskunnan rattaisiin” lyövien tahojen pelätään uhkaavan koulun kasvatustehtävää harkitsemattomilla toimillaan ja päätöksillään. Nuorison yleisen radikalisoitumisen ohella ”hulinamentali-teetilla” viitattaneen 1960-luvulla ja 1970-luvun alussa nousseeseen (esimerkiksi Teiniliiton ja Demkon kannattelemaan) kouludemokratian aaltoon, jolla oli kiistämättömiä vaikutuksia koulujen arkeen. OAJ ei kuitenkaan vastusta kouludemokratia-ajatusta periaatteellisella tasolla:

Äsken julkistettu [tutkimus-, toim. huom.] tulos osoittaa, että 18–20-vuotiaiden ikäluokat olivat hämmästyttävän passiivisia. (...) Meitä kouluväkeä kiinnostaa se, että tutkimuksen kohteina olleet ikäluokat olivat ehtineet olla mukana aloittelevassa kouludemokratiatoi-minnassa. Vaikka tutkimuksessa ei selvitetäkään kouluneuvostotoimintaan osallistuneiden ja sen ulkopuolella olleiden nuorten aktiivisuuseroja, osoittaa kokonaistulos, ettei kou-luneuvostotoiminta vielä nykyisellään anna riittäviä mahdollisuuksia osallistumisen ja demokraattisen päätöksenteon harjoitteluun eikä näin aktivoi nuoria yhteiskunnalli-seen toimintaan. Tutkimuksen tulos antaa runsaasti kyselymateriaalia ja pohdinnan aiheita, ja se antaa myös vakavan haasteen koululaitokselle sekä nuorisojärjestöille. (OP 42/1978, 3.)

Ammattijärjestön suhtautuminen kouludemokratiaan on itse asiassa myönteinen – järjestö katsoo jopa, ettei neuvostotoiminta vielä 1970-luvun lopulla anna ”riittäviä mahdollisuuksia” demokraattisen osallistumisen harjoitteluun. Neuvostotoiminnalla katsotaan olevan potentiaalisesti edullisia vaikutuksia myös oppimiselle:

Kouludemokratialla oppikoulun kouluneuvoston puitteissa toteutettuna voi olla parhaim-millaan oppimista edistävä vaikutus, mikäli toiminta on hoidettu järkevästi ja hyvässä yhteistyössä sekä tiettyjen pelisääntöjen mukaan, joihin palaan tuonnempana. Se, että

oppilaat voivat olla mukana oppimistapahtuman suunnittelussa, saattaa lisätä oppimismotivaatiota. (OP 7/1973, 4.)

Samaan aikaan tietyt kouludemokratia-ajattelun ilmentymät hiertävät OAJ:tä. Erityisen karsaasti ammattijärjestö suhtautuu ristiinäänestysmenettelyyn. Tämä radikaali äänestystapa (johon lääninhallituksen tosin myönsi lupia melko kitsaasti) mahdollisti oppilaiden ratkaisevan myös opettajien edustuksen kouluneuvostoissa:

On ymmärrettävää, että oppilasjärjestöt pyrkivät tähän [ristiinäänestysmenettelyyn, M. R. huom.]. Oudompaa sen sijaan on, että myös kouluviranomaisten taholla suositaan sitä. (...) Kouluhallituksen kouludemokratiatyöryhmä on mm. ajanut ristiinäänestystä tajuamatta, että aina silloin, kun ristiinäänestyslupa ei ole molempien osapuolten yhteisesti anoma, ristiinäänestys on pienemmän ryhmän äänestäjien demokraattisten oikeuksien riistämistä. Ristiinäänestys muuttuu silloin riistoäänestykseksi. Täydelliseksi riisto tulee silloin, jos toteutetaan oppilasjärjestöjen ajama ristiinäänestys myös ehdokkaiden asettamisessa. Opettajilta menisi silloin viimeinenkin vaikuttamismahdollisuus kouluneuvostojen kokoonpanoon. Se saattaisi johtaa kouluneuvostojen työn halvaantumiseen. (OP 37/1973, 5.)

OAJ katsoo oppilaiden roolia korostavan ristiinäänestyksen polkevan opettajien oikeuksia ja vievän heiltä mahdollisuudet vaikuttaa kouluneuvostojen kokoonpanoon. Siksi toiminta tuomitaan ”oikean demokratian peruseriaatteiden” (OP 3/73, 2) vastaisena. Sen nähdään hankaloittavan kouluneuvostojen työtä ja sitä myöten kouluarjen sujumista. *Opettajassa* kouludemokratiaa kannatetaankin vain siinä määrin ja siihen asti kuin uudet toimintatavat eivät johda ”epäjärjestykseen” (OP 36/1973, 4), opettajien aseman ja vaikutusvallan heikentymiseen tai sanelumentaliteettiin (OP 1/73, 2).

Linjateksteissä tunnistetaan koulujen arkea hiertävän myös sellaisten koulupoliittisten linjausten seuraukset, jotka on tehty ”lyhytnäköisistä poliittisista ja taloudellisista syistä”:

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. Sen puolestaan katsottiin parhaiten kohottavan kaikkien erilaista lahjakkuutta omaavien oppilaiden koulusaavutuksia ja kehittävän heidän kokonaispersoonallisuuttaan. Kolmen viimeksi kuluneen vuoden aikana on peruskoulua riistettu. 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.

taa: heikoimmilla oppimisedellytyksillä ja vähemmillä kotivirikkeillä koulutietä kulkevien. (OP 7/1978, 5.)

Tasokursseja puolustetaan merkittävänä ja toimivana pedagogisen eriyttämisen muotona. Järjestelmä nähdään myös peruskoulun keskeisimpien periaatteiden ja ideoiden suuntaiseksi sen edistäessä esimerkiksi heikommista sosiaalisista lähtökohdista tulevien oppimista. Samaan aikaan tasokurssien poistamisen katsotaan vaativan niin suurta yksilöllistä pedagogista eriyttämistä, ettei siihen ole mahdollisuutta olemassa olevilla opetustiloilla ja -välineillä tai ilman opetusryhmien pienentämistä (OP 3/1973, 3).

Keskustelu tasokursseista liittyy 1970-luvulla käynnissä olleeseen laajaan keskiasteen uudistukseen, jolla pyrittiin ammatillisen koulutusjärjestelmän laajentamiseen ja yhtenäistämiseen. Uudistushankkeen seurauksena yläasteen tasokurssijärjestelmää tuli tarpeelliseksi muokata siten, että kaikille oppilaille avautuisi mahdollisuus kaikkiin keskiasteen jatko-opintoihin, myös lukioon. Koska keskiasteen uudistussuunnitelmat liikuttavat tällä tavoin ”koko pinoa” eli koulutusjärjestelmän kokonaisuutta esikoulusta korkeakouluihin (OP 45/31, 1973, 9), nousee uudistus keskustelun kohteeksi myös *Opettaja*-lehdessä.

Keskiasteen uudistuksesta käytävän keskustelun myötä *Opettajassa* käsitellyt teemat laajenevat ohi peruskoulukontekstin ja yleissivistävän koulun. Paikoin palstatilaa saavat toki myös muut ajassa liikkuvat yhteiskunnalliset ja poliittiset teemat ohi koulutuspolitiikan:

Helsinki oli viime viikon ajan maailmanpolitiikan keskipiste. Täällä oli koolla 33 Euroopan ja kaksi Pohjois-Amerikan mantereiden ulkoministeriä. Kokous oli maailmanhistoriallinen. Helteisessä säässä työskennellyttä ulkoministerikokousta sävytti sisäisestikin lämmin ilmapiiri. Sitä kutsuttiin Suomen sykkeeksi ja Helsingin hengeksi. (...) Maailmanpoliittiset vastakkaisasetelmat ovat kuitenkin vielä jyrkkiä ja niiden syyt syvällä. Väkivallan koneistot ovat yhä laukaisuvalmiina ja niiden käyttäjät ennakkoluuloisia. Tarvitaan vielä paljon tekoja sanojen sijaan, että ihmisten turvallisuus Euroopassa ja maailmassa lisääntyisi. Poliitikkojen rinnalle tarvitaan myös kasvattajia. Kasvatus kansainväliseen ajatteluun, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttamistahtoon ja kaikenlaisen väkivallan vastustamiseen kohoaa nyt entistä tärkeämmäksi. Siinä työssä tarvitaan koteja, kouluja sekä kansalaisjärjestöjä. (OP 28/1973, 5.)

Yllä olevassa linjatekstissä kuvataan ajankohtaista yhteiskunnallista tapahtumaa ja pohditaan sen merkitystä kasvatustyölle. Tekstiä värittää ajalle tyypillinen kielenkäyttö kansainvälisyyden, rauhan ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemoineen. Sävyllään ja kielenkäytöltään katkelma edustaa kuitenkin poikkeusta linjatekstien kokonaisuudessa: ”väkivallan koneistojen” kaltaisia, selvästi uusvasemmistolaisesta sanastosta

amentavia kielikuvia löytyy lopulta hyvin harvoista tätä tutkimusta varten analysoituista 1970-luvun teksteistä.

Myös kansainväliset ja globaalit teemat saavat kaikkineen hyvin vähän tilaa linjateksteissä. Sen sijaan ammattijärjestöpuhe on vahvasti kiinni suomalaisessa peruskoulukontekstissa ja sen akuuteissa kehittämistarpeissa. Uuden koulun ensimmäisten toimeenpanovuosien ”kaskimaan kantojen” pioneerihenkisen raivaamisen katsotaan vaativan ammattijärjestötoiminnan vahvistamista: kentältä tuleva tieto ja kokemukset on saatava hyödynnetyksi kehittämistyössä (OP 33–34/1973, 5).

Tarkoituksenmukaista ja järkevää

OAJ:n koulutuspoliittisten tavoitteiden ytimenä on pyrkimys varmistaa kouluarjen tasainen ja ongelmaton sujuminen:

Viimeaikaiset tapahtumat ovat vakavasti järkyttäneet koulun toimintaa, jonka pitäisi olla rauhallista ja tasaisesti kehittyvää oppimis- ja kasvatustyötä. (...) Jos koulun terveydentilaa halutaan kohentaa, tulee lähiaikojen poliittisten ratkaisujen olla koululaitosta, opettajia ja käytännön elämää tukevia. (OP 4/1978, 9, 33.)

Erityisen tärkeää on se, että oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia lisättäessä taataan niin opettajille kuin oppilaillekin oikeus häiriöttömään työskentelyyn. (OP 7/1973, 4.)

Järjestön tavoitteena on saada aikaan sellaisia poliittisia ratkaisuja, jotka edistävät rauhallisesti ja kitkatta sujuvaa koulutyötä. Uusissa opetussuunnitelmissa asetettujen, siinänsä kannatettavien tavoitteiden saavuttamisen tiellä katsotaan olevan konkreettisia esteitä, kuten ylisuuret opetusryhmät ja paisuva byrokratia (OP 36/1978, 9), ylimitoitettut oppimäärät (OP 20/1978, 5) sekä oppilaiden valinnanmahdollisuuksien supistuminen (OP 7/1978, 5). Näiden esteiden pelätään koituvan juuri niiden haitaksi, joita tavoitteenasettelulla ”yritetään eniten ilahduttaa” (OP 7/1978, 5). Järjestö sanoutuukin irti ”todellisen” tasa-arvoajattelun vastaisesta ”haihattelusta”, jollaista se katsoo liittyvän esimerkiksi keskusteluun tasokursseista:

Viittaamme tässä numerossa toisaalla julkaistuun OAJ:n [tasokurssikysymykseen liittyvään, M.R. huom.] eriyttämiskannanottoon. Se ottaa huomioon pedagogiset ja taloudelliset realiteetit. Se edustaa myös todellista, haihattelusta ja kaikkensuuntaisesta henkisestä väkivallasta vapaata tasa-arvoajattelua, kaikkien oppilaiden auttamista heidän omista lähtökohdistaan käsin mahdollisimman monipuolisiin ja korkeisiin oppimis- ja kasvamistuloksiin. (OP 7/1978, 5.)

Tasokurssien poistamisen katsotaan edustavan vääränlaista tasa-arvoajattelua, kun taas ammattijärjestön omien näkemysten korostetaan kumpuavan koulumaailman pedagogisten ja taloudellisten realiteettien tuntemuksesta. Näin linjateksteissä tuotetaan ero todellisten asiantuntijoiden ja kaukana arkitodellisuudesta askaroivien toimijoiden välille. Jälkimmäisten teoreettisten ajatusten ei katsota tavoittavan ruohonjuuritason todellisuutta:

Tiedemiehen kammiosta tai hallintomiehen virkapöydän äärestä saattaa lähteä lennokkaita, mutta kovin teoreettisia aivoituksia, joille ei aina löydy käytännön vastinetta elävästä kouluelämästä. (OP 4/1973, 2.)

Kaiken kaikkiaan OAJ:n koulutuspoliittinen argumentaatio ponnistaa voimakkaasti koulutyön reaalista reunaehdoista ja arjen vaateista. Järjestön voi luonnehtia ajavan leimallisesti tarkoituksenmukaista (OP 44/1973, 5), realistista (OP 7/1978, 5) ja järkevää (OP 7/1973, 4) koulutuspolitiikkaa. Koulutuspolitiikkapuheen perustana on strategis-normatiivisen koulutuspolitiikan tavoitteiden arviointi suhteessa ruohonjuuritasolla käytössä oleviin resursseihin.

Järjestön ajamasta koulutuspolitiikasta katsotaan hyötyvän oppilaiden ohella opettajien, joiden taakkaa järjestön ajama ”työkentän kehittäminen” (OP 44/30, 1973, 9) helpottaa. Opettajien ei myöskään haluta joutuvan epärealistisen koulutuspolitiikan johdosta ”kohtuuttomiin tilanteisiin” tai ”mahdottomien vaatimusten kohteeksi” (OP 3/1973, 3). Lopulta OAJ:n toiminnasta hyötyjiksi tuotetaan koko Suomen kansan, jonka ”tulevaisuuden” nähdään olevan pitkälti opettajien käsissä (esim. OP 1–2/1978, 7; OP 36/1978, 9). Vielä 1970-luvulla OAJ:n järjestöpolitiikka on kuitenkin leimallisesti *koulupolitiikkaa* – onhan järjestö alkuvaiheessaan ennen kaikkea yleissivistävän koulun piirissä toimivien opettavien yhteenliittymä.

Etupolitiikkaa teknisluonteisesti

Koulutuspolitiikan ja pedagogisten kysymysten ohella OAJ:n intressit ovat vahvasti myös etupoliittisissa kysymyksissä. Vuoden 1973 Opettajassa (OP 44/30/1973, 5) OAJ:n todetaan olevan ennen muuta etujärjestö, minkä nojalla sen tehtäväksi asettuu sen varmistaminen, että ”jäsenistön etuja ei lyhyelläkään tähtäyksellä huononnetta” erilaisia uudistuksia tehtailtaessa.

1970-luvun linjateksteille on leimallista se, että etupoliittisista kysymyksistä keskustellaan täysin eri yhteydessä kuin laajemmista koulu- tai koulutuspoliittisista teemoista. Pääkirjoituksissa ja puheenjohtajan palstoilla keskitytään yleensä vain jompaankum-

paan aspektiin. Etukysymysten osalta tyypillistä on lisäksi se, että keskustelu tapahtuu varsin yksityiskohtaiseen ja teknisluonteiseen tapaan:

Koko opetusala saa oman C-asteikkonsa, jonka piiriin tulevat kaikki valtion, kuntien sekä yksityisten valtionapua saavien oppilaitosten opettajat aivan pieniä korkeakouluryhmiä lukuun ottamatta. Asteikossa on 1.4.1973 alkaen aluksi vain parittomia numeroita ja markkamäärät vastaavat A- ja B-asteikon määriä niin, että asteikko alkaa palkkaluokasta A 7, josta tulee C 1 sekä päättyy palkkaluokkaan B 6, josta tulee C 59. (OP 17/1973, 6.)

Veronmaksajain Keskusliitto on nyt laatinut alustavan arvion verotuksen osuudesta viime kevään palkankorotuksiin. Vaikka päättyneen kevätkauden palkkaratkaisujen ansiotasoa korottavasta vaikutuksesta ei vielä olekaan saatavissa riittävän yksityiskohtaista kokonaiskuva, osoittavat alustavat laskelmat sen, että julkinen valta saa korotuksista suuremman osan kuin palkansaaja itse. (OP 27/1973, 5.)

Etupoliittiset linjatekstit käsittelevät esimerkiksi vaikeita työehtoneuvotteluja, virkaehtosopimusjärjestelmää, tuloverorasituksen nousua, palkka-asteikon muotoutumista ja opettajien tulonhankintaan kohdistuvien verovähennyskelpoisten menojen arviointia. 1970-luvulla linjateksteille varattua palstatilaa käytetään siis monesti jäsenkunnan etuihin liittyvän konkreettisen informointi- ja neuvontatyön foorumina.

OAJ:n harjoittama etupoliittinen työ perustuu järjestön asemaan työnantajien ja työntekijöiden sekä valtion muodostamassa korporatistisessa järjestelmässä:

Opettajajärjestö on ennen muuta opettajien etujärjestö. Eräässä mielessä etujärjestö toimii "toisella tasolla" kuin esimerkiksi jokin aatteellinen yhdistys, joka ideologiansa pohjalta vaatii toimeen ryhtymistä. Vaikka etujärjestö olisikin varauksetta uudistuksen kannalla, sen on luonteensa mukaisesti vastattava jäsenilleen siitä, että uudistusta toteutettaessa jäsenistön etuja ei lyhyelläkään tähtäyksellä huononnetta. Ulkopuolinen, jolle uudistaminen on ennen muuta periaatteellinen kysymys, voi kokea uudistuksen jarruttamisena sen, että etujärjestö pyrkii varmistamaan jäsentensä edut jo suunnitteluvaiheessa. Tällainen varmistaminen on kuitenkin etujärjestöjen kannalta välttämätöntä. (OP 44/1973, 5.)

OAJ:n korporatistinen status erottaa sen aatteellisista yhdistyksistä: ammattijärjestö tehtäväksi mielletään ennen muuta jäsenten asioiden ajaminen. Kun praktinen etupoliitiikka ja ideologinen koulutuspolitiikka erotetaan järjestöpuheessa tällä tavoin erillisiksi agendoikseen, OAJ:n etupoliitiikka näyttäytyy leimallisesti teknisluontoisena kamppailuna. 1970-luvun Neuvosto-marxilaisesta liikkeestä ammentava sanasto ja esimerkiksi puhe työväen yhteisestä kamppailusta ei saa sijaansa ammattijärjestön etupoliitikassa.

Sen sijaan etupoliittista toimintaa legitimoii nimenomaisesti jäsenopettajien etujen ajaminen sekä järjestön vahva ja tunnustettu asema tulopoliittisessa kokonaisjärjestelmässä. Näin pragmaattinen ajattelu ohittaa aatteelliset kysymykset etupoliitikassa yhtä

lailla kuin koulutuspoliittisten kysymysten osalta. Keskeiseksi katsotaan saavutettujen etujen puolustaminen ja arjen sujumisen varmistaminen.

OAJ 1980-luvulta eteenpäin: Koulussektorin elinehtojen puolustaja

1980-lukua voi pitää jonkinlaisena vedenjakajana suhteessa OAJ:n koulutuspoliittisiin tavoitteisiin ja päämääriin. Muutosten taustalla on ennen kaikkea järjestön kasvu ja laajeneminen yhä useamman opettajaryhmän edustajaksi:

Maan vanhimman viikoittain ilmestyvän lehden, Opettajan, vuosi 1989 poikkeaa aikaisemmista. Lehden lukijakunta laajenee, kun ammatillisten oppilaitosten opettajat siirtyvät lehden lukijoiksi. Käytännössä lähes kaikki Opettajat saavat nyt Opettajan käsiinsä. Lukijakunnan muutos merkitsee myös lehdessä askelta uuteen. Lehti muuttuu hieman ulkoiselta ilmeeltään ja selvästi sisällöltään. Opettaja palvelee kaikkia jäsenryhmiään tasapuolisesti ja kertoo aikaisempaa kattavammin opetuksesta ja kasvatuksesta. Opettaja on Opettajien Ammattijärjestön järjestö- ja ammattilehti, joka painottaa tulo- ja palkka-, järjestö- sekä koulutuspolitiikkaa teksteissään. Lisäksi lehdessä annetaan tilaa kaikelle sellaiselle aineistolle, joka liittyy kouluun ja oppilaitoksiin sekä opettajiin tavalla tai toisella. Mennyttä paremmin Opettajaa voidaan vastedes nimittää opetusalan täyden palvelun lehdeksi. (OP 52/1988, 3.)

Opettaja-lehteen jäsenpohjan laajeneminen heijastuu levikin kasvuna ja sisällön teemaattisena rikastumisena. 1980-luvulta alkaen linjateksteissä nousevat peruskoulukysymysten ohella esiin enenevässä määrin myös muut koulutuksen tasot ja tahot, ja lehdessä keskustellaan opetuksen ja kasvatuksen kysymyksistä aiempaa kattavammin ja laajemmin.

Koulutus- ja yleispolitiikan moniottelijaksi

1980-luvulta alkaen OAJ osallistuu entistä vahvemmin yhtä hyvin varhaiskasvatuksesta, keskiasteen haasteista kuin korkeakoulutuksesta käytäviin keskusteluihin:

Opettajien Ammattijärjestö on ollut myös keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistuksen tukija. Aikaisemmin tuki oli vain sivustatukea. Nyt se on aktiivista kehittämisen vaatimista, kun ammatillistenkin oppilaitosten opettajat ovat OAJ:n jäseniä. (OP 35–36/1988, 5.)

On pakko kysyä, miksi laadukas ja tasa-arvoinen suomalainen päivähoitojärjestelmä halutaan nyt kaataa? Ehkä vastaus on siinä, että lapset eivät ole äänestäjiä ja tämä painaa vaa'assa eniten päivähoitoa järjestettäessä. (OP 41/1993, 3.)

OAJ:n jäsenkenttä on laajentunut myös yliopistojen ja aikuiskoulutuksen alueelle. Juuri tuon alueen kehittämistä tai viime aikojen kehityksestä halutaan nyt käydä keskustelua. (...) Eikä jäsenkunnan kannalta olisi ollut tärkeätä huolehtia myös korkeakoulupolitiikasta? (OP 1/1988, 3.)

Järjestön näkemyksen laajetessa eri koulutusportaita tarkastellaan entistä vahvemmin yhtenä kokonaisuutena. Samalla koulutuspoliittiset näkemykset kytketään kokonaisuhteiskunnalliseen kehukseen. Tämä tapahtuu esimerkiksi esittämällä työvoimapolitiikkaa koskevia näkemyksiä:

Nuorisotyöttömyys on kaiken kaikkiaan vakava haaste koko suomalaiselle yhteiskunnalle, hallitukselle, työmarkkinajärjestöille, yrityksille ja virkamiehille. Nuoret on voitava joko työllistää tai saada koulutuksen piiriin. (...) Oppivelvollisuutta voitaisiin perustellusti jatkaa kouluttautumiselvöllisyydellä. Samalla olisi vaadittava, että kaikille alle 24-vuotiaille nuorille tarjotaan jatkokoulutuspaikka työttömyyskortiston sijasta. (OP 21/1993, 3.)

Syrjäytymisen ehkäisemiseksi yhteiskunnan pitäisi antaa nuorille myös selkeä koulutustakuu, jolloin yhteiskunta takaisi kaikille peruskoulutuksen jälkeisen koulutuspaikan ja varmistaisi, että nuoret myös osallistuvat koulutukseen. (OP 10/2003, 9.)

Järjestön agendaan nousevat laajat kysymykset, kuten nuorisotyöttömyyden hoito kouluttautumiselvöllisyydellä, nuorison syrjäytymisen ehkäiseminen koulutustakuulla sekä työllisyysasteen kohentaminen rukkaamalla opintotukijärjestelmää (OP 15/2003, 7). Myös koulutuksen aluepoliittiset ulottuvuudet ovat OAJ:lle tärkeitä. Ammattijärjestö katsoo valtiovallan tehtäväksi terhakkaasti valvoa, että ”laadukkaita koulutus- ja varhaiskasvatuspalveluja on tarjolla koko maassa” (OP 10/2003, 21).

OAJ äänenpaino ja itsevarmuus kasvavat vuosikymmen vuosikymmeneltä. 2000-luvulla, kuntaliitoskeskustelun eskaloituessa, *Opettajan* linjateksteissä tehdään jo varsin vakavamielistä alue- ja kuntapolitiikkaa. Järjestö ajaa kuntaliitoksia voimakkaasti ja perustelee kantaansa koulutuksellisen tasa-arvon vahvistamisella:

Suomalainen yhteiskunta on ollut jo pitkään kaksinapaistumassa menestyvään etelään ja kuihtuvaan Itä- ja Pohjois-Suomeen, kasvukeskuksiin ja köyhtyvään maaseutuun. (...) Maahan on saatava nykyistä laajempia ja vahvempia kuntayksiköitä, jotta päivähoiton ja opetuksen tasa-arvoinen saatavuus säilyy. Erityisesti haja-asutusalueilla on tuettava oppilaitosten yhteistyötä ja pienten lukioiden erikoistumista. Vapaan sivistystyön opetustarjonnan saatavuutta kaikkialla maassa on parannettava. Harkinnanvaraisilla aluepoliittisilla toimilla on vahvistettava päivähoiton ja koulutuksen resursseja muuttotappiokunnissa. (OP 3/2003, 7.)

OAJ on ollut jo pitkään ja ensimmäisten joukossa sitä mieltä, että Suomessa on liikaa kuntia ja että kunta- ja palvelurakennetta tulisi tervehdyttää yhdistämällä kuntia suuremmiksi ja vahvemmiksi kokonaisuuksiksi. (OP 20/2008, 17.)

OAJ näkee laajempien ja vahvempien kuntayksiköiden rakentamisen niin tärkeänä tavoitteena, että se asettuu kannattamaan pakkoliitoksia, mikäli kunnat eivät ryhdy toimeen vapaaehtoisesti (OP 40/2008, 3). 1990-luvulta lähtien linjateksteissä esiintyy myös muita hyvin yleisellä tasolla liikkuvia yhteiskunnallisia kannanottoja, joissa ei välttämättä ole minkäänlaista suoraa tai eksplisiittistä kytkentää koulutusasioihin:

Pankkikriisin surullisin murheenkryyni ovat olleet SKOP ja säästöpankit, joihin uppoaa veromarkkoja ainakin 36 miljardia markkaa. Säästöpankkiryhmää on pompoteltu sinne ja tänne viime vuosien aikana. Nykyinen eräänlainen ilmassa oleva tilanne on ollut niin koko pankkituella kuin säästöpankeillekin raskauttava. (OP 37/1993, 5.)

[Keskustelua vuosityöajan lyhentämisestä] Vuotuisen työajan ja siten koko elinikäisen työajan lyhentäminen on tasapuolisinta kaikille työntekijöille. Se mahdollistaisi myös sen, että työntekijät jaksaisivat työssä lopulta pidempään kuin nykyisin. (OP 40/1998, 3.)

Viimeistään 1990-luvulta lähtien OAJ ottaa näin yleisyhteiskuntapoliittisen keskustelijan roolin jakaen neuvoja ja ohjeita yhtä hyvin talous-, työ- kuin kuntapoliittikan saralla. Tällä tavoin järjestö vahvistaa mielikuvaa ekspertiisistä ja tekee itsestään osaavaa ja vakavasti otettavaa toimijaa.

Näkökulman laajentuminen ja jäsenpohjan erilaistuminen vie tilaa nimenomaisesti peruskoulua koskevilta pohdinnoilta. Yleissivistävä koulutus säilyy tästä huolimatta vahvasti läsnä linjateksteissä. 1980-luvulta 2000-luvulle tällä alueella keskustelua herättää esimerkiksi kahden pakollisen kielen politiikka (esim. OP 3/1988, 5), suomalaisnuorten lukutaidon heikentyminen (OP 42/1998, 5), 'neekeri'-sanankäyttö opetuksessa (OP 45/1998, 3), kouluruokailu (OP 6a/2003, 7), koulun uskonnolliset juhlat (OP 7/2003, 7), uskonnonopetuksen kirjon laajeneminen (OP 12–13/2008, 3), koulu-uutisointi katastrofitilanteissa (OP 14/2008, 3), koulun rooli liikennevalistajana (OP 5/2008, 5), ympäristökasvatus (OP 25/2008, 3), Gaussin käyrän käyttäminen arvioinnissa (OP 22/2008, 3) sekä koulun kerhotoiminta (OP 15/2008, 3).

Yhtä aikaa uusliberalismin kriitikko ja konsultti

1980-luvun aikana tapahtuva koulutuspoliittinen suunnanmuutos tasa-arvoajattelusta uusliberalismiin näkyy erityisen hyvin peruskoulutusta koskevissa keskusteluissa, joihin se heijastuu uusien teemojen nousemisena agendalle. Yksi näistä teemoista on hallinnon hajauttamistendenssi, joka etenee 1980-luvun vapaakuntakokeiluista 1990-luvun lakiuudistuksiin ja päätösvallan selkeään siirtoon kunnille ja kouluihin. Tämä merkitsee ainakin ”aikaisempaa vapaampaa kouluvalintaa, oppimistulosten arviointia,

peruskoulun ylä- ja ala-asteen poistumista ja muutoksia kelpoisuuksiin” (OP 14/1998, 5). OAJ pitää kehitystä huolestuttavana:

Eräs juhlapuheiden muotiaiheista on hallinnon hajauttaminen ministeriöistä ja keskusvirastoista alueelliselle ja kunnalliselle tasolle. Kai siinä on alun perin ajateltu demokratian maton levittämistä. Mitenköhän käynee? Tähän liittyen monet kunnat ovat innostuneet mahdollisesta vapaakuntakokeilusta. Laadittujen suunnitelmien mukaan koulujen johdokuntia lopetetaan ja koulupiirejä yhdistetään. Tämä ei ainakaan lisää kansalaisten demokraattisia vaikuttamismahdollisuuksia. Kaavailuihin kuuluu myös koulujen rehtorinvirkojen yhdistäminen. Se voi olla kunnanjohtajan ja kunnan talouden edun mukaista. Pedagogisesti se ei ole oikein eikä ainakaan oppilaiden edun mukaista. Mutta kuka heistä välittää, kun kunnallinen valta halutaan kähmiä vain harvojen valioiden käsiin. (OP 35–36/1988, 5.)

Opetustoimi on ollut vuodesta 1991 lähtien erittäin rajujen säästötoimenpiteiden kohteena (...) Tämä on johtanut siihen, että koulujen ja oppilaitosten ylläpitäjät ovat joutuneet etsimään säästökohteita oman harkintansa mukaan sieltä, mistä parhaiten ovat kyenneet. Vaikeuksia ovat lisänneet kuntien taloudellisesta tilanteesta johtuvat hyvinkin erilaiset omat säästötarpeet. Seurauksena tästä on ennen pitkää, että yhtenäisestä valtakunnallisesta koulutuspolitiikasta ja koulutuksellisesta tasa-arvosta jää enää rippeet jäljelle. (OP 21/1993, 9.)

*Vaikka päätösvalan delegointi alaspäin on perusteltua, on hurskastelua väittää, että kaikki kunnat säilyttäisivät koulutuksen tason nykyisellään. Koulut jakaantuvat vastaisuudessa hyviin ja huonoihin, kun ne joutuvat erikoistumaan ja kilpailemaan oppilais-
taan. Uudistuksen yllä leijuu siksi uhka myös eliittikouluista. Erikoistuminen ja aikaisempaa helpompi mahdollisuus yksityiskouluihin merkinnee, että on vain ajan kysymys, milloin jokin kultahammasrannikko pistää pystyyn oman opinahjon lapsilleen ja samalla slummiuttaa muita. (OP 14/1998, 5.)*

Ammattijärjestö on huolissaan kuntien lisääntyvästä autonomiasta, jonka se pelkää kasvattavan koulujen erilaisuutta ja eriarvoisuutta, johtavan pedagogisesti huonoihin ratkaisuihin sekä näivettävän tavallisia lähikouluja. Järjestö peräänkuuluttaa yhtenäistä valtakunnallista koulutuspolitiikkaa, jossa yksittäisten kuntien erilaiset tilanteet ja harkinnanvaraiset ratkaisut eivät pääse uhkaamaan koulutuksellista tasa-arvoa. Järjestö asemoituu pidättyväisesti pyrkimyksiin lisätä yksityiskoulujen määrää todeten, että ne ”voivat täydentää koulutuspalveluja, mutta niille on oltava myös todellinen sivistys- ja koulutustarve” (OP 6a/2008, 3):

Jo nyt julkisuudessa halutaan perustella yksityiskouluja mm. sillä, että näin lahjakkaat oppilaat saisivat mahdollisuuden kykyjensä mukaiseen opiskeluun. Todellisuudessaahan näin ei kuitenkaan kävisi, vaan jako tapahtuisi rikkaiden ja vähävaraisten välillä, ei lahjakkaiden ja keskinkertaisten välillä. Edes vapaaoppilasjärjestelmä ei tätä totuutta muut-

taisi. (...) Raha ei saakaan olla kriteeri, jolla ratkaistaan oikeus opetukseen ja koulutukseen. Siksi koululaitostamme ei saa päästää elitisoitumaan. (OP 9/1993, 5.)

OAJ asettuu siis desentralisaation kriitikoksi. Se nostaa esiin kehityksen mukanaan tuomia haasteita ja puolustaa alkuperäistä peruskouluideologiaa ja jokaisen oppilaan mahdollisuutta korkeatasoiseen opetukseen. Järjestö suhtautuu verrattain skeptisesti myös moniin muihin, viimeistään 1990-luvulla esiin nouseviin uusliberalistisiin teemoihin kuten kasvaviin arviointivaateisiin, tulosvastuuseen sekä koulujen ranking-listojen julkaisemiseen:

Uusien koululakien myötä ensi vuoden alussa uudistuu myös koulutuksen arviointi. Sen lisäksi, että koulua arvioivat ulkopuoliset tahot, on koulun arvioitava omaa toimintaansa. (...) Koulun arvioinnin tulokset nähdään vasta myöhemmin. On mahdollista ja toivottavaa, että kaikki siihen liittyvät pelot osoittautuisivat aiheettomiksi. Silti opettajien huoli ja vastustus ovat perusteltuja ja aiheellisia. Jos kouluja arvioi ulkopuolinen, on mahdollista, että arviointi tapahtuu koululle vieraiden muotivirtausten tai hetkellisten tapahtumien perusteella. Voiko ulkopuolinen konsultti arvioida koulun toimintaa tuntematta myös kaikkia niitä asioita, jotka ovat vaitiolovelvollisuuden piirissä? Arvioidaanko koulua kuten teollisuuslaitosta? Entä johtaako itsearviointi siihen, että lopputulokseen vaikuttaa esimerkiksi koulun sijoittuminen kilpailussa muiden kanssa? (...) Tulostuvuuden arvioinnin marssittaminen kouluun yritysmailmasta on vierasta. (OP 51–52/1998, 5.)

Huolestuttavaa on se, mihin ranking-listat voivat johtaa. Hyvinkin lyhyellä aikavälillä korkealle listatuista kouluista tulee imureita, jotka keräävät hyvät oppilaat ja pätevimmät opettajat. Heikosti menestyneet koulut saavat kärjistäen tyytyä siihen, mitä jäljelle jää. Valtakeskuksesta syrjässä olevat koulut näivettyvät oppilaspulassa ja sieltä valmistuvia oppilaita uhkaa leimautuminen. (OP 19/2003, 5.)

Linjateksteissä suhtaudutaan kriittisesti tasa-arvoista peruskoulua näivettäviin tendensseihin, jotka kumpuavat ”ulkopuolisten tahojen” alulle panemista, muille kuin sivistys- ja koulutustarpeille perustuvista ja siten kasvatustyölle vieraista tarkoituseristä. Esimerkkinä tämänkaltaisesta kehityksestä pidetään kysymystä koulujen oppimistulosvertailujen julkisuudesta. OAJ suhtautuu ranking-listoihin kriittisesti todeten, ettei julkisuus saa olla itseisarvo: sen ei tule palvella pelkästään suuren yleisön uteliaisuutta tai sensaationälkää eikä sitä pidä käyttää keinona syyttää ”koulua ja opettajia oppilaiden huonosta menestyksestä” (OP 46/2003, 5). Järjestö kritisoi myös opettajalle tätä kautta säilytettyä tuloksentekevastuuta, jonka se ei katso kuuluvan oppimiseen ja opettamiseen vaan sen sijaan kuormittavan opettajia ja syövän aikaa ”itse perustehtävän hoitamiselta” (OP 33/2008, 3).

Samaan aikaan kun OAJ:n puheesta välittyy sitoutuminen peruskoulun alkuperäisiin periaatteisiin ja kaikille yhteiseen ja yhtäläiseen koulujärjestelmään, järjestön

piirissä omaksutaan kuitenkin 1980-luvulta lähtien myös monia uusliberalistisen koulutuspuheen avainkäsitteitä. Yksi näistä on kysymys pedagogisesta eriyttämisestä, erityislahjakkaiden huomioonottamisesta ja ”huippuosajien” koulumisesta:

[O]n syytä uskoa, että yleissivistävästä koulutuksesta vastaava keskusvirasto todella pyrkii ratkaisemaan myös erityislahjakkaiden ongelman (...). (...) Näiden oppilaiden antamat vaatimukset on kyettävä ottamaan huomioon koulun sisäisin järjestelyin. Avainasemaan astuvat silloin valintamahdollisuuksista huolehtiminen ja luokaton lukio. (OP 2/1988, 3.)

Demokratian ja tasa-arvon periaatteesta on pidettävä kiinni. Se on jopa kulmakivi perustuslaissamme. Se ei silti saa olla esteenä yksilölle saada kehittää tietojaan ja taitojaan. Mitä enemmän meillä on huippuosajia, sitä enemmän koko yhteiskunta hyötyy. Varsinkin yläasteella ja lukiossakin on uskallettava luopua heterogeenisuuden periaatteesta opetusryhmiä muodostettaessa. (OP 16/1988, 2.)

Tasokurssit poistuvat peruskouluista 1980-luvun puolivälissä, mutta niiden poistamista jo alun perin vastustanut OAJ puolustaa yhä pedagogisen eriyttämisen tarvetta. Järjestö ajaa opetusryhmien heterogeenisyydestä luopumista, jotta koulussa voidaan palvella yksilöllisiä osaamistarpeita ja huomioida huippuosajat. Puolustaessaan kaikille yhtäläistä koulua OAJ kannattaa siis samalla koulun sisäistä, pedagogista erilaistamista ja yksilöllistä eriyttämistä. 1980-luvulla keinoksi tähän nähdään valintamahdollisuuksista huolehtiminen ja luokaton lukio.

Homogeenisyyttä ajetaan myös integroinnin kysymyksessä, joka nousee tapetille 1990-luvulta alkaen. Linjateksteissä katsotaan erityistarpeisten oppilaiden integroinnin normaaliin luokkaan ”jakavan opettajien mielipiteet”, mutta uumoillaan yhtä kaikki ”suurimman osan” luokanopettajista ja erityisopettajista olevan sitä mieltä, että vaikeasti vammaisia ja käytöshäiriöisiä oppilaita pitäisi opettaa omassa ryhmässään (OP 43/1998, 5). Järjestön mukaan ”olisi aika arvioida perusteellisesti nykyistä integraatiokäytäntöä ja sen seurauksia, ja vasta sen jälkeen päättää, mihin suuntaan kehitystä ohjataan” (OP 20/2003, 15).

Uusliberalismista ammentaa myös managerialistinen puhe johtajuuden merkityksestä oppilaitoksen tuloksellisuuteen:

Tuore OECD-selvitys osoittaa, että rehtorin ammatin vetovoima on vähentynyt huomattavasti. Tämän pitäisi saada päättäjien hälytyskellot pirisemään. Johtajan merkitys on keskeinen koko oppilaitoksen työn ja sen tuloksekkisuuden kannalta. OECD suositteleeekin, että luotaisiin koulunjohtamisen kehitysstrategia, jotta tulevaisuudessa voitaisiin taata hyvän johtamisen edellytykset kouluissa ja oppilaitoksissa. (OP 17/2008, 11.)

Samaan aikaan kun tulostavastuun ei katsota kuuluvan opetus- ja kasvatustyön henkeen, ottaa tuloksellisuuden käsite kuitenkin vankan paikan järjestöpuheessa. 1990-luvulla uutena teemana tapetille nousee myös yrittäjyyskasvatuksen teema:

On varsin todennäköistä, että aikaisempaa huomattavasti suurempi osa tulevaisuuden työpaikoista on pienissä, yhden tai kahden työntekijän yrityksissä. (...) Koulu Kerhokeskus ja Taloudellinen Tiedotustoimisto ovat kaukoviisaasti käynnistäneet kampanjan, jolla korostetaan yrittäjyyden ja yrittäjyyskasvatuksen merkitystä. Yrittäjyyskasvatuksen tavoitteena on paitsi perehdyttää oppilaita yritystoimintaan, myös tukea oppilaiden sisäistä yrittäjyyttä. (...) Yrittäjyyskasvatuksella tavoiteltavat ominaisuudet eivät ole mitään uusia peruskoulussa, lukiossa tai ammatillisissa oppilaitoksissa. Nyt niihin kuitenkin on pyrittävä määrätietoisesti. Koulutukselta vaaditaan nyt kykyä vastata nopeasti ajan vaatimuksiin. (OP 35/1993, 3.)

OAJ katsoo yrittäjyyskasvatuksen ja ”sisäisen yrittäjyyden” tukemisen olevan keino vastata ”ajan vaatimuksiin”. Se, että tämä ”kaukoviisaan” ajatuksen initaattoreina sattuu olemaan myös Taloudellisen Tiedotustoimiston kaltainen ulkopuolinen ja koulukontekstille vieras taho ei tässä kohtaa nouse ongelmaksi, koska ”yrittäjyyskasvatuksella tavoiteltavien ominaisuuksien” ei katsota olevan perus- ja keskiasteen koulutukselle uusia.

Kansainvälisestä kontekstista uusi legitimaatioperusta

OAJ:n koulutuspolitiikkaa 1970-luvulla legitimoinut perusta – kouluarjen häiriöttömän sujumisen varmistaminen – leimaa puhetapaa myös 1980-luvulta eteenpäin. Eri-tyisesti peruskoulupolitiikan saralla sitoudutaan olemassa oleviin, poliittisesti säädettyihin tavoitteisiin ja rakenteisiin ja pyritään ajamaan niiden rajoissa mahdollisimman tarkoituksenmukaisia, käytännöllisiä ja järkeviä ratkaisuja.

Omasta uuden vuoden tinastani näen, että koulua kehitettäessä lukiota ja muita keskiasteen koulutusväyliä uudistetaan ja lähennetään varovaisin ja järkevin askelin, ja opettajat ja heidän ammattijärjestönsä eivät ole koulun järkevän kehittämisen este vaan vankka tuki. (OP 50–51/1988, 3.)

Edullisinta ja kaikille osapuolille järkevintä olisikin toteuttaa pakkolomautukset vähentämällä tilapäisesti koulun työpäivien määrää. Tämä saattaisi tapahtua siten, että lukuvuosi päätettäisiin tänä vuonna viikkoa aiottua aikaisemmin (...). Tällainen tilapäinen työpäivien vähennys ei merkitsisi sellaista oleellista muutosta opetuksessa, jota ei voitaisi esimerkiksi myöhemmin korjata. Tavoitteet saavutettaisiin, mutta koulun ja oppilaitoksen työnteko ei häiriintyisi viikkokausiksi. (OP 3/1993, 3.)

Integraatiota on valitettavasti toteutettu liian usein säästökeinona ilman, että opettajat olisivat saaneet tarvittavaa lisäkoulutusta ja ilman riittäviä tukitoimia, puhumattakaan ryhmäkoon pienentämisestä. (OP 45/2003, 19.)

Ammattijärjestön lähtökohtana on siis sitoutuminen koulutyölle asetettuihin tavoitteisiin. Samalla peräänkuulutetaan kuitenkin realismia ja järkevyyttä. ”Katteettomien lupausten” (OP 47/1988, 5) sijaan tärkeää on taata työrauha ja varmistaa uudistusten onnistuminen riittävällä tuella. Erilaiset poliittiset kiistat ja vaikeat neuvottelut näytettyvät lähinnä piittaamattomuutena ja lyhytnäköisyytenä silloin, kun ne häiritsevät OAJ:n vaalimaa työrauhaa tai uhkaavat aiheuttaa koululle ja sen työntekijöille muuten vahinkoa. Uhkana nähdään tällöin koko koululaitoksen suistumisen kaokseen:

Valtion ensi vuoden budjettiesitykseen liittyvä koululakien voimaantulon siirtämisesitys on vielä tätä kirjoitettaessa hallituksen ja opposition välisen kiistan kohteena. (...) Lakien tärkeiden täyttöönpäätösten valmistelu on hidastunut kiistan takia. Jos tuntikehys-säännökset joudutaan palauttamaan asetuksiin, alkavat niiden tuntimääristä vaikeat neuvottelut, jotka yhä hidastavat asetusten valmistumista. (...) Kuntien on valmistettava omat johtosääntönsä, rehtorit, johtajat ja opettajat on perehdytettävä uusiin säännöksiin ja koulut joutuvat tekemään säännösten sisältämien uudistusten vaatimia uusia tilankäyttöratkaisuja. Olisi syyntakeetonta saattaa maamme koululaitos kaaokseen. (...) Eduskunnan poliittinen oppositio ei voi olla niin piittaamaton ja lyhytnäköinen, että se aiheuttaisi koululaitoksellemme ja sen työntekijöille tällaisen vahingon. (OP 47/1983, 9.)

Hiljalleen OAJ:n järjestötavoitteiden perusteluihin nousee mukaan aivan uusi aspekti. Linjateksteissä viitataan yhä useammin kansainvälisiin toimijoihin. Ensimmäiset merkit kansainvälistyneestä katsantokannasta – ja spekulatiot kontekstien laajenemisen mahdollisesti mukanaan tuomista muutoksista – ilmaantuvat 1980-luvun lopulla:

Jos Euroopan yhdentymiskehitys etenee suunnitellulla vauhdilla, sen vaikutukset koskevat monella tavalla myös Suomea. Mitä ilmeisimmin 90-luvun puolivälin paikkeilla ne tuntuvat monella tavalla myös suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. (OP 43–44/1988, 9.)

Eurooppalaisen ja globaalin yhdentymisen tiivistyessä suomalaisen koulutusjärjestelmän maine kansainvälisillä areenoilla nousee yhtä merkityksellisemmäksi. Tätä heijastaa esimerkiksi keskustelu suomalaislasten ja -nuorten luonnontieteellisen osaamisen tasosta 1980- ja 1990-luvuilla:

On nykylukiossa edelleen arvioitavaakin. Pahat tiedot maailmalta kertovat, että Suomessa taso eräin osin on heikokko. Luonnontieteelliset aineet erityisesti fysiikka ovat joutuneet kritiikin kohteiksi kuten peruskoulussakin. Tämä on havahduttava uutinen eikä lupaa hyvää maamme tieteellis-tekniselle tulevaisuudelle. (...) Jotain olisi tehtävä, jotta ikävät vertailut maailmalla vähitellen loppuisivat. (OP 18/1988, 9.)

Suomessa peruskoulua on syytetty esimerkiksi luonnontieteiden jättämisestä liian vähälle. Eräissä kansainvälisissä mittauksissa suomalaiset oppilaat ovatkin jääneet viimeisille sijoille matematiikan, fysiikan ja kemian taidoissa. (OP 13–14/1993.)

Huonot sijoitukset kansainvälisissä mittauksissa huolettavat ammattijärjestöä, ja koululaisten osaamista halutaan kohentaa. Tiedollisten puutteiden korjaamisen ohella tärkeäksi katsotaan koulutusmyönteisen Suomi-kuvan ylläpitäminen ja taloudellisessa kilpailussa menestyminen:

[E]mme menesty yleismaailmallisessa rakennemuutoksessa ja taloudellisessa kilpailussa, jos meillä ei ole vankkaa tietopohjaa matemaattisissa, luonnontieteellisissä ja kielellisissä taidoissa myös suomenkielisellä kansanosalla. (OP 24/1988, 7.)

Entä missä vaiheessa opettajien lomautukset alkavat nakertaa EU:n puheenjohtajamaaksi valmistautuvan ja koulutusmyönteisenä maana esiintyneen Suomen kansainvälistä kuvaa? (OP 5/1998, 9.)

Kansainvälisiä tutkimuksia, selvityksiä ja raportteja käytetään perusteena OAJ:n tavoitteenasettelulle sikäli kun ne ovat yhteneviä järjestön keskeisen agendan – esimerkiksi koulutus- ja palkkaleikkausten sekä kaikkinaisten muiden huononnusten vastustamisen – kanssa:

Äskettäin julkaistun OECD:n tutkimuksen mukaan opetukseen käytettyjä varoja leikattiin 1990-luvun alkupuoliskolla Suomen lisäksi vain Italiassa. Tosin Italiassa oppilasmäärä laski, Suomessa sen sijaan nousi. Oppilasta kohti laskettujen menojen leikkaajana Suomi oli vertailumaiden joukossa häpeällisellä ykkössijalla. (OP 51–52/1998, 13.)

Tuore OECD-selvitys osoittaa, että rehtorin ammatin vetovoima on vähentynyt huomattavasti. Tämän pitäisi saada päättäjien hälytyskellot pirisemään. Johtajan merkitys on keskeinen koko oppilaitoksen työn ja sen tuloksekkisuuden kannalta. OECD suosittelee, että luotaisiin koulunjohtamisen kehitysstrategia, jotta tulevaisuudessa voitaisiin taata hyvän johtamisen edellytykset kouluissa ja oppilaitoksissa. (OP 17/2008, 11.)

Erityisesti OECD:n tuottamien vertailujen ja tunnuslukujen avulla nostetaan esiin suomalaisen koulutustoiminnan erityispiirteitä suhteessa muihin läntisiin teollisuusmaihin. Näin tehdään näkyväksi esimerkiksi koululeikkausten poikkeuksellisuus. Ykköstilaa leikkaustilastoissa pidetään häpeällisenä. Huoli rehtorin ammatin vetovoiman laskusta ja puhe johtajuuden merkityksestä ja oppilaitoksen tuloksellisuudelle taas lainaa selvästi managerialistisesta uusliberaalista sanastosta.

2000-luvulle tultaessa menestys Pisa-tutkimuksissa ei suinkaan poista OAJ:n huolta koululaisten osaamisen tasosta tai resurssien riittävydestä. Päinvastoin vertailutu-

lostien katsotaan antavan aihetta entistä voimakkaampaan opetussektorin kehittämiseen ja tukemiseen:

Alimittaiset resurssit ovat rapauttaneet koulutusjärjestelmää ja uhkaavat nyt myös suomalaisten kansainvälisesti vertaillen hyviä oppimistuloksia. (OP 39/2003, 15.)

Pisa-tutkimuksen perusteella ei ole kuitenkaan syytä ylenpalttiseen rintojen röyhistelyyn. Pisa kertoi suurelta osin siitä, miten lapset oppivat ja mitä tuloksia saavutettiin voimavaroilla, joita ei ollut ehditty leikata. (...) Jos Pisa-tutkimus uusittaisiin muutaman vuoden kuluttua, saataisiin todenperäisempää tietoa 90-luvun valtaisien leikkausten vaikutuksista. (OP 4/2003, 19.)

Suomalainen koulujärjestelmä saa kehuja ympäri maailman, ja oppilaitamme pidetään parhaina lukemisessa, matematiikassa ja monessa muussa aineessa. Vastapainona tälle Suomi on kielteinen esimerkiksi suhtautumisessa oppilaiden oikeuksiin ja opettajien mahdollisuuksiin antaa opetusta jokainen koulupäivä. Tänäkin syksynä kahdeksan kuntaa on ilmoittanut lomauttavansa opettajat 3–14 päiväksi. Missään muussa Euroopan maassa tällaista keinoa ei ole edes harkittu. (OP 37/2003, 5.)

Saavutetun menestyksen pelätään typistyvän lyhyeksi tähdenlennoksi, jos voimavarojen leikkaamista ei lopeteta. Koska suomalaiset koulutuskustannukset asettuvat OECD:n tilastoissa keskitasolle, lasketaan Pisa-vertailujen mairittelevat tulokset pitkälti osaavien opettajien ansioksi:

Koska koulutuskustannukset meillä ovat vain OECD:n keskitasoa, laatu saavutetaan hyvällä työllä. Tulokset ovat opettajien ansiota. [OECD:n] raportin mukaan Suomen menestystä selittää paljolti opettajien yliopistotasoinen koulutus ja siitä luonnollisesti seuraava taitavuus. Maamme jatkuvaa koulumenestystä ihailevien päättäjien olisi syytä tunnustaa opettajiemme korkea ammattitaito myös palkkaneuvotteluissa. Opetuksen määrärahoja ei myöskään ole varaa nirhoaa eikä opettajien täydennyskoulutukseen pääsyä tinkiä. (OP 39/2003, 5.)

Taitavien opettajien roolin koulutuksen laadun rakentamisessa katsotaan olevan merkittävä. Tämä toivotaan jatkuvaa menestystä ihailevien päättäjien tunnustavan sekä palkkaneuvotteluissa että opetuksen määrärahoista ja täydennyskoulutuksesta päätettäessä. Muutoin maan taloudellinen kilpailukyky on vaarassa:

Opettajan ammatin vetovoiman lasku yhdistettynä työn vaatimustason ja siitä saatavan korvauksen väliseen ristiriitaan saattaa romuttaa tietoyhteiskuntahankkeen ja syödä taloudellista kilpailukykyämme kohtalokkaasti. (OP 41/2003, 7.)

Kansainvälisessä kentässä erityisesti OECD ja EU mainitaan usein. Sen sijaan varhaisen peruskoulun mallimaa, Ruotsi, ei näyttäydä enää 1980-luvulta alkaen tavoiteltavana esikuvana:

Ruotsin malli on ollut Suomessa usein ennenkin esimerkkinä, eikä vain hyvissä asioissa. Myös koulujen yksityistämisen tunnutaan olevan menossa samaan suuntaan. (...) Jo nyt julkisuudessa halutaan perustella yksityiskouluja mm. sillä, että näin lahjakkaat oppilaat saisivat mahdollisuuden kykyjensä mukaiseen opiskeluun. Todellisuudessa näin ei kuitenkaan kävisi, vaan jako tapahtuisi rikkaiden ja vähävaraisten välillä, ei lahjakkaiden ja keskinkertaisten välillä. (OP 9/1993, 5.)

Päinvastoin kuin peruskoulun syntyä aikana Ruotsista tulee linjateksteissä paikoin jopa ”pelätty” esimerkki (OP 46/1988, 7) tai ”varoittava malli, jota ei kannata kopioida Suomeen” (OP 50/2003, 5). OAJ:n tavoitteiden mukaisissa kysymyksissä – erityisesti pohdittaessa lahjakkaiden opetusta ja pedagogisen eriyttämisen tarvetta – naapurimaasta saatetaan tosin vielä etsiä mallia:

Lahjakkaiden oppilaiden tarpeet on peruskoulussa unohdettu lähes täysin. Lahjakkaat oppilaat eivät ole kyenneet edistymään mahdollisuuksiensa mukaan vaan joutuneet turhautuneina haaskaamaan aikaansa. (...) Lahjakkaita oppilaita onkin muodostumassa peruskoululle haaste, johon seuraavaksi olisi tartuttava, kuten Ruotsissa jo tehdään. (OP 14–15/1993, 3.)

Intressipolitiikan sulautuminen koulutuspolitiikkaan

1980-luvulta lähtien OAJ:tä ammattijärjestönä ja korporatiivisiin kamppailuihin itse-oikeutetusti osallistuvana toimijana määrittävät kasvavassa määrin intressipoliittiset tavoitteet. Toisin kuin vielä 1970-luvulla, etupolitiikka kietoutuu nyt tiiviisti muihin järjestötavoitteisiin:

[Ministerin ja korkeitten virkamiesten mielestä A]mmattiliiton tehtävänä on huolehtia vain jäsentensä puhtaista palkkauksellisista eduista. Koulumaailmassa nämä asiat kietoutuvat kuitenkin yhdeksi kokonaisuudeksi. Työaika- ja työmääräkysymykset liittyvät koulu- ja palkkapolitiikkaan. Tämä on vain yksi monista mahdollisista esimerkeistä. Ei nykyaikainen ammattijärjestö voi sallia sitä, että esim. koulun kehittämisen tai jonkin kokeilun nimissä opettajien etuja huononnetaan. (OP 35–36/1988, 5.)

Jäsenkunta on tiedostanut aivan oikein, että opettajien etuja ajavat vain toiset opettajat, eivät näennäisen ideologian varaan syntyneet muut ryhmittymät. Samoin tiedostetaan, että palvelussuhteen ehtoihin liittyvä ja toisaalta koulupolitiikan etujen valvonta muodostavat erottamattoman kokonaisuuden, joita ei voi hoitaa erillisinä tai eri taustatukiin turvaten. (OP 20/1988, 7.)

Etupoliittisten kysymysten nähdään olevan elimellisessä suhteessa koulutuspoliittisiin ratkaisuihin eikä näitä kahta aluetta katsota enää olevan mahdollista hoitaa toisistaan erillisinä. Etukysymysten suuri merkitys OAJ:n kokonaisagendassa käy ilmi esimer-

kiksi toteamuksesta, jossa opettajien saavutettujen etujen puolustaminen tuotetaan tärkeämmäksi kuin ”koulun kehittäminen tai jokin kokeilu”. Näin linjateksteissä annetaan varsin staattinen kuva OAJ:n koulutuspoliittisesta orientaatiosta: koulutuspolitiikka asetetaan alisteiseksi etupolitiikalle. Asetelmaa kuitenkin perustallaan linjateksteissä osoittamalla opettajien ja oppilaiden etujen olevan yhtäläisiä ja saman suuntaisia:

Nykyistä opettajien vapaa-aikaa ei voida enää lyhentää. (...) Koululaisten työmäärä on lisääntynyt viime vuosina niin paljon, että heidänkin etunsa vaatii työajan lyhentämistä siinä missä palkansaajienkin etu. (OP 6/1983, 9.)

Kysymys on koko opetus- ja kasvatustoimen tulevaisuuden kannalta todella suuresta asiasta. Millaiset ovat opetustoimen tulevien vuosien resurssit ja mille tasolle opettajien palkka vuositasolla asettuu? Jos emme nyt puolusta resursseja, voimavarat menetetään pysyvästi. Opettajat tekevät todella tärkeää ja vastuullista työtä, joten he ansaitsevat kunnan palkan ja toimintaedellytykset kaikissa kunnissa. Opettajan palkka ei todellakaan ole liian suuri. Olemalla nyt yksituumaisia ja riittävän päättäväisiä turvaamme parhaiten myös lasten ja opiskelijoiden tulevien vuosien työskentelyedellytykset. (OP 4/1998, 13.)

Opettajien edun nähdään kulkevan käsi kädessä oppilaiden edun kanssa, ja opettajan intressien turvaamisen ajatellaan koituvan myös lasten ja nuorten hyväksi. OAJ katsoo paikkansapitäväksi ”vanhan totuuden” siitä, että kun ”opettajalla menee hyvin, myös oppilailla menee hyvin” (OP 10/2008, 17). Samasta syystä katsotaan tärkeäksi pätevien opettajien ja rehtorien työssä jaksamisesta huolehtiminen ja alan vetovoiman säilyttäminen:

Pätevien opettajien saanti ja pysyminen koulutyössä voidaan turvata vain kilpailukykyisillä palkkaeduilla ja siedettävillä työskentelyolosuhteilla. (...) Opettajan ammatin vetovoimasta ja koulun resursseista huolehtiminen olisivat mittavan kansallisen projektin arvoinen aihe. Pahinta on, jos ei tehdä mitään ja kuntien talousahdingosta johtuvat ns. juustohöyläperiaatteella toteutettavat säästöt kurjistavat koulutuksen ja kasvatuksen. (OP 37/2003, 17.)

Rehtorin ja johtajien palkan kilpailukyvyistä huolehtimisen katsotaan olevan myös työnantajan intresseissä, sillä vain näin virkoihin saadaan hyviä hakijoita (OP 17/2008, 11). Pätevän opettajakunnan katsotaan mahdollistavan myös koulun pitkäjänteisen ja laadukkaan kehittämisen ja turvallisen kouluympäristön, jolloin pystyvä opettaja näytettyy yhtä hyvin oppilaan, koulun kuin kunnan etuna ja resurssina (OP 33/2003, 5).

Etupolitiikan nivoutuessa tiiviisti koulutuspoliittiseen keskusteluun kietoutuu myös jatkuvasti suuremman roolin saava kansainvälinen konteksti etupoliittisiin tavoitteenasetteluihin entistä näkyvämmiin:

Tosiasia on, että euroalueen harmonisointi ja EU:n laajeneminen koettelevat Suomea lähivuosina. Esimerkiksi tuloverotusta olisi järkevää keventää, mutta se taas johtaisi helposti rahoitusvaikeuksiin erityisesti kuntasektorilla. Palveluja tuottavat julkisen sektorin työntekijät ovat tuskin ensimmäisenä ehdottamassa valtaisan radikaalia veroalea. (OP 7/2003, 21.)

OECD-maiden Education at a Glance -raportti antaa Suomelle tunnusta paitsi koulutuksen laadukkuudesta myös sen alueellisesta ja sukupuolten välisestä tasa-arvosta. (...) Maamme jatkuva koulumenestystä ihailevien päättäjien olisi syytä tunnustaa opettajiemme korkea ammattitaito myös palkkaneuvotteluissa. (OP 39/2003, 5.)

Kansainvälisten vertailujen ohella myös kotimaisia tutkimus- ja selvitystuloksia käytetään entistä ahkerammin perustelemaan OAJ:n vaatimuksia opettajien työolosuhteiden ja etuuskien parantamisesta:

Suomen Kuvalehden tutkimuksessa kysyttiin 1001 opettajalta, haluaisivatko he vaihtaa ammattiaan. Kaikista opettajista 40 prosenttia ja miesopettajista 60 prosenttia olisi tutkimuksen mukaan heti valmis vaihtamaan ammattiaan, jos vain voisi. (...) Viesti päättäjille on yksinkertaisen selvä. Opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän aikaa, jonka he käyttävät oppilaittensa kanssa, opetukseen ja kasvatukseen. (...) Tämän kaiken lisäksi palkkaukseen on puututtava nopeasti. (OP 42/2003, 7.)

Joka viides opetusalan työntekijä kokee Kuntatyö 2010 -tutkimuksen mukaan stressiä erittäin tai melko paljon. (...) Samaan aikaan kun suuri joukko suurten ikäluokkien opettajia on siirtymässä eläkkeelle, osa on murtumassa työnsä alle. Vakavan tilanteen korjaamiseksi on ryhdyttävä heti. (OP 16–17/2003, 5.)

7.3 Voimaa yksituumaisuudesta

Vaikka 1970-luvulla koulutuspolitiikan kentällä toimii vielä muitakin opettajajärjestöjä kuin OAJ, petasivat OK:n ja SOL:n pitkät perinteet järjestölle valmiiksi tunnustetun aseman ja selvän painoarvon koulutuspolitiikan kentällä. Näin OAJ:lla oli heti sen aloittaessa toimintansa laaja jäsenkanta, vankat organisatoriset rakenteet, palkallisia työntekijöitä sekä olemassa olevia verkostoja ja vaikuttamisen kanavia virkamiesten, lainsäätäjien ja elinkeinoelämän edustajien suuntaan.

OAJ 1970-luvulla: Aseman lujittamisen vuosikymmen

Peruskoulukauden alussa 1970-luvulla OAJ on organisaationa vielä tuore. Laajaan jäsenpohjaansa nojaten se ottaa kuitenkin heti aktiivisen roolin koulutuspolitiikan

kentällä. Itsetietoisien järjestön strategia suhtautumisessa Demkon kaltaisiin pieniin toimijoihin on – hiljaisuus. Tutkituissa linjateksteissä Demkoa ei mainita kertaakaan nimeltä eikä siihen viitata eksplisiittisesti.

Demkon voi kuitenkin ajatella näkyvän satunnaisissa viittauksissa ”joihinkin aatteellisiin yhdistyksiin” (OP 44/1973, 5) ja ”näennäisen ideologian varaan syntyneisiin” (OP 20/1988, 7) ryhmittymiin. Erityisesti keskusteltaessa kouludemokratiakysymyksestä linjateksteissä viitataan Teiniliiton ohella ”eräisiin tahoihin” (esim. OP 3/73, 2) ja ”joihinkin tahoihin” (OP 36/1973, 4, 27), joiden voidaan olettaa olevan Demkon kaltaisia, ”ristiinäänestysmyönteisiä” toimijoita.

Yhtenäisyyden voimalla ylätasoa haastamaan

Opettajajärjestöjä oli vielä 1970-luvulla useita. OAJ:n linjateksteissä opettajista puhutaan kuitenkin yhtenä ryhmänä. Puhetavassa korostuu ammattikunnan edustajien samanlaisuus ja heidän etujensa yhtenäisyys:

Nykyisin istuu lukemattomia komiteoita, toimikuntia ja työryhmiä pohtimassa yleensäkin valtioballinnon, mutta tällä hetkellä erityisesti koululaitoksen uudistumisprosessin mukanaan tuomia monia ongelmia tämän hallinnonhaaran eri osa-alueilla. Mietintöjä ilmestyy tuhkatiheään ja niistä pyydetään järjestöjen lausuntoja. Valitettavan usein näistä ”aivotrusteista” puuttuu se käytännön koulutyön tuntemus ja pedagoginen kokemus, mikä on opettajajärjestöillä ja niiden jäsenillä. (OP 4/1973, 2.)

Yhteistyö opettajien ja oppilaiden kesken, samoin opettaja- ja oppilasjärjestöjen kesken on välttämätöntä, jos oikeata kouludemokratiaa tässä maassa aiotaan toteuttaa. Siihen opettajat ja heidän järjestönsä ovat valmiita. (OP 6/1973, 4.)

Opettajajärjestöt eivät voi olla eri mieltä komitean periaatetavoitteista, jotka YK:n ihmisoikeuksien julistukselle rakentuen koskevat tasa-arvon ja demokratian lisäämistä koulutusjärjestelmässämme sekä opetuksen suunnittelemista nykyistä enemmän oppimisvaikeuksien voittamisen strategialle. (OP 45/31, 1973, 9.)

Opettajajärjestöistä jäsenineen puhutaan yhteneväisellä osaamisella ja valmiuksilla sekä samansuuntaisilla intresseillä ja mielipiteillä varustettuna ryhmänä. Järjestöjen tai opettajaryhmien välisiä eroja tai keskinäisiä erimielisyyksiä ei nosteta keskusteluun.

1970-luvun ja 1980-luvun alkupuolen linjateksteissä yhteisyyttä luodaan paikoin me-retoriikalla, jolloin kirjoittajan koulumiestausta kuuluu:

Kun viimeksi tein koulutyötä, oli äärimmäisten kotien etäisyys toisistaan noin 50 km, vaikka toimin kaupungissa. Olisi mielenkiintoista saada ohje siitä, miten opettaja ottaa yhteyttä tällaisiin koteihin, joissa ei ole puhelinta. (OP 23/1973, 2–3.)

Tämänkaltaista puhetta, jossa viesti muotoillaan opettajalta opettajille suunnatuksi, löytyy kuitenkin lopulta hyvin harvoista aineistoteksteistä – vaikka kirjoittajakaartin tausta sen hyvinkin mahdollistaisi¹²⁷.

OAJ:n vahva yksinäisyyden korostus käy ymmärrettäväksi, kun huomioidaan järjestön paikka suhteessa muihin koulutuspolitiikan toimijoihin. Kaikkinaisten erojen liennyttämisen ja yhdenmukaisen ajatuksellisen kollektiivin muodostamisen voi ymmärtää tärkeänä koulutuspoliittisena toimintastrategiana. Koska OAJ:n tavoitteiden kannalta kriittisinä näyttäytyvät tahot ovat nimenomaan politiikan vahvat ja vaikutusvaltaiset toimijat, yhtenäinen järjestökuva katsotaan ammattijärjestön voiman vahvistamisen kannalta merkittäväksi. Suuriin toimijoihin vaikuttamiseen (ja niiden *vakuuttamiseen*) vaaditaan massavoimaa.

Koulu ei meidän aikamme enää ole paikoilleen jäähmettynyt laitos, vaan siellä aina tapahtuu jotakin. Yllätykset ja odottamattomat tapahtumat eivät ole poikkeuksia vaan sääntö. Kouluhallinnon viranomaiset pitävät omalta osaltaan huolen siitä, että yllätyksistä ei ole puutetta. Viimeisen uutuus tässä mielessä on ilmiö, jota kouluavustajaksi tai luokka-avustajaksi tai peräti apuopettajaksi kutsutaan. (...) Kyseessä oleva toiminta on jälleen kerran malliesimerkki siitä, miten koulun ulkopuoliset viranomaiset hyväinkin tarkoitavassa asiassa eivät aina tule ottaneeksi toiminnassaan kaikkia tekijöitä huomioon. (OP 43/1978, 7.)

Asutuskeskusten ylisuuret opetusryhmät ja paisuva byrokratia uhkaavat koulutyölle asetettujen oppimisen ja kasvatuksen tavoitteiden saavuttamista ja kangistavat koko toiminnan mekaanisen kaavamaiseksi. (...) Kouluhallinnon virkamies ei ole joustava, hän tuijottaa pykäliin ja toimii niiden mukaan. Hän ei ole kuitenkaan syyllinen. Syylisiä ovat poliittiset päättäjät ja ne, joiden suunnitelmien mukaan päätökset ja säädökset syntyvät. (OP 36/1978, 9.)

OAJ:n harjoittaman kritiikin keskeisin kohde on valtiohallinto. Sen mietintöjä tehtälevistä ”aivotrusteista” – komiteoista, toimikunnista ja työryhmistä – katsotaan puuttuvan käytännön kouluelämän tuntemus ja pedagoginen tietotaito (OP 4/1973, 2). Tämän vuoksi viranomaiset tulevat – hyvää tarkoittavilla – hallinnollisilla ratkaisuilla ja byrokratialla turhauttaneeksi opettajia ja ”vaurioittaneeksi” (OP 4/1978, 9) koululaitosta.

Paikoin virkamiehet päästetään kuitenkin pahasta ja lopullisia syyllisiä etsitään poliittisista päättäjistä, joiden kynästä koulutyötä mekanisoivat ratkaisut ovat lähtöisin.

127 Viitataan me-retoriikalla kirjoittajan tapaan viitata myös itseensä, esimerkiksi näin: ”Kaikki me opettajina tiedämme, mikä merkitys motivaatiolla oppimistapahtumassa on” (OP 6/1983, 9). Tämän tyyppistä retoriikkaa käytetään aineistossa hyvin vähän (OP 42–43/1973, 2; OP 1–2/1978, 7; 34/1978, 3; 37/1978, 3; OP 33/1983, 13) – siitä huolimatta, että tutkituissa linjateksteissä ääneen pääseville puheenjohtajilla ja päätoimittajilla on pitkälti ”koulumiestausta” (ks. esim. Nissilä 1998; 2002; Kangasniemi 1998a).

Toisaalta valtiovallalle ja sen virkakoneistolle annetaan myös tunnustusta silloin, kun niiden toiminta on OAJ:n agendan suuntaista:

Valtion ensi vuoden talousarvio ei sisällä koulun osalta uusia kurjistumissuunnitelmia, joten työoloihimme ei tule ainakaan yleisiä huononnuksia. Onpa valtiovarainvaliokunnan sivistysjaosto harkinnut yksimielisesti puoltaa opetusryhmien pienentämistä opettajien työllisyyden turvaamiseksi, työn helpottamiseksi ja koulun työskentelytulosten parantamiseksi. Se on hyvä sanoma, joka keventää monen väsyneen opettajan mieltä lukukauden loppumiskiireiden keskellä. (OP 50–52/1978, 11.)

Suomen Teiniliitto on tehnyt opetusministeriölle esityksen rauhan teemaviikon järjestämisestä kaikissa kouluissa syyslukukauden aikana. Ministeriö on kysynyt kouluhallituksen kantaa asiaan. Kouluhallitus katsoo lausunnossaan, ettei tällaisen teemaviikon järjestämiseen ole mahdollisuuksia. (...) Kouluhallitus katsoo, että esitettyyn tärkeään teemaan liittyvien kysymysten käsittely voi tapahtua sopivien aineiden opetuksen yhteydessä, koulujen yhteisissä tilaisuuksissa, kouluneuvostojen tai kerhojen järjestämissä keskustelutilaisuuksissa tai muussa sopivassa muodossa. (...) Kouluhallitus näkee asian realistisesti. Sen esittämällä tavalla voidaan puheen olevaa tärkeää teemaa käsitellä olosuhteet ja käytettävissä olevan työvoiman huomioon ottaen parhaalla mahdollisella tavalla. (OP 36/1973, 5.)

Valtio saa ruusuja silloin, kun se ei ole vaikeuttanut opettajan työtä ja kouluarkea epärealistisilla, olosuhteet ja resurssit ohittavilla päätöksillä ja linjauksilla. Tapa käsitellä viranomaistahojen toimia onkin 1970-luvun linjateksteissä lopulta varsin ymmärtäväinen:

Tänä syksynä siirtyvät peruskoulujärjestelmään jo toisen toimeenpanoportaan alueet. (...) Ensimmäisen toimeenpanovuoden työskentelyä häirinneitä säännösten epäkohtia on jonkin verran saatu korjatuksi. Se helpottaa nyt työkauden käynnistämistä. Kantoja on kuitenkin vielä kaskimaalla, joten opettajien ammattijärjestöille ja opetusviranomaisille riittää yhteistä työkenttää. Työolosuhteiden parantaminenhan tulee olla molempien jatkuvana tavoitteena. (OP 33–34/1973, 5.)

Lukija lienee huomannut liiton hallituksen viime kokousselostuksesta, että se totesi nyt tulleen ajankohdan, jolloin on syytä ryhtyä työmäärän lisääntymistä tutkimaan. Se lähti myös siitä, että tutkim[us tulisi suorittaa kouluviranomaisten toimesta yhteistyössä järjestöjen kanssa. Tässä yhteydessä on miellyttävää todeta, että kun SOL ja OK ovat ottaneet tästä asiasta yhteyttä kouluhallituksen johtaviin henkilöihin, sillä taholla on ymmärretty tämän asian merkitys. Näyttääkin ilmeiseltä, että mainittu tutkimus käynnistyy mahdollisimman hyvällä asiantuntijatasolla. On siis syytä maltillisesti odottaa tuloksia. (OP 35/1973, 6.)

Viranomaisiin ja asiantuntijoihin viitataan neutraalein sanakäntein korostaen työkentän ja tavoitteiden yhteisyyttä. OAJ antaa ymmärtää olevansa valmis joustamaan

silloin, kun järjestön kantaa kuunnellaan. Myös jäsenkuntaa kehoitetaan tällaisissa tilanteissa säilyttämään rauhallisen asenteen. Maltillisuuden strategiaan kuuluu myös lisääjän pelaaminen vaatimalla lisäselvityksiä asioista, joihin suhtaudutaan kielteisesti. Esimerkiksi käy vaikkapa tasokurssikysymys:

Lopullisen ratkaisun tekeminen tasokurssijärjestelmän poistamisesta tai sen kehittämisestä ja säilyttämisestä tulisi tehdä vasta tutkimus- ja kokeilutoiminnan jälkeen (OP 3/1978, 13).

Valtion ohella *Opettaja*-lehdessä mainitaan monia muita koulutuspoliittisiin kamppailuihin osallistuvia tahoja. Yksi vahvoista on oppilaita edustava, edellä vilahtanut Teiniliitto, joka oli ahkera yhteiskunnallinen kannanottaja 1960- ja 1970-luvuilla.

Opettajien demokraattiset oikeudet ovat yhä useammalta suunnalta uhattuina. Oppilaat ja heidän etujärjestönsä vaativat itselleen oikeutta valita opettajien edustajat kouluneuvostoihin, jopa määrätä ehdollepanotkin. Yhteiskunta on puolestaan peruskoulusäännöksissä siirtänyt kunnallisen koululaitoksen opettajille ennestään kuuluneen koululautakunnan opettajaedustajien valinta-oikeuden kunnallisvaltuustolle. Vain peruskoulun kouluneuvostoon opettajat saavat edelleen aina itse valita edustajansa, mutta oppilasjärjestöt kiirehtivät oppikoulujen kouluneuvostojärjestelmän ulottamista peruskouluunkin. Nyt Yksityisoppikoulujen Liitto yrittää estää opettajien edustajan saamisen yksityisoppikoulujen johtokuntaan. Opettajien kaikesti toivotaan iloitsevan siitä, että vaikka heidän demokraattiset oikeutensa evätäänkin, töitä lisätään senkin edestä. Heidän on pakko avata silmänsä ja terästä oikeuksiensa puolustustaistelua kaikkiin suuntiin. (OP 13/1973, 5.)

Teiniliitto asettuu OAJ:n kritiikin kohteeksi, koska se ajaa opettajien demokraattisten oikeuksien kaventamista vaatimalla oppilaille oikeutta valita opettajien edustajat kouluneuvostoihin ja kannattamalla radikaalia ristiinäänestysmenetelmää. Oppilasjärjestön katsotaan myös perusteettomasti kritisoidun opettajajärjestöjä koulu-uudistuksen jarruttamisesta (esim. OP 3/1973, 25). Teiniliiton ohella kouludemokratia-asiassa suositetaan Yksityisoppikoulujen liittoa, jonka katsotaan ajavan opettajien vaikutusvallan kaventamista yrittäessään estää opettajien edustajan saamisen yksityisoppikoulujen johtokuntaan.

Kuntatoimijat nousevat 1970-luvun linjateksteissä esiin verrattain harvoin. Lähinnä ne asettuvat paikallisyhdistysten neuvottelukumppaneiksi esimerkiksi virkaehtosopimuksista neuvoteltaessa – jos kohta ”kunnallisen sopimusvaltuuskunnan talutusnuorassa” olevien kuntatoimijoiden katsotaan olevan melko jäykkä keskustelutoveri (OP 43/1978, 5).

Muita koulutuspoliittisia ”vastustajia” mainitaan harvemmin nimeltä. Kaikkineen 1970-luvun *Opettajassa* OAJ:n merkittävimmäksi koulutuspoliittiseksi kiistakumppaniksi asettuu valtiohallinto ja sen virkamieskunta. Asetelma on luonteva seuraus

keskusjohtoisesta kontekstista, jossa koulujen ohjaus on vahvasti sentralisoitua, ja jossa valtion rooli tulopoliittisten kokonaisratkaisujen toteuttamisessa on merkittävä.

Maltillista työmarkkinapolitiikkaa

OAJ:n kasvaessa ja rakentuessa vahvistuvan ammattiyhdistysliikkeen vanavedessä yhä merkittävämmäksi ja vaikutusvaltaisemmaksi korporatistisen työmarkkinapolitiikan toimijaksi järjestön suhde valtioon tiivistyy entisestään. Vilkkaan kanssakäymisen ja sopimussyhteyksien vaalimisen hengessä valtiohallinnon toimista keskustellaan varsin maltillisesti:

Tulopoliittisen informaatiotyöryhmän raportin valossa ei enää ihmettele, miksi monet viran- ja toimenhaltijaryhmät eivät ole kovin kiinnostuneita keskitetyn ratkaisun aikaansaamisesta. Kuitenkin se olisi yhteiskunnan sekä monien palkansaajaryhmienkin kannalta turvallisempi tie, jos ratkaisun päälinjat vedetään oikeudenmukaisesti. Liukuman kompensointi, riittävän alakohtaisen järjestelyvaran jättäminen, verokysymyksen ratkaiseminen sekä penni- ja prosenttilinjan luominen sellaiseksi, että myös viran- ja toimenhaltijat, mm. opettajat, pääsevät osallisiksi kansantulon kasvusta, lisäksi oikeudenmukaisuutta sekä samalla luottamusta keskitettyihin ratkaisuihin. (OP 9/1973, 5.)

Liittokohtaisissa ratkaisuissa on avajaan aina otettava riski siitä, että muut ajavat ohi. On mahdollista, että näin tapahtuu jossain määrin nytkin, vaikka sopimuksella olisikin vaikutusvaltaisia takaajia. (...) Se, että julkinen ala uskaltautui ennen kokemattomaan avausmenettelyyn, vahvistanee sen asemia tulevilla neuvottelukierroksilla ratkaistaessa tulo- ja työmarkkinapoliittisia linjoja. Sen ei tarvinne olla enää myötäilijänä. Silti on syytä toivoa, ettei tästä jouduttaisi maksamaan nyt liian kallista hintaa. Tulos riippuu pääasiassa tulevista hinta- ja veroratkaisuista. (OP 17/1973, 9.)

Keskeisenä pidetään kaikkia osapuolia tyydyttävien, turvallisten, oikeudenmukaisten ja kohtuullisten ratkaisujen aikaansaaminen. Neuvottelujen yksityiskohtia ei yleensä järjestölehdessä kerrota, eikä järjestö myöskään osoita liiallista itsevarmuutta suhteessa prosessien lopputuloksiin. Sen sijaan jäsenistöä muistutetaan kokonaisratkaisujen luonteesta useamman osapuolen yhteisenä sopimuksena, jossa OAJ on vain yksi monista neuvottelijoista:

On kuitenkin koko ajan muistettava, että me emme ole näissä neuvottelukuvioida yksin, vaan sidottuja suurelta osalta koko virkamieskuntaa käsittäviin ratkaisuihin, kuten jo edellä totesin (OP 12/1973, 6).

Keskeisten työmarkkinaosapuolten edustajat ovat olleet alustavissa neuvonpidoissa siitä, millä edellytyksillä päästään parhaiten kaikkia osapuolia tyydyttävään lopputulokseen varsinaisten neuvottelujen alettua. Jälleen kerran on palkansaajia edustavien järjestöjen

taholta korostettu sitä, että avaimet ovat valtiovallan käsissä. Ennen kuin järjestöt voivat tehdä esityksiään ja ratkaista kannanottojaan, tulee valtiovallan suorittaa eräät perusratkaisut. Tällaisia ovat mm. EEC-kysymyksen saaminen lopulliseen ratkaisuun ja verouudistuksen toteuttaminen. (OP 33–34/1973, 4.)

Konsensushakuisuus istuu hyvin 1970-luvun työmarkkinapoliittiseen ilmapiiriin, jota leimaa valtion vahva osallistuminen ja sitoutuminen tulopoliittisiin neuvotteluihin sekä pyrkimys laajoihin ja kokonaisvaltaisiin sopimuksiin. Opettajan linjateksteissä korostetaan tehtävien ratkaisujen olevan sopijaosapuolten yhteisiä. Ne koskevat suuria ryhmiä, esimerkiksi koko virkamieskuntaa. Samalla OAJ:n ja muiden järjestöjen mahdollisuudet esityksiin ja kannanottoihin tuotetaan alisteisiksi valtiovallan perusratkaisuille.

OAJ 1980-luvulta eteenpäin: Vahvasti monopoliasemassa

1980-luvulle tultaessa OAJ:n asema ja rooli koulutuspolitiikan kentällä muuttuu yhä uusien opettajaryhmien liittyessä järjestön riveihin. Monopolisoitumisen myötä maininnat muista opettajajärjestöistä katoavat *Opettajan* linjateksteistä. Jäsenpohjan kasvaminen sekä väistämätön heterogeenistuminen johtaa – paradoksaalisesti – yksiiänisyyden ja yhtenäisyyden entistä painokkaampaan korostamiseen.

Ainutlaatuinen yksituumaisuus valttikorttina

Yksiiänisyyden korostaminen leimaa OAJ:tä läpi kasvun vuosikymmenten. Julkisen kuvan säröttömyys esitetään kiistattomana etuna ja hyötynä – ”terveenä järkenä” (OP 17/1988, 5):

Kymmenen vuoden takaisten alkuaikojen pioneerihenki on tasaantunut. Järjestö on hitsautunut yhdeksi kokonaisuudeksi. Se on nyt valtakunnan merkittävimpiä julkisen sektorin järjestöjä. Sillä on riittävästi suuruutta. Sana painaa koulua ja opettajia koskevissa asioissa. (...) Me aikaisemmin toisistamme etäällä olleet opettajaryhmät olemme nyt yhdessä suuressa kokonaisuudessa Opettajien ammattijärjestössä. Sen yhtenäisyyttä ja kokonaisuutta on jatkuvasti vaalittava ja hoidettava. Itsekkäitten raja-aitojen nostattaminen heikentää kokonaisuuttamme. Onneksi tällaisia pyrkimyksiä on enää perin vähän. Tulevat vuosikymmenet ovat sitä menestyksekkäämpiä, mitä yhtenäisempiä ja yksimielisempiä olemme. Se on voimaa, jota tarvitaan koulun kehittämiseksi ja opettajien etujen hoitamisesta. (OP 48–49/1983, 16.)

Opettajien järjestäytyminen moniin eri liittoihin on aiheuttanut turhaa päällekkäisorganisaatiota. Se on kallista eikä pienten ääni välttämättä kuulu kyllin selvästi. Asioiden ajaminen yksin on vaikeaa, mutta yhteistyöllä useista ongelmista päästään. (OP 5/1988, 3.)

Onneksi meillä on yhteinen koko opetus- ja kasvatustalon ammattijärjestö OAJ. Voi vain kuvitella, millaista riskipeliä neuvottelutoiminta vaikeissa tilanteissa olisi, jos samoista palkkarahoista taistelisivat keskenään kilpailevat opettajajärjestöt, kuten muissa maissa yhä tapahtuu. (OP 51–52/2008, 15.)

Ammattijärjestössä katsotaan, että yhdessä rintamassa seisominen on paras tapa saada opettajien äänen kuuluviin ja ajaa koko ammattiryhmän edunvalvonnan asiaa. Järjestön sisäisten raja-aitojen ja kaikkinaisten erimielisyyksien ylläpitäminen sekä ”turha kinastelu ja juonittelu” (OP 12/1998, 9) tuomitaan paitsi itsekkääksi, myös kalliiksi ja tehottomaksi strategiaksi.

1980-luvulla *Opettajassa* luodaan vaikutelmaa siitä, että yhtenäisyyttä korostava strategia toimii. Linjateksteissä järjestön asema koulutuspolitiikan kentällä tuotetaan verrattain keskeiseksi ja vahvaksi – yhtä hyvin koulutuspoliittisissa kysymyksissä kuin korparatistisissa kamppailuissa:

OAJ:n asema on ainutlaatuinen paitsi laajan edustavuuden myös järjestön vaikutusmahdollisuuksien suhteen. Työmarkkinakanavioiden ohella OAJ:llä on erinomaiset suhteet yhteiskunnan vaikuttajatahoihin. OAJ:n mielipidettä kuunnellaan niin ministeriöissä, eduskunnassa, keskusvirastoissa kuin muissa järjestöissäkin. Välit ovat suorat ja rehdit: olemme arvostettu ja hyväksytty yhteistyökumppani. Epäpoliittisena järjestönä OAJ:lla on yhteistyötä yli puoluerajojen. (OP 49/1998, 15.)

Neuvottelupöydässä on suuri etu myös siitä, että opettajien järjestäytymisprosentti on korkea. Työssäkävivistä opettajista OAJ:hin kuuluu yli 95 prosenttia. OAJ:llä ei ole rajariitoja naapuriliittojen kanssa, eikä sen edustavuutta koko opetus- ja kasvatustalon puolestapuhujana kyseenalaista kukaan. Edunvalvonnan perusedellytykset ovat siis kunnossa niin valtakunnan kuin paikallistasolla. (OP 34/2008, 15.)

Yhteen liittoutumisen ja korkean järjestäytymisprosentin myötä OAJ järjestövoiman katsotaan kasvaneen niin suureksi, ettei järjestön edustavuutta koko opetus- ja kasvatustalon puolestapuhujana voida kyseenalaistaa. Sen sijaan järjestön itsevarma näkemys on, että sen mielipidettä kuunnellaan ja arvostetaan kaikissa tärkeissä neuvottelupöydissä.

Koska mielikuvaa yksinäisestä ja voimakkaasta kollektiivista pidetään suuressa arvossa, suhtaudutaan pyrkimykseen kyseenalaistaa tai rikkoa harmonista järjestökuvaa vakavasti ja moittien:

Viime aikoina on julkisuudessa toistuvasti annettu ymmärtää, että opettajat ns. kentällä olisivat eri linjoilla lähes kaikissa asioissa kuin heidän valitsemansa edusmiehet ja -naiset

järjestössä. Asiaa tuntematon on saattanut saada jopa sellaisen kuvan, että olisi kaksi erillistä opettajaryhmää, kun kenttä ei kuulemma hyväksy järjestön ”yksisilmäisiä ratkaisuja ja jääräpäistä joustamattomuutta”. Kentän opettajien väitetään viestittävän aivan muuta kuin mitä järjestö tekee virallisesti kaikkien opettajien puolesta. (...) Järjestödemokratia on kuitenkin enemmistödemokratiaa ja tehdyt ratkaisut ovat yhteisiä päätöksiä. Jos muutama opettaja jossakin koulussa on toista mieltä päätöksistä, tämä ei tarkoita, että laajat opettajajoukot tai edes huomattava osa, saati kaikki opettajat olisivat samaa mieltä heidän kanssaan. Myös kritiikki on osattava asettaa oikeisiin mittasuhteisiin. (OP 15/1993, 3.)

Julkisuudessa esiintyvät vihjailut OAJ:n kentän mielipide-eroista ja eripuraisuudesta sekä järjestön johdon ”yksisilmäisestä” ja jääräpäisestä” toimintatavasta tuomitaan perättömiksi väitteiksi. Jäsenistöä muistutetaan järjestödemokratian luonteesta ja siitä, että kentän tulee sitoutua tehtyihin ratkaisuihin.

Legitimiteettiä yhden järjestön monopolille tuotetaan vertaamalla suomalaista tilannetta kansainvälisiin ammatillisen järjestäytymisen malleihin ja tapoihin:

Suomen opettajat ovat onnistuneet siinä, mistä muissa maissa voidaan vain haaveilla. Kaikkien opettajien edunvalvonnan hoitaa yksi ja yhtenäinen, vahva ammattijärjestö. Muualla opettajajärjestöjen aikaa ja taloudellisia resursseja tuhlaantuu keskinäiseen kiistelyyn ja turhaan järjestöpoliittiseen peliin. (OP 41/1993, 9.)

OAJ:n vaikutusvalta perustuu siihen, että maan kaikki opettajat varhaiskasvatustajista yliopistojen lehtoreihin kuuluvat samaan ammattijärjestöön. Tämä on ainutlaatuisia maailmassa. Näin OAJ voi keskittyä opettajien edunvalvontaan, eikä sen tehoa tärväänny turhaan kinasteluun ja juonitteluun kilpailevien järjestöjen välillä. OAJ:n asemaa vahvistaa myös rehtoreiden ja johtajien kuuluminen samaan järjestöön. (OP 12/1998, 9.)

OAJ tuotetaan ainutlaatuiseksi ”ihailun” (OP 48–49/1983, 16) ja ihmetyksen kohteeksi, jonka muodostuminen on herättänyt ”laajaa huomiota maamme rajojen ulkopuolellakin” (OP 33–34/1988, 7). Monopoliasemasta tuotetaan näin kiistaton vahvuus ja tehokkuuden tae.

Kärjekkäämpään kritiikkiin

Yksiäänisyys ja vahva samanmielinen rintama näyttäytyy tärkeänä, koska ammattijärjestön tärkeimmäksi vastatoimijaksi koulutuspolitiikan kentällä asettuu valtiolta päättäjineen ja virkamiehineen:

Olemme joutuneet syytä tai toisesta parin viime vuoden aikana tilanteeseen, jossa OAJ on koulun ja koulutuksen lähes ainoa puolustaja. Valtiovarainministeriön virkamiehet ovat peruskoulun ja lukion kimpussa jatkuvalla saalistusretkellä. Muut ministerit ja ministe-

riöt ovat voimattomia ja seuraavat sivusta ”rossia”, kuten entinen pankinjohtaja sanoi ravintolapöydän alta. (OP 40/1988, 13.)

Viime viikolla maan hallitus teki jälleen päätöksen, jolla riisutaan julkisia menoja useilla miljardoilla markoilla seuraavina vuosina. Toistuvia markkojen vähennyksiä perustellaan säästöillä, mutta ne ovat samalla myös arvokysymyksiä: miten koulutusta ja opetusta arvostetaan sekä mikä sija niillä on muiden julkisten menojen joukossa. (OP 9/1993, 5.)

Linjateksteissä suomitaan hallitusta, ministeriöitä ja valtiovarainministeriön virkamiehiä, jotka karsivat julkisia menoja ja kohdistavat säästötoimenpiteet koulutukseen ja opetukseen. Näiden tahojen edustajien uskotaan myös käyttävän koulutusinstituutiota itsekäästi hyväkseen mediapelissä ja henkilökohtaisessa politikoinnissa:

On tullut tavaksi, lähes säännöksi, että loppukesästä jotkut poliitikot ja korkeat virkamiehet ylittävät parempien uutisten puutteessa uutiskynnyksen. Tämä saavutetaan tuomalla julki koulutusjärjestelmämme viat ja puutteet ja esittämällä usein epärealistisia uudistus-ehdotuksia. (OP 35–36/1988, 5.)

Seuraaviin eduskuntavaaleihin on aikaa vajaa vuosi, mutta jo nyt on alkanut armoton vaalien pohjustustyö. (...) Tällaiseksi ääniä tuovaksi aiheeksi on valittu koulu opettajien lomautuksineen ja koululakiesityksineen. (...) On hyvä, että kouluasioita arvostetaan vaaliteemaksi asti, mutta niitä ei pidä valjastaa sellaiseksi vaaliveturiksi, jonka avulla jaetaan jotain muuta. (OP 19/1998, 5.)

Poliitikot ja virkamiehet nostavat esiin koulutusjärjestelmän epäkohtia, mutteivät lopulta aja politikoinnillaan koulutuksen asiaa vaan hakevat julkisuutta. Virkamiehiä vaivaa myös salailumentaliteetti:

[Keskustelua kouluballituksen suunnitelmasta peruskoulun uudeksi tuntijaoksi.] Harmonista ratkaisua on lähes mahdoton saada aikaan. Siksi kai kouluhallitus tekikin työnsä salaa. Näin voitiin välttää monen kymmenen intressiryhmän pallottelu tämän asian kanssa. (...) Toivon todella, että (...) tämäntyyppinen ammattijärjestön sivuuttaminen muutoinkin loppuisi. (OP 45/1983, 15.)

Koululakiuudistusta on valmisteltu vuodesta 1993 asti. Eduskunnan käsittelyssä lakipaketti on ollut vajaan vuoden ja tänä aikana valiokunta on kuullut 300 asiantuntijaa. (...) Kunnissa ja kouluissa lakiuudistuksesta ollaan yhtä tietämättömiä kuin suuren yleisön keskuudessa. (...) Koululakiuudistuksessa on kysymys paljon enemmän kuin pelkästä koulupolitiikasta. Sillä luodaan pohjaa koko tulevalle yhteiskuntapolitiikalle ja rakennetaan siten tulevaisuuden yhteiskuntaa. Ehkäpä se on syy siihen, ettei kansalaiskeskustelulle uskalleta jättää aikaa. (OP 14/1998, 5.)

OAJ arvostelee kulissien takana ja kiireellä tehtävää uudistus- ja valmistelutyötä, jossa ”ammattijärjestö halutaan työntää keskustelun ulkopuolelle” (OP 24/1988, 7). Järjestö

katsoo, ettei opettajajärjestöä ja yleistä kansalaiskeskustelua voida sivuuttaa päätöksenteossa ja valmistelutyössä kun kyse on koulutuspolitiikasta, jolla on yhteiskuntapoliittisesti merkittäviä ja kauaskantoisia seurauksia.

Kuten edeltä käy ilmi, OAJ:n itsevarmuus suhteessa strategis-normatiiviseen ylätasoon kasvaa järjestön aseman vahvistuessa. Kun 1970-luvulla ylätason ehdotusten ja ratkaisujen rationaalisuutta pyritään selittämään ja avaamaan jäsenkunnalle korostetun konsensushakuisessa hengessä, 1980-luvulta alkaen valtiosuhteita ja kuntia kohtaan esitetään aiempaa suurempaa ja avoimempaa kritiikkiä. Koulutus- ja etupolitiikan kietoutuessa yhä saumattomammin yhteen kritiikki kohdistuu yhtä lailla molempiin ammattijärjestötoiminnan aspekteihin:

OAJ:n hallitus ja AKAVA suhtautuvat edelleen yksimielisen kielteisesti säästösopimukseen. (...) Kunnat taktikoivat ja toivovat, että opettajat painostuksen edessä myöntäisivät säästösopimukseen, jolloin opetus saataisiin hoidetuksi halvemmalla. Kuvaan kuuluu, että opettajat pyritään syyllistämään vanhempien silmissä. (...) Kysymys on koko opetus- ja kasvatustoimen tulevaisuuden kannalta todella suuresta asiasta. Millaiset ovat opetustoimen tulevien vuosien resurssit ja mille tasolle opettajien palkka vuositason asettuu? Jos emme nyt puolusta resursseja, voimavarat menetetään pysyvästi. Opettajat tekevät todella tärkeää ja vastuullista työtä, joten he ansaitsevat kunnan palkan ja toimintaedellytykset kaikissa kunnissa. Opettajan palkka ei todellakaan ole liian suuri. Olemalla nyt yksituumaisia ja riittävän päättäväisiä turvaamme parhaiten myös lasten ja opiskelijoiden tulevien vuosien työskentelyedellytykset. (OP 4/1998, 13.)

Toisin kuin 1970-luvulla, opettajia ei enää rauhoitella olemaan maltillisia vaatimuksissaan. Päinvastoin, opettajia kehoitetaan pysymään lujina ja yhdessä rintamassa säästösopimuksia tehtäessä ja kouluresurssista keskusteltaessa. Opetusviranomaisia, päättäjiä ja kuntia suositellaan välinpitämättömyydestä ja piittaamattomuudesta (OP 6/1993, 7) niiden kitsastellessa resurssien kanssa ja vierittäessä vastuun seurauksista opettajien niskoille.

Lopulta myös perinteinen, työlle omistautumista ja antautumista korostava kutsumus-puhe nivotaan opettajien etujen valvomiseen:

Kutsumus ei ole lullukkamaisuutta. Päinvastoin, kutsumus velvoittaa opettajan tekemään työtä korkealla ammattimoraalilla ja kehittämään taitojaan jatkuvasti. Kutsumus tarkoittaa opettajan työssä myös sitä, että opettaja valvoo omia ja opetusalan etuja. (OP 20/2003, 5.)

Saneluratkaisuja (OP 47/1988, 7) ei enää hyväksytä, vaan vastineeksi vastuullisesta työstä vaaditaan ansaittua palkkakompensaatiota (OP 45/1983, 15) ja kunnollisia toimintaedellytyksiä. Vastapuolelle lähetetään selkeä viesti siitä, ettei opettajien hyväntahtoisuuteen kannata uskoa ”lapsenomaisesti” (OP 45/1983, 15).

Kuntatoimijoiden nousu

1980-luvulla kunnat astuvat uudella tavalla voimalla koulutuspoliittisten toimijoiden kokonaisuuteen. Niiden kasvava rooli herättää alusta asti paljon keskustelua. 1980-luvun alussa, desentralisaatiokehityksen ollessa vasta alullaan, vapaakuntakokeilujen seuraukset koulutoimelle herättävät monenlaisia kysymyksiä.

Mm. eduskunnan sivistysvaliokunta ja tietysti kunnalliset keskusjärjestöt ovat edellyttäneet opetussuunnitelmallista vapautta kunnan tasolle. Kouluhallituksen ehdotuksessa on nyt näitä aineksia. Ehkä jotkut ovat tyytyväisiä, mutta entä ne, jotka käytännössä joutuvat vastaamaan koulutyön yhtenäisestä ja moitteettomasta sujumisesta valtakunnan tasolla. Kouluhallituksen pitäisi olla tällaisena korkeana valvovana viranomaisena, mutta se haluaa nyt ilmeisesti jättää tehtävän kunnille eli käytännössä kuntien keskusjärjestöille, vaikka valtio pääsääntöisesti maksaa opetustoimen menot. (OP 45/1983, 15.)

Valtion holhousvallasta ollaan siirtymässä kuntatason päätösvaltaan. Mottona on, että kuntalaiset itse parhaiten tietävät, mikä heille on hyväksi. Näin ei kuitenkaan tule tapahtumaan vapaakuntakokeilussa. Valtaa keskitetään kunnanjohtajalle ja muille virkamiehille ja vain harvoille superluottamusmiehille. (...) Vapaakuntakokeilusta huumaantuneet kunnallispoliitikot eivät huomaa pistävänsä päätään virkamiesten punomaan silmukkaan. Pohjoismaisten kokemusten mukaan ei ainakaan koulutoimella ole mitään hyvää odotettavaa vapaakuntakokeilussa. (OP 40/1988, 13.)

Kuntien rooli koulutustoimessa näyttäytyy aluksi epäselvänä. OAJ:n odotukset hallinnon hajauttamisen suhteen eivät pohjoismaista saatujen kokemusten perusteella ole korkealla. Siirtymän valtion holhouksesta kuntatason päätösvaltaan ounastellaan johtavan lopulta vallan keskittymiseen vain harvoille ja valituille. Koulujen ja oppilaitosten pelätään joutuvan entistä vapaammassa kunnissa ”vain antaviksi osapuoliksi” (OP 18/1988, 9). 1990-luvulle tultaessa vaikuttaa siltä, etteivät pelot ole täysin aiheettomia:

Useat kunnat ovat talousvaikeuksissaan – mutta myös ymmärtämättömyyttään – omilla päätöksillään ylittäneet jopa huomattavasti valtion säästöjen tason. Kunnat eivät ole analysoineet säästöpäätöstensä seurauksia, vaan itsepäisesti kuvitelleet, että mitä suurempi leikkaus, sen mittavampi säästö. Totuus on kuitenkin toinen: kunnat ovat säästöinnossaan itse pahentaneet abdinkoan. (OP 36/1993, 13.)

Kunnat taktikoivat ja toivovat, että opettajat painostuksen edessä myöntyisivät säästösopimuksiin, jolloin opetus saataisiin hoidetuksi halvemmalla. (OP 4/1998, 13.)

Jos päivähoito-oikeutta rajoitetaan, osa kunnista käyttää tilannetta hyväkseen ja karsii varhaiskasvatusta. Eikä nousukautta elävällä maallamme ole todellakaan varaa turvata kaikkien lasten oikeutta varhaiskasvatukseen? (OP 24/1998, 9.)

Kuntia pidetään ymmärtämättömyydessään taipuvaisina tekemään hätiköityjä ja huonoja päätöksiä. Niiden katsotaan myös käyttävän entistä vaikutusvaltaisempaa asemaansa sellaiseen taktikointiin ja priorisointiin, joka koituu koulun ja opettajien haitaksi. Taipumuksen tehdä huonoja ratkaisuja taas katsotaan johtuvan siitä, ettei kunnallisella tasolla ole riittävästi osaamista ja ymmärrystä kasvatus- ja koulutussektorista:

Kunnat ehdottavat nykyisen rehtori- ja johtajajärjestelmän poistamista. Kuntien kiikarissa on mahdollisuus yhteisiin virkoihin sekä johtajan tai rehtorin tehtävän liittäminen jonkin muun viranhaltijan työksi, koulun ulkopuolelle. Rehtoreilta ja johtajilta poistettaisiin kaikki kelpoisuusvaatimukset. Ääritapauksessa johtajana voisi täysin laillisesti toimia esimerkiksi kunnaninsinööri firaabelitöinä, jos järjestely vain kuntaa tyydyttää. (OP 50–52/1993, 7.)

Jos kunta asettaa opettajien lomautukset vaihtoehdoksi kyläkoulun säilymiselle, tämä osoittaa, että kunnan päättäjät ovat varsin kaukana kouluissa tehtävästä työstä eivätkä lainkaan ymmärrä kyläkoulujen merkitystä. (OP 1–3/1998, 5.)

Väärin toteutettu integraatio on ikävän havainnollinen esimerkki siitä, mitä tapahtuu kun pedagogiikka ja niukka kuntatalous ”löytävät toisensa”. Alun perin hyvää tarkoittaa pedagogista mallia käytetään säästökeinona ja lisätyö sekä syntyvät ongelmat kasataan opettajien harteille. Opettajalle jää entistä vähemmän aikaa ohjata ja auttaa ryhmän muita oppilaita. (OP 22/2003, 17.)

Oppimateriaalihankintojen päätösvaltaa e. i saa päästää kuntiin, jossa ei ole riittävästi pedagogista asiantuntemusta eikä tietoa siitä mikä sopii parhaiten kullekin opettajalle. (OP 7/2008, 5.)

Pirkanmaan kunnat ovat tyyppiesimerkki kunnista, jotka pelaavat opetusryhmien koolla. Ryhmien suurentamisella ei talousongelmia ratkaista. Vaikuttaa siltä, ettei Pirkanmaalla ymmärretä, mitä suuryhmä todella merkitsee oppilaalle ja opettajalle: opetuksen seuraaminen ja opettaminen vaikeutuvat tai pahimmillaan jopa estyvät, oppimisvaikeudet moninkertaistuvat, opettajalla on yhtä vähemmän aikaa kullekin oppilaalle, häiriökäyttäytyminen lisääntyy ja niin edelleen. Miten käy koulutuksellisen tasa-arvon? (OP 10/2008, 3.)

Kunnilta puuttuu näppituntuma koulun ja opetustyön arkeen sekä näkemys koulutuspoliittisten ratkaisujen kokonaismerkityksestä. Ääritapauksissa pedagogisen asiantuntemuksen puutteen pelätään johtavan esimerkiksi absurdeihin, äärimanagerialistisiin ratkaisuihin koulun johtamisessa tai siihen, että kunnat käyttävät koulutoimen rahoitusta hätäapurahastonaan. Kuntien voiman kasvun tunnistetaan myös syövän opettajien toimintatilaa rajaamalla heidän mahdollisuuksiaan tehdä työtään.

1990-luvulla OAJ päätyykin suosittelemaan kuntien vallan kaventamista resurssien korvamerkitsemisellä. Ylemmiltä päättäjiltä toivotaan tarvittaessa apua röyhkeimmin toimivien kuntien kovisteluun:

Itä-Suomen lääninhallitus on selkeäsanaisesti päättänyt ojentaa Lieksan kaupunkia opetushenkilöstön lomautuksista. Lääninhallitus kehottaa kaupunkia noudattamaan lakeja ja huolehtimaan, että pitämättä jääneet oppitunnit korvataan ja että tästä tehdään lääninhallitukselle selvitys. Muussa tapauksessa kaupunkia uhkaa valtionosuuslain perusteella sakkorangaistus. Lieksan lomautukset ovat esimerkki siitä, kuinka lyhyet jäljet on niillä kunnilla, jotka eriarvoistavat peruskoululaisensa ja maksattavat talousongelmia omilla työntekijöillään. Lieksan uhmakas ja laista piittaamaton toiminta on saamassa nolon lopun. (OP 4/2003, 7.)

Seuraavan hallituksen tärkeimpänä tehtävänä on koulutuksen rahoituksen turvaaminen. Rahoitus on ollut tempoilevaa. Yhtenä ongelmana on se, ettei koulutusrahoja korvamerkitä. 1990-luvun lamavuosien jälkeen kunnille palautettuja, koulutuksen perusteella maksettavia valtionosuuksia käytetään edelleen suurelta osin muihin kohteisiin. (OP 10/2003, 21.)

Vaikka valtiovallalta penätään apua, sen todellisiin mahdollisuuksiin ohjata kuntien toimintaa suhtaudutaan toisaalta skeptisesti. 2000-luvun linjateksteissä kuntasektori näyttäytyy jo jopa voimakkaampana ja koulutusinstanssien kannalta merkittävämpänä toimijana kuin valtiovalta virkamiehistöineen:

Valtion ensi vuoden talousarviossa on varattu 16 miljoonan euron määräraha kunnille opetusryhmien pienentämiseen. Summa on kuitenkin täysin riittämätön. Ongelmana on myös, suuntaavatko kunnat saamansa rahat tähän tarkoitukseen vai niin sanottuihin hyppyrimäkien kuoppiin. Opetusministeriö lupaa seurata kuntien ratkaisuja tarkasti ja säännöllisesti, mutta käytännössä kunnat ratkaisevat asian itsenäisesti. Mitään muuta käytännön ohjauskeinoa ministeriöllä ei tunnu olevan kuin vedota sivistyksen puolesta. (OP 42/2008, 3.)

OAJ:n esittämän arvostelun myötä järjestön ja kuntasektorin välille kehittyä selvää skismaa. Paikoin kritiikki kohdistetaan abstraktin kuntatoimijan sijaan tarkemmin esimerkiksi kunta-alan työnantajajärjestöön, Kunnalliseen työmarkkinalaitokseen:

OAJ:n lisäksi opetusministeri Olli-Pekka Heinonen on selkeästi ilmoittanut, että [uusi perusopetus]-laki merkitsee opettajien lomautusten loppumista. (...) Tästä huolimatta Kunnallinen työmarkkinalaitos KT on katsonut aiheelliseksi julkisesti ilmoittaa nimenomaan, ettei laki estä lomauttamasta opettajia. KT sanoo, että OAJ on lähtenyt ”oikomaan mutkia” ja käynnistänyt kampanjan, jonka tarkoituksen on rajoittaa kuntapäätäjien oikeutta päättää lomautuksista. (...) Lomautuslietsonnasta on jo provosoitunut parikymmentä uhkarohkeaa kuntaa, jotka ovat alimitoittaneet ensi vuoden budjettinsa ja uhkaavat siksi lomautuksilla. (OP 49/1998, 3.)

Oppilaiden vanhempien rooli koulutuspolitiikan kädenväänöissä on aina 2000-luvulle saakka melko marginaalinen. Paikoin vanhemmista povataan kuitenkin varovaisesti ammattijärjestön ja sen ajaman koulutuspolitiikan tukijaa:

Yhä useampi opettaja voipuu aina vain kovenevan työtaakan alle. Ulkopuoliset eivät opettajista näytä juuri piittaavan, vaikka voisi kuvitella toista. Vanhemmat ovat olleet yllättävän hiljaa. Varmaa kuitenkin on, että vastuuntuntoiset vanhemmat alkavat yhä äänekkäämmin ihmetellä lastensa oppituntimäärien vähenemistä, suurenevia ryhmiä ja valinnaisuuden katoamista. (OP 46/1993, 11.)

Vanhempien ja perheiden rooli koulutusinstituutioiden valitsijoina ja niiden arvioitsijoina nousee esiin 2000-luvun linjateksteissä. Lastensa oikeuksia tomerasti peräävät vanhemmat ottavat tällöin uudella tapaa aktiivisen roolin koulutuspolitiikan toimijoina:

Etelä-Suomen lääninhallituksen mukaan opetustoimesta tehdyt kantelut ja valitukset ovat selvästi lisääntyneet. (...) Valitusten ja kantelujen määrän kasvuun vaikuttaa myös vanhempien lisääntynyt aktiivisuus. Vanhemmat peräävät lastensa oikeuksia joskus hyvinkin ärhäkkäästi. (...) Kantelut ja valitukset ovat tietysti oikeus, johon ei pidä puuttua, mutta koulun ja opettajien kannalta ne ovat ikäviä ja aikaa vieviä varsinkin, kun useimmat kantelut ovat aiheettomia. Ne tulehduttavat helposti kodin ja koulun yhteydenpidon ja vievät opettajilta työmotivaation. (OP 36/2003, 7.)

Vanhempien lisääntynyt tietoisuus omista ja lastensa oikeuksista on kasvattanut heidän aktiivisuuttaan paitsi koulun suuntaan myös julkisuuteen. Palaute on luonnollisesti hyväksi, mutta sen pitäisi olla rakentavaa. Tabattomien väärinkäsitysten tai muiden syiden vuoksi se ei sitä aina ole. Johtopäätöksiä tehdään kuulopuheiden tai lasten kertomusten perusteella. Jos koulu ei vastaa lasten vanhempien näkemystä opetuksesta ja kasvatuksesta tai jos opettaja ei muuten toimi vanhempien toivomalla tavalla, asiasta purnataan yleisönosastoissa. (OP 40/2003, 5.)

Uudella vuosituhanella vanhemmat ovat entistä useammin yhteydessä sekä virallisiin tahoihin (kuten lääninhallitukseen ennen niiden lakkauttamista vuoden 2010 alussa) että suoraan kouluihin ja opettajiin. Nämä maallikkotiedoin opettajia opastavat vanhemmat (ks. OP 37/2008, 5) nostavat myös kouluasioita julkisuuteen entistä herkemmin.

Taustatukea ylikansallisilta toimijoilta

1980-luvulla alkavat ylikansalliset toimijat väikkyä linjateksteissä. Niiden rooli on kuitenkin enemmän ”episteeminen” – OAJ:n agenda ja tavoitteenasettelua legitimoiva – kuin konkreettinen:

Helmikuussa 1982 asetettu jatkuvan koulutuksen toimikunta luovutti mietintönsä opetusministerille 24. elokuuta. Toimikunnan esityksillä saattaa olla suuri vaikutus jo lähitulevaisuudessa. Jatkuvasta, läpi elämän ulottuvasta koulutuksesta on kyllä viime aikoina paljon puhuttu, mutta vasta nyt on meilläkin asiaa lähemmin tutkittu. Pohjana ovat olleet Yhdistyneiden Kansakuntien, Euroopan neuvoston ja OECD:n selvitykset sekä eräiden maiden käytännön sovellutukset. Määritelmän mukaan jokaisella ihmisellä tulee kaikkina ikäkausina olla mahdollisuus oman persoonallisuutensa jatkuvaan, monipuoliseen kehittämiseen järjestelmällisen ja joustavan opiskelun avulla. (...) Jo nyt voidaan läpi elämän jatkuvan koulutuksen periaatteita ottaa huomioon esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmia parhaillaan uudistettaessa. (OP 34/1983, 11.)

Tuore OECD-selvitys osoittaa, että rehtorin ammatin vetovoima on vähentynyt huomattavasti. Tämän pitäisi saada päättäjien hälytykset pirisemään. Johtajan merkitys on keskeinen koko oppilaitoksen työn ja sen tuloksekkisuuden kannalta. OECD suosittelee, että luotaisiin koulunjohtamisen kehitysstrategia, jotta tulevaisuudessa voitaisiin taata hyvän johtamisen edellytykset kouluissa ja oppilaitoksissa. (OP 17/2008, 11.)

EU:n ja OECD:n selvitykset, raportit ja määritelmät otetaan avuksi perusteltaessa yhtä hyvin materiaalisia kuin järjestöllisiä tavoitteita, esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmia koskevia toiveita tai rehtorin ammatin vetovoimaisuuden vaalimisen tarvetta. Opettajien pakkolomautuksia vastustettaessa vedotaan Suomen imagoon ja maineeseen – ”kansainväliseen kuvaan” (OP 5/1998, 9).

Toimintaympäristön kansainvälistyminen näkyy myös spekulatiivisena siitä, mitä yhdyntymiskehitys merkitsee ammattiyhdistysliikkeelle:

Eduskunta teki viikko sitten äänin 135–61 historiallisen päätöksen Suomen osallistumisesta Euroopan talous- ja rahaunioniin eli Emuun. (...) Rahaliitto merkitsee huomattavaa muutosta myös suomalaisille ammattijärjestöille. Ay-liikkeen kansainvälinen rooli korostuu ja pakottaa tiivistämään yli rajojen ulottuvaa yhteistyötä. Ruotsin ja Tanskan jäädessä tässä vaiheessa rahaliiton ulkopuolelle suomalaiset järjestö joutuvat kurkottamaan kumppania kauempaa kuin tavallisesti. (...) Emu merkitsee sitä, että jäsenmaiden työsuhteen ehtoja joudutaan jollain aikavälillä yhdyntämään, jotta alueen eri maat eivät käyttäisi työntekijöitten oikeuksia kilpailuetuna. Tähän mennessä on eurooppalaisten keskusjärjestöjen välillä tehty vanhempainlomaa ja osa-aikatyötä koskevat sopimukset. Tämän jälkeen jouduttaneen tarttumaan yhteisiin pelisääntöihin, määräaikaisiin työsuhteisiin ja ns. yt-menettelyyn eli työntekijöiden kuulemiseen. (OP 17–18/1998, 5.)

Rahaliitto Emuun liittymisen katsotaan merkitsevän sitä, että ammattijärjestöt joutuvat mukaan eurooppalaiseen yhteistyö- ja yhdentymiskehitykseen sekä yhteisten pelisääntöjen luomiseen.

Suurten ja vaikutusvaltaisten strategis-normatiivisten toimijoiden ohella *Opettajain* linjateksteistä on mahdollista paikantaa myös muita koulutuspolitiikan kentällä vaikuttavia toimijoita. Eräs esimerkki tästä on 1990-luvun lopulla nouseva keskustelu Taoudellisen Tiedotustoimiston, Säteilyturvakeskuksen ja Energia-alan keskusliiton laatimasta oppimateriaalipaketista, jonka erityisesti ydinvoimaan kriittisesti suhtautuvat tahot kokevat ”kielteiseksi pyrkimykseksi vaikuttaa nuorten asenteisiin” (OP 12/1998, 3). Kaiken kaikkiaan koulun ulkopuoliset tahot ja intressiryhmät eivät kuitenkaan näyttäyty linjateksteissä erityisen varteenotettavina toimijoina. Niitä huomattavasti merkittävimiksi asettuvat kunnat ja valtiovalta, joiden normatiiviset ohjeet ja määräykset määrittelevät pitkälti sen, miltä opettajien arki näyttää.

7.4 Traditionaalisen opettajakuvan varjelijat

OAJ:n järjestötavoitteet ja sille linjateksteissä tuotettu koulutuspoliittinen rooli pitävät sisällään tarjoumia opettajalle sopivaksi katsotusta koulutuspoliittisesta eetoksesta ja identiteetistä. Tässä eetoksessa tapahtuu vain hienoisia, mutta yhtä kaikki havaittavia muutoksia 1970-luvulta 1980-luvulle siirryttäessä.

OAJ 1970-luvulla: Ammattijärjestö jäsenkunnan viestien tulkkina

Ammattijärjestön äänenkannattajalehdessään tarjoamat ihanneopettajan mallit perustuvat kolmelle aspektille: ammattijärjestö edustaa neutraalia puolueettomuutta, johtajavaltaisuutta sekä itsevarmaa esiintymistä kaikkien opettajien kollektiivisen mielipiteen tulkkina.

Ideologista sitoutumattomuutta

OAJ:n järjestöllinen itseymmärrys sekä järjestön jäsenilleen tarjoama opettajakuva perustuu vahvasti ”ammattillisen puolueettomuuden” (KT 1/1974, 2) ja sitoutumattomuuden ihanteille. Puolueettomuutta korostetaan myös järjestölehden ominaisuutena:

Yhteiskunnallinen päätöksenteko tapahtuu koululaitostakin koskevissa periaateratkaisuissa poliittisella tasolla. Ammattijärjestö, jonka jäseniä kuuluu kaikkiin puolueisiin.

joutuu erittäin suurella huolella varjelemaan poliittista sitoutumattomuuttaan kaikessa toiminnassaan, myös lehdessään. (OP 44/30, 1973, 9.)

Ammattijärjestön katsotaan pystyvän palvelemaan parhaiten kaikkia jäseniään sitoutumattomana – tähän järjestö on veloitettu jo sääntöjensä puolesta (OP 9/1978, 9). Äänenkannattajalta ei kuitenkaan vaadita yhtä virallista argumentaatiota kuin järjestön ohjelmilta ja päätöksiltä:

Opettajan lehti on poliittisesti sitoutumattoman ammattijärjestön julkaisu. Koulutuspoliittisissa kannanotoissaankin se tämän vuoksi edustaa niitä ulkopuolisista riippumattomia perusnäkemysä, joita järjestö on sääntöjensä mukaisin päätöksin hyväksynyt ohjelmaansa. Lehden tulee kuitenkin toiminnassaan olla virallisia päätöksiä ja ohjelmia liikkuvampi, joustavampi ja laaja-alaisempi, onhan se myös keskusteluareena. (OP 39/1973, 3.)

Vaikka *Opettajalle* sallitaan liikkuvuus, joustavuus ja laaja-alaisuus, neutraalius on yhtä kaikki erottamaton osa OAJ:n järjestöllistä olemusta ja itseymmärrystä:

Viittasin jo alussa puutteelliseen informaatioon, jonka saivat mm. televisiosta ne, jotka eivät olleet mukana. Monet ammattijärjestöihmiset ovat tiedustelleet, mitä tarkoitti sellainen uutistoimittajan kommentti, että politiikka on ”siis” tullut opettajajärjestöpolitiikkaan. OPI 73 -päivillä oli edellä mainittu keskustelu ”politiikka kouluissa”. Tämän lisäksi pari puoluepoliittisesti järjestäytyntä kouluväen ryhmää piti oman sisäisen kokouksensa tykkänään päivien varsinaisen ohjelman ulkopuolella. Sinä kaikki! OYJ:n hallitus samoin kuin sen jäsenjärjestöjen SOL:n, OK:n ja SAKO:n hallitukset pitivät omat kokouksensa, mutta niissä ei tiettävästi puhuttu politiikkaa ns. koulupolitiikkaa lukuun ottamatta. Nämä hallituksethan koostuvat erilaisia puoluepoliittisia katsomuksia omaavista järjestöhenkilöistä, kuten pitää ollakin. (OP 42–43/1973, 4.)

Helmikuun puolivälissä pidettyjen OAJ:n järjestövaalien alustavat tulokset ovat jo tiedossa. (...) Puoluepolitiikalla ei näissäkään vaaleissa ollut näkyvää osaa. Sitä voidaan pitää myönteisenä ilmiönä, onhan viime aikoina ollut nähtävissä, mitä vaikeuksia puoluepolitiikan tunkeutuminen sääntöjensä mukaan sitoutumattomiin järjestöihin tuo mukanaan. (OP 9/1978, 9.)

Puolueettomuutta varjellaan ja puolustetaan esimerkiksi median levittämää puutteellista ja väärää informaatiota vastaan. Myös järjestövaaleissa puoluepolitiikan näkymättömyys katsotaan pelkästään myönteiseksi asiaksi. Poliittis-ideologisten sitoumusten katsotaan olevan omiaan vaikeuttamaan järjestötyötä ja tuottamaan kouluarjen sujumista koettelevia ”kuplia”:

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. (OP 7/1978, 5.)

OAJ:n suhtautuminen kaikenlaiseen puoluepolitiikointiin on varsin varauksellista. Järjestö tekee pesäeroa aatteellisiin ja ideologisiin ryhmiin. Se katsoo itse toimivansa ”toisella tasolla” kuin ”periaatteellisiin kysymyksiin” (OP 44/1973, 5) nojaavat, ammattikunnan ulkopuoliset tai muut ”näennäisen ideologian varaan” syntyneet toimijat (OP 20/1988, 7), joiden lyhytnäköiset pyrkimykset pitävät sisällään kouluelämälle haitallisia seurauksia.

Suhtautumistavallaan järjestö tulee tuottaneeksi ammattijärjestön harjoittaman koulupolitiikan perustavalla tavalla toisenlaiseksi kuin ”puoluepoliittisesti järjestäytyneiden” ryhmien piirissä harjoitetun toiminnan. Tätä toisenlaisuutta voisi kuvata *epäpoliittiseksi koulupolitiikaksi*. Kaikkinaisen aatteellisen haihattelun sijaan epäpoliittinen koulupolitiikka kumpuaa kouluarjen syvällisestä ymmärryksestä sekä pyrkimyksestä järkeviin ja tarkoituksenmukaisiin tavoitteisiin.

Rakentaessaan näin järjestökuvansa neutraaliuden ja puolueettomuuden varaan OAJ kiinnittää samoihin arvoihin myös jäsenistölleen tarjoamansa koulutuspoliittisen ihanneidentiteetin. Jäsenistön keskuudessa elävien, erilaisten puoluepoliittisten kytkösten olemassaolo tunnustetaan, mutta koulutyöhön liittyvät ratkaisut katsotaan tärkeiksi tehdä ilman aatteellista kiinnittymistä. Vastuuntuntoisen kouluväen tulee olla toimissaan ja kannanotoissaan puolueeton ja sitoutua ideologioiden sijaan koulun realiteettien ja arjen vaateiden kunnioittamiseen.

Jäsenkunta läsnä linjateksteissä

1970-luvulla OAJ:n linjatekstit saavat usein impulssinsa jäsenkunnan keskuudesta nousevista kysymyksistä ja kommenteista:

Lukuunottamatta lyhyttä kommenttia viime palstani lopussa en ole tänä talvena vielä tällä palstalla käsitellyt neuvottelutilannetta, joka onkin tätä kirjoittaessa mitä suurimmassa määrin sekava. (...) Aiheen siihen, että kuitenkin puutun asiaan, antaa se, että ken-tältä tulee toisaalta rohkaisevia kirjeitä, joissa toivotaan vihdoinkin jälkeenjääneisyyden korjaamista, toisaalta kärsimättömiä kirjeitä, joissa jopa vaaditaan pikaisia ratkaisuja. Erityisesti jäi mieleen erään yhdistyksen selvitys siitä, mitä nuorella opettajalla jää käteen palkasta, kun verot on vähennetty pois. Tämä on aivan oikea huomio: jää liian vähän. (OP 12/1973, 6.)

Koulun alkaessa ei tunnelma ole sellainen kuin joskus ennen. Työrauha on heikentynyt. Kuitenkin pitäisi saavuttaa entistä parempia tuloksia, oppia uusia menetelmiä, itsekin

opiskella, mutta mitä, millä ajalla ja millä varoilla? Tällaisia kysymyksiä voin lukea mm. niistä kirjeistä, joilla jäsenkunta on kesänkin aikana muistanut. (OP 33–34/1973, 4.)

Kentältä tulevat mielipiteet, toiveet ja vaatimukset ovat näkyvästi läsnä erityisesti puheenjohtajan palstalla. Niiden kautta tuodaan esiin näkökulmia erilaisiin ajankohtaisiin teemoihin ja kysymyksiin. Argumentaation rakentaminen tällä tavoin läpinäkyvällä tavalla ja tiiviissä vuorovaikutuksessa jäsenistön kanssa tekee OAJ:n 1970-luvun puhettavasta verrattain avointa.

Avoimuutta lisää myös se, että linjateksteissä referoidaan eri tahojen kanssa käynnissä olevien neuvottelujen tilaa. Samalla tehdään näkyväksi niitä käytäntöjä, joiden kautta järjestö hoitaa jäsentensä asioita:

Opettajajärjestöt (SOL ja OK) olivat viime viikolla tavanmukaisessa kuukausipalaverissa kouluhallituksen päälliköiden kanssa (OP 41/1973, 2).

Tartuin tähän kysymykseen [yhdessä opettavien oppilaiden maksimimäärästä] siksi, että eräs suuresti arvostamani kouluhallintovirkamies lääninportaasta lähetti viestiä siitä, että hän on asiasta huolissaan, kun vieläpä koulunjohtajatkin näyttävät yhä useammin turvautuvan tähän poikkeusmenettelyyn. Syy ei toki ole heissä, vaan asetuksessa olevien oppilasmäärien virheellisessä tasapainottamisessa. Saamme tästä liittoon tämän tästä muutosesityksiä kentältä. Esitykset ovat perusteltuja ja on syytä mitä vakavimmin toivoa, että tämä kipeä epäkohta korjataan, koska poikkeusjärjestelyillä joka tapauksessa on takaraja. (OP 39/1973, 2.)

Keskiasteen koulunuudistuksen johtoryhmän asettama Peruskoulujaosto ehdottaa 12.12.1977 julkaisemassaan muistiossa, että valtioneuvosto tekisi aivan lähitulevaisuudessa periaatepäätöksen tasokurssien poistamisesta peruskoulusta ja oppilaiden ryhmitämistä koskevien eräiden vaihtoehtojen kokeilemisesta. Tasokurssiton opetus tulisi ehdotuksen mukaan aloittaa jo lukuvuonna 1983–84. Opetusministeriö on pyytänyt OAJ:ltä lausunnon jaoston ehdotuksista. Se puolestaan – saadakseen lausunnon sisältämät kannanotot mahdollisimman laajalle järjestöpohjalle – on kysynyt ammattiyhdistyspiirien ja pedagogisten järjestöjen mielipiteitä. OAJ:n lausunto tullaan helmikuun alkupuolella rakentamaan näiden mielipiteiden pohjalta, niitä yhteen sovitellen. (OP 3/1978, 13.)

Linjateksteissä puretaan auki järjestöllisen päätöksenteon ja vaikuttamisen mekanismit. Erityisesti puheenjohtajan palstalla on tavanomaista kuvata jonkin kokouksen tai neuvonpidon ajankohtaista tilannetta ja etenemistä sekä käydä läpi eri osapuolten esittämiä kantoja. Samalla tehdään tiettäväksi, minkä kysymysten yhteydessä ja millä tavoin emojärjestö konsultoi ”ammattiyhdistyspiirejä” ja pedagogisia järjestöjä (OP 6/1978, 5) saadakseen omat lausuntonsa ”mahdollisimman laajalle järjestöpohjalle”. Näin vuorovaikutus *Opettaja*-lehden ja sen lukijoiden välillä muodostuu 1970-luvulla melko näkyväksi, ja jäsenten ääni kuuluu lehden linjateksteissä.

Järjestölehti yhdenmukaistajana

Vaikka OAJ ei ole vielä 1970-luvulla nielaissut sisäänsä kaikkia opettajaryhmiä, esiintyy se itsevarmasti opettajien äänen itseoikeutettuna edustajana. Vaikka *Opettajan* todettiin edellä harjoitettavan paikoin hyvinkin avointa vaihtoehtojen punnintaa ja tekevän linjateksteissään järjestöllisten kannanottojen takana olevia päättelyketjuja näkyväksi, on linjateksteille tyypillistä se, että niissä esitetään lopulta kanta kulloinkin käsillä olevaan asiaan. Vaikka tämä kanta edustaa luonnollisesti jonkinlaista kompromissia, vaikuttaa OAJ:n linjanvetäjille jäävän verrattain suuri vaikutusvalta lopulliseen muotoiluun:

Opettajien Ammattijärjestö lähetti tasokurssien poistamista suosittavan Peruskoulujaoston muistion piirijärjestöjensä ja ammattijärjestön ulkojäsenenä toimivien pedagogisten yhteisöjen tutkittavaksi. Kaikki kaksikymmentäkuusi ammattiyhdistyspiiriä ja kolmisenkymmentä pedagogista järjestöä ovat jo toimittaneet lausuntonsa OAJ:lle. OAJ:n hallitus paneutuu niihin nyt lehtemme ilmestymisviikolla. Piiri- ja pedagogisten järjestöjen lausunnot ovat yllättävän yksilinjaiset. Se helpottaa OAJ:n hallituksen kannanoton valmistelua, joka luonnollisesti rakentuu kentän mielipiteille, mutta ottaa samalla huomioon resurssi- ja työllisyysnäkökohdat sekä koulupoliittiset tavoitteet. (OP 6/1978, 5.)

Samalla kun järjestön lopullisten kantojen rakennuspuiden kerrotaan muodostuvan kentän mielipiteestä, ammattijärjestö pidättää itselleen oikeuden ”resurssi- ja työllisyysnäkökohtien sekä koulupoliittisten tavoitteiden” huomioonottamiseen. Näin OAJ:n hallituksen ja johtotason merkitys muodostuu keskeiseksi järjestöllisten näkemysten muovailussa suhteessa jäsenkuntaan, jonka rooli rakentuu linjapuheessa heikommaksi:

Koululaitoksen nykyistä terveydentilaa ei voi luonnehtia tyydyttävää paremmaksi. Kriittikki ja purkaukset ilmentävät opettajakunnan abdistuneisuutta. On tullut ja on tulossa liian paljon uudistuksia ja muutoksia liian nopeaan tahtiin. Odotetaan ja pelätään uusia takaiskuja. (...) Opettajat tekevät parhaansa niissä ososubteissa, missä nyt joutuvat työskentelemään. Jos näin ei olisi, peruskoulu olisi todella mennyt päin mäntyä. (OP 4/78, 9, 33.)

Nykyiset opetustilat ja -välineetkään eivät sovellu tarkoitukseen. Nämä edellytykset tulee luoda ensin, ennen kuin uudistusaskel otetaan. Muutoin joutuvat opettajat kohtuuttoomaan tilanteeseen: heiltä vaaditaan käytännöllisesti katsoen mahdottomia. (OP 3/1973, 3.)

[Peruskoulu-uudistuksesta] Opettajat tarvitsevat nyt rohkaisua, luottamusta siihen, että he saavat kouluviranomaisilta sen tuen, jonka he tarvitsevat voidakseen täyttää heihin kohdistetut odotukset. (OP 44/73, 5.)

Opettajakuntaan viitataan useimmiten monikon kolmatta persoonaa tai passiivista verbimuotoa käyttäen. Monikon kolmatta käytetään esimerkiksi kohdissa, jossa *opettajat tekevät parhaansa, joutuvat* tai *tarvitsevat*, tai kun *opettajilta vaaditaan*. Passiivista verbimuotoa käytetään kun opettajien keskuudessa *odotetaan ja pelätään*. Käytetyt verbit eivät ole luonteeltaan kovin dynaamisia ja ne asettavat opettajat ennen kaikkea puheen kohteeksi – joukoksi, josta todetaan asioita. OAJ:hin sen sijaan viitataan aktiivista toimijuutta rakentavilla verbeillä: järjestö *esittää ja haluaa, paneutuu* sekä *antaa lausuntoja*.

Samalla kun kielelliset valinnat tuottavat opettajille passiivisen roolin ne tulevat yhdenmukaistaneeksi jäsenkunnan – esimerkiksi sen ”teot” ja ”tarpeet”. Näin ammattijärjestön koulutuspoliittinen ja korporatistinen toimijuus korostuu, kun taas jäsenistö näyttäytyy passiivisena kuvailun kohteena ja yksinäisenä massana.

Opettajan linjatekstit ovatkin kaiken kaikkiaan merkittävä foorumi järjestön koulutuspoliittisen strategian toteuttamiselle: äänenkannattajassa tuotetaan OAJ:n toimintakyvylle elintärkeäksi ymmärrettyä yksimielisyyttä ja yhdenmukaisuutta jäsenkunnan keskuuteen. Yhdenmukaistamisen tehtävää hoidetaan ohjailemalla jäsenkunnan reaktioita sekä tarjoamalla lukijoille järkeviksi ja oikeiksi katsottuja mielipiteitä:

Opetusministeri Ulf Sundqvist esitti Peruskoulu 73 -tapahtuman päätösjuhlan puheessaan vaatimuksen tasokurssien poistamisesta peruskoulun yläasteella. Opetusministerin käsityksen mukaan peruskoulun vibreään peltoon on tasokurssien muodossa itämässä rinnakkaiskoulun siemen. Peruskoulun yläaste saattaa tämän vuoksi muodostua polarisoivaksi koulukasi ja jättää korjaamatta niitä epäkohtia, joita korjaamaan se on tarkoitettu. (...) Opetusministerin ja pääjohtajan kannanotot ovat aiheuttaneet kouluväen keskuudessa jonkin verran hämminkiä. Peruskoulun opetussuunnitelmaa toteuttamaan jo lähteneet tai vasta lähivuosina lähtevät opettajat ja kouluviranomaiset ovat kyselleet, eikä tätä suunnitelmaa aiotakaan toteuttaa. Siirretäänkö se hyllylle jo ennen koeajon päättymistä? Sekä opetusministeri että pääjohtaja ovat kuitenkin painottaneet puheenvuoroissaan sitä, että nykyinen opetussuunnitelma tullaan toteuttamaan. Peruskoulu käynnistetään sen mukaisesti. On kuitenkin riittävän ajoissa aloitettava keskustelu seuraavasta, mahdollisesti vasta parin vuosikymmenen kuluttua toteutettavasta pedagogisesta uudelleen järjestelystä, jotta sitä koskevat tutkimukset, kokeilut, ja muut valmistautumistoimenpiteet voitaisiin aloittaa riittävän ajoissa. Tasokurssien poistamiseen liittyikin niin monitahoisia ongelmia, että sitä ei voida toteuttaa ennen perusteellisia tutkimuksia ja kokeiluja. Onhan olemassa vaara mm. siitä, että yksi epäkohtia poistettaessa syntyy tilalle toisia, eikä vieläkin pabempia. (...) Korkeiden kouluviranomaisten esille ottama ajatus on kuitenkin periaatteessa niin mielenkiintoinen, että siitä on aihetta avoimesti keskustella, sitä koskevia ongelmia tutkia ja esitettävä uutta järjestelyä myös käytännössä kokeilla. Vasta sen jälkeen voidaan ottaa lopullisempia kantoja puolesta tai vastaan. (OP 3/1973, 3.)

Katkelmasta käy hyvin ilmi linjatekstien luonne mielipiteen muokkaajana ja kantojen tarjoajana. Sitaatissa käsitellään opetusministerin tasokurssien poistamisesta koskenut-

ta esitystä, jonka kerrotaan aiheuttaneen kouluväen keskuudessa ”hämminkiä”. Opettajistolle selitetään ensinnäkin, miksi ministerin esitys on järkevä ja mielekäs. Lisäksi opettajille vakuutetaan viranomaisten toiminnan rationaalisuutta ja rauhoitellaan otamaan ”lopullisempia kantoja” vasta, kun tutkimus- ja kokeilutoiminnan kautta asiaa on saatu lisätietoa. Opettajia ohjeistetaan näin – seitsemänkymmentälukulaisessa konsensushengessä – olemaan maltillisia.

Sen lisäksi, että jäsenkunnan reaktioita ja kannanottoja pyritään ohjaamaan yhdenmukaisiksi, korostuu järjestötoimijan aktiivisuus ja jäsenkunnan passiivisuus siinä, ettei *Opettajassa* erityisemmin kannusteta jäseniä keskusteluun tai debatointiin. Vaikka kentän mielipiteitä käytetään linjatekstien rakennusaineina ja järjestölehden todetaan olevan keskusteluareena, eivät ainakaan linjatekstit näyttäyty leimallisesti basaari-maisina, erilaisia näkökulmia syvällisesti avaavina ja niitä kriittisesti pohdiskelevina foorumeina. Ennemmin linjateksteissä harjoitettu vaihtoehtoisten näkökulmien esitleminen vaikuttaa keinolta demonstroida, miksi tekstissä esitetty – OAJ:n johdon hyväksymä – mielipide edustaa lopulta oikeaa ja järkevää kantaa.

OAJ 1980-luvulta eteenpäin: Ammattijärjestö jäsenistöstä erillisenä toimijana

Uudella vuosikymmenellä 1970-luvun läpinäkyvyys ja pohdiskelevuus hiipuu *Opettajan* linjateksteistä. Kentältä tulevien viestien referointi ja käsittely puheenjohtajan palkoilla käy yhä harvinaisemmaksi, samoin kuin avoimuus suhteessa OAJ:n verkostoisiaan tekemään työhön ja järjestötoiminnan käytännöllisiin menettelytapoihin.

Vaikuttamisen reittejä ohi järjestöväylän

OAJ:n järjestökuva perustuu neutraaliudelle ja puolueettomuudelle myös 1970-luvun jälkeen. Poliittinen sitoutumattomuus nostetaan kuitenkin enää harvoin eksplisiittisesti esiin – lähinnä asiasta muistutetaan edellisvuosikymmeneen viittaavissa varoittavissa esimerkeissä:

Yhteiskuntatietouden lisääminen nuorten parissa on tärkeää ja se voidaan toteuttaa nykyisen tuntijaon sisällä. Elävän kiinnostuksen herättäminen ei kuitenkaan saa merkitä, että koulusta pyrittäisiin jälleen tekemään puolueiden temmellyskenttä, kuten kouluneuvostojen aikaan kävi. Yhteisten asioiden hoitaminen ja vaaleista puhuminen ei saa johtaa puoluepropagandaan luokkahuoneissa. (OP 29–30/1988, 3.)

Jäsenkunnalle ei siis edelleenkään tarjota puolueideologisesti tai aatteellisesti värittyä identiteettivaihtoehtoa eikä jäseniä myöskään erityisesti kannusteta tai kutsuta ammattijärjestötyöhön. Näin jäsenkunta jää linjateksteissä yhä näkymättömämpään rooliin.

Merkillepantavaa sen sijaan on, että 1980-luvulta alkaen *Opettajassa* ilmestyy kirjoituksia, joissa OAJ:n jäseniä kehoitetaan aktivoitumaan ammattijärjestön ulkopuolisilla demokraattisen kansalaisosallistumisen kentillä:

Vapaakuntakokeilusta huumaantuneet kunnallispoliitikot eivät huomaa pistävänsä päätänsä virkamiesten punomaan silmukkaan. Pohjoismaisten kokemusten mukaan ei ainaakaan koulutoimella ole mitään hyvää odotettavaa vapaakuntakokeilussa. Tämä pitäisi jokaisen opettajan ottaa huomioon kävellessään äänestyskoppiin. (...) Äänestämättä jättäminen ja kunnallispolitiikan arvon kieltäminen on kuin avoin valtakirja niille, joille koulu ja nuoriso eivät ole tärkeitä asioita. (OP 40/1988, 13.)

On tärkeää saada opetusalan asiantuntijoita – aitoja koulutuksen ja kasvatuksen puolustajia – eduskuntaan. Tästä voi varmistua äänestämällä opettajaa. Opettaja- ja lastentarhanopettajaehdokkaista on parisensataa, ja heitä löytyy kaikkien puolueiden listoilta. (...) OAJ:n jäsenyys turvaa parhaiten sen, että ehdokas suhtautuu opetustyötä ja opettajien näkökulmaa ymmärtäen niin koulutuspolitiikkaan kuin työmarkkinatoimintaan. (OP 10/2003, 21.)

Linjateksteissä ryhdytään innostamaan jäsenkuntaa käyttämään demokraattisia kansalaisoikeuksiaan ja äänestämään koulumyönteisiä päättäjiä – ”opetuksen ja kasvatuksen puolustajia” (OP 1–2/2003, 7) – sekä kunnallisiin että valtakunnallisiin luottamustehtäviin. Aktiiviseen kuntaosallistumiseen patistavia linjatekstejä alkaa ilmestyä *Opettajaan* samaan aikaan desentralisaatiokehityksen kanssa. Kunnallispolitiikan arvon kieltämisen näyttäytyy näin yhä vaarallisempana kuntien ja kunnallisissa luottamustehtävissä toimivien noustessa yhä merkityksellisemmiksi koulutuspolitiikan toimijoiksi.

Äänestämisen ohella jäsenkuntaa kannustetaan asettumaan ehdolle alueellisiksi ja valtakunnallisiksi vaikuttajiksi, ”joilla on tietoa ja taitoa puhua opetusalan ja varhaiskasvatuksen puolesta” (OP 10/2008, 17). Järjestössä tuomitaankin jyrkästi sisäministeriössä 1980-luvun lopulla valmisteilla oleva kunnallislain muutos, joka – demokratian heikentymiseen vedoten – estäisi kunnan virkamiesten ja vakinaisten työntekijöiden pääsyn kunnanhallituksen jäseniksi (OP 52/1988, 3). OAJ puolustaa voimakkaasti opettajien oikeutta olla mukana kunnallisissa luottamustehtävissä.

OAJ:n iloksi opettajien aktiivisuus on verrattain suurta. *Opettajan* mukaan ”jopa 22 prosentilla opettajista on kunnallinen luottamustehtävä” (OP 52/1988, 3). Myös opettajien määrää valtakunnallisissa luottamustoimissa seurataan OAJ:ssä tyytyväisenä:

Eduskuntavaalit pidetään maaliskuussa. (...) Edellisten vaalien tavoin mukana on maaliskuussa runsaasti opettajia. Viime eduskuntavaaleissa opettajaehdokkaita oli noin 200, mutta ennakkotietojen mukaan määrä olisi tällä kertaa suurempi. Opettajankoulutuksen saaneita kansanedustajia istuu nykyisessä eduskunnassa 24. Opettajat ovatkin maan korkeimman päättäjän suurin ammattiryhmä. (OP 1–2/2003, 7.)

1980-luvulta lähtien opettajia siis kannustetaan monin tavoin olemaan aktiivisia ammattijärjestön ulkopuolisilla vaikuttamisen kanavilla, joilla tehdään ”kauaskantoisia opetusta ja kasvatusta koskevia päätöksiä” (OP 1–2/2003, 7). Opettajien puoluepoliittisista orientaatioista ei tässä yhteydessä keskustella – keskeistä on heidän edustamansa asiantuntemus. Näin – samaan aikaan kun ammattijärjestöväylä vaikuttaa tarjoavan jäsenistölle yhä vähemmän toimijuuden tiloja – opettajille osoitetaan toisenlaisia vaikuttamisen paikkoja.

Jäsenkunta näkymättömiin

Jäsenkunnan kadotessa linjateksteistä OAJ korporatiivisena järjestötoimijana ottaa yhä suuremman roolin. Viimeistään 1990-luvulle tultaessa *Opettajan* linjatekstejä leimaa – erilaisten näkökulmien esittelyn ja jäsenkunnan kysymysten käsittelyn sijaan – yksioikoinen toteavuus:

Koulujen kerhotoiminta pitäisi kuitenkin ehdottomasti saada viritetyksi. Kun se tuskin onnistuu kunnan rahoittamana, rahoitusta voitaisiin miettiä Veikkauksen ja Raha-automaattiyhdistyksen varoin. Rahat pitäisi voida korvamerkitä, etteivät ne uppoaisi kuntien pohjattomaan kaivoon, aivan muihin kohteisiin. Kerhotoiminnan pitää ajoittua muun koulutyön päätteeksi ja olla vapaaehtoista. Koulupäivän pidentäminen kerhotyöllä tai muulla perusteella ei ole paikallaan. (OP 4/1998, 3.)

Maahan on saatava nykyistä laajempia ja vahvempia kuntayksiköitä, jotta päivähoidon ja opetuksen tasa-arvoinen saatavuus säilyy. Erityisesti baja-asutusalueilla on tuettava oppilaitosten yhteistyötä ja pienten lukioden erikoistumista. (OP 3/2003, 7.)

Teemoihin, jotka herättävät varmasti jäsenkunnassa monenlaisia kantoja ja reaktioita (kuten koulujen kerhotoiminnan rahoittaminen Veikkauksen ja Raha-automaattiyhdistyksen tuella tai suurkuntien perustaminen päivähoidon ja opetuksen tasa-arvoisen saatavuuden säilyttämiseksi), esitetään nyt entistä suoraviivaisemmin vain järjestön edustama kanta. Jos tämä kanta on muodostunut jäsenkuntaa jollakin tavalla konsulttoimalla, ei kuulemista tai niistä virinnetä ajatuskulkuja tehdä enää samalla tavoin näkyviksi kuin vielä 1970-luvulla.

Jäsenistö liukuu pois linjateksteistä myös temaattisten muutosten myötä. OAJ:n kasvaessa yhä suuremmaksi ja heterogeenisemmaksi äänenkannattajalehdessä käsiteltyjen kysymysten kirjo monipuolistuu ja näkökulma laajenee:

Kuntaliitokset loisivat monessa tapauksessa parhaan mahdollisuuden kehittämään suurempia aluekokonaisuuksia nykyistä taloudellisemmin. Ne karsisivat tarpeetonta byrokratiaa, mikä on koko kuntaliitosvastustuksen ydin. Byrokratian väheneminen ei ole taloudellisesti tärkein asia, mutta kunnan virkamiehille ja poliitikoille se on. Molemmat pelkäävät menettävänsä asemansa. Kuntaliitoksia kiihdyttämään pitäisikin siksi kehittää myös sellainen porkkana, joka turvaisi olemassa olevat kunnan työpaikat. (OP 14/2003, 5.)

Valtiosihteeri Raimo Sailaksen ryhmä jätti räväkän esityksen työllisyyden kohentamiseksi. (...) Yksi pahimmista ongelmista on, ettei suurtyöttömyydestä ole päästy eroon. Pelkin verotuskeinoin ei työttömyyttä kuitenkaan ratkaista. Työpaikkoja on yksinkertaisesti liian vähän ja varsinkin ikääntyneiden mahdollisuudet löytää töitä vähäiset. (OP 15/2003, 5.)

1970-luvulla jäsenkunta oli luontevasti läsnä linjateksteissä, koska ammattijärjestön tekemä koulupolitiikka oli lähellä jäsenistön arkea. Jäsenten koulutyössä kokemat ongelmat ja palkkaukseen liittyvien yksityiskohtien käsitteleminen olivat ammattijärjestön ominta aluetta. Jäsenkunnan kanssa oli selkeä yhteinen kiinnostuksen kohde ja jaettu kieli.

Keskustelun pyrkiessä kattamaan hyvin monenlaisia kasvatuksen ja opetuksen konteksteja ja siirtyessä laajoihin koulutus- ja yhteiskuntapoliittisiin kysymyksiin OAJ:n kosketus jäsenkuntaan ja sen arkisiin ongelmiin ohenee. Näin ammattijärjestö tuottaa itselleen entistä vahvempaa asemaa nimenomaan *järjestönä*, koulutuspoliittisen erikoistietämysten ja eksperttien haltijana – ja samalla jäsenkunnasta erillisenä toimijana. Järjestön toimijuuden näin vahvistuessa jäsenkunta liukuu yhä näkymättömämpään rooliin.

7.5 Peruskouluajan OAJ: Hegemonisen opettajakuvan tuottaja ja ylläpitäjä

OAJ:n puheessa ei tapahdu yhtä dramaattista muutosta kuin demkolaisessa puheessa. *Opettajan* linjateksteissä on kuitenkin mahdollista havaita selkeitä muutoksia 1980-luvulle tultaessa. Suurin osa muutoksista kytkeytyy suoraan järjestön laajentumiseen, joka vaikuttaa yhtä hyvin ammattijärjestön tavoitteenasetteluun, rooliin ja painoarvoon koulutuspoliittisten kamppailujen kentällä kuin järjestöpuheessa opettajakunnalle tarjottuun koulutuspoliittiseen toimijaidentiteettiin.

OAJ vakiinnuttamassa paikkaansa

Koulutuspoliittisen tiedon näkökulmasta tarkasteltuna OAJ on pyrkinyt läpi olemassaolonsa realismuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Tämä on tarkoittanut sellaisen politiikan edistämistä, joka turvaa kouluarjen sujuvan ja katkeamattoman etenemisen.

1970-luvulla OAJ esiintyi tasa-arvoisen peruskoulun puolestapuhujana. Järjestö sitoutui peruskouluideologiaan ja haki perusteet argumentaatiolleen koulutukselle strategis-normatiivisissa asiakirjoissa asetetuista tavoitteista ja velvoitteista. Samalla järjestö pyrki tuomaan esiin uuteen koulujärjestelmään liittyviä korjaus- ja kehitystarpeita. Uuden koulun mukanaan tuomien mahdollisuuksien täysimittaisen hyödyntämisen katsottiin edellyttävän lisää sekä ajallisia että taloudellisia voimavaroja. Resurssipulan ohella haasteeksi koulutyölle ja sen tasaiselle etenemiselle nähtiin yhteiskunnallisen radikalismien heijastuminen koulutuspolitiikkaan ja edelleen kasvatustyön ruohonjuuritason tasolle. Kummallakin tasolla poliittisten intressien koettiin aiheuttavan turhia ristiriitoja.

OAJ:n uutta koulujärjestelmää kohtaan esittämä arvostelu koski ennen kaikkea strategis-normatiivisella tasolla säädettyjen rakenteiden sisäisiä korjaustarpeita. Järjestön argumentaatio ponnisti realismuudesta, tarkoituksenmukaisuudesta ja järkevyydestä. OAJ:n voikin katsoa pyrkineen koulutuspolitiikan tavoitteiden mukaisen koulutustoiminnan edellytysten varmistamiseen siinä määrin ja siinä mitassa, jonka järjestö katsoi realistisesti mahdolliseksi. Esimerkiksi tasokurssit katsottiin järkevän pedagogiikan edellytyksiksi. Näin järjestö tuli ajaneeksi – kaikille yhtäläistä koulua puolustaessaan – myös yksilöllisen eriyttämisen ja ”yksilöllisen tasa-arvon” asiaa.

Etupolitiikasta keskusteltiin 1970-luvun *Opettajassa* erillään laajemmista koulu- tai koulutuspoliittisista teemoista. Jäsenten intressien ajaminen katsottiin tärkeäksi osaksi ammattijärjestön korporatiivista roolia. Etupolitiikkaa tehtiin korporatiivista yhteistyöhengessä vaalien ja teknisluontoisessa hengessä.

Sekä koulutuspolitiikan että etupolitiikan saralla OAJ:n puhetapaa voi luonnehtia pragmaattiseksi. Periaatteellisiin kysymyksiin liittyvä debatointi ja 1970-luvun poliittiset kahinat nähtiin ennen kaikkea niiden kouluarjelle aiheuttamien – potentiaalisten tai realisoituneiden – haittojen kautta. Pragmaattinen orientaatio seuraa järjestöä myös 1970-luvun jälkeen. Haihattelun sijaan järjestön politiikkaa leimaa ”mahdollisuuksien rajoihin” pitäytyminen ja suuntautuminen ennen kaikkea oppilaiden ja opettajien etujen ja arjen työkentän kehittämiseen. Tässä mielessä OAJ:n ajattelua ei voi kuvata uusien ajattelu-urien aukovaksi, koulutuspoliittisia totuuksia fundamentaalisesti problematisoivaksi eikä myöskään teoreettiseksi.

Koulutuspoliittisen vallan kehityksessä OAJ:n järjestöllisen vaikuttamisen strategiana on läpi järjestön olemassaolon painottunut vahva yksinäisyyden korostaminen. Mono-

liittisen yhdenmukaisuuden katsotaan olevan edellytys järjestön koulutus- ja etupoliittiselle vakuuttavuudelle ja vaikutusvallalle suhteessa keskeisiin politiikan toimijoihin, joita 1970-luvulla edustivat valtiohallinto ja poliittiset päättäjät. Näiltä tahoilta katsottiin puuttuvan käytännön kouluelämän tuntemus ja pedagoginen tietotaito, minkä vuoksi ne tulivat tehneeksi kouluarjen kannalta epätarkoituksenmukaisia ja haitallisia ratkaisuja. Vahvasti keskusjohtoisessa hallinnossa ja valtiovetoisessa tulopoliittisessa kokonaisratkaisuhengessä strategis-normatiivisten tahojen toimista puhuttiin 1970-luvulla maltillisin sanakääntein ja ymmärtäväiseen sävyyn.

Koulutuspoliittisen subjektin rakentumisen näkökulmasta samantyyppinen mallillisuus leimasi OAJ:n jäsenistölleen tarjoamaa koulutuspoliittista identiteettiä. Ammattijärjestön puheessa rakentuva malliopettajan kuva perustui puolueettomuuteen ja sitoutumattomuuteen. Opettajalle sopivan koulutuspoliittisuuden katsottiin olevan luonteeltaan ”epäpoliittista”, neutraalia ja ideologiatonta. Aatteen sijaan ehdotusten ja kantojen tuli lähteä koulun arjen vaateista ja koulussa toimivien tarpeista. Niiden tuli kummuta kouluarjen syvällisestä ja omakohtaisesta tuntemuksesta ja edustaa järkevyyttä, vastuuntuntoisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Samalla kun opettajistolle annettiin vapaus edustaa haluamiaan puoluepoliittisia ryhmiä, korostettiin sitä, että koulutyöhön liittyvät kannanotot ja ratkaisut oli tärkeätä tehdä ilman aatteellista kiinnostumista. Puolueideologiset sidokset ja aatteet oli siirrettävä syrjään koulua ja koulutusta koskevista asioista keskusteltaessa.

1970-luvulla *Opettaja*-lehteä rakennettiin tiiviissä vuorovaikutuksessa jäsenistön kanssa. Opettajien keskuudesta nousevia kysymyksiä ja kommentteja käsiteltiin linjateksteissä ja niiden kautta tuotiin esiin näkökulmia erilaisiin ajankohtaisiin teemoihin ja kysymyksiin. Vuorovaikutus lukijoiden ja toimituksen välillä oli siis ainakin jossakin määrin näkyvää ja avointa, samoin kuin järjestöllinen argumentaatio kokonaisuudessaan: linjateksteissä referoitiin eri tahojen kanssa käynnissä olevien neuvottelujen tilaa ja tehtiin näkyväksi järjestön verkostoja sekä sen toiminnassaan noudattamia käytäntöjä.

Järjestön lopullisten kantojen muotoilussa OAJ:n linjanvetäjille jäi kuitenkin varsin suuri vaikutusvalta ja toimintatila, kun taas jäsenkunnan rooli muodostui toiminnallisesti passiiviseksi. Jäsenille ei tarjottu aktiivista roolia järjestöpolitiikassa, eikä heitä erityisemmin kutsuttu keskusteluun, pohdiskeluun tai väittelyyn järjestölehden sivuille. Opettajakunnasta myös puhuttiin leimallisesti yhtenä, yksiaänisenä massana. Yhdenmukaisuutta tuotettiin ohjailemalla jäsenkunnan reaktioita ja mielipiteitä sekä tarjoamalla lukijoille järkeväksi ja oikeiksi katsottuja kantoja. Mielipiteenmuokkausta harjoitettiin esimerkiksi kääntämällä ylätasolta tulevia ohjeita ja suosituksia järjestön tunnustamalle rationaalisuuden kielelle.

OAJ vahvana ja itseoikeutettuna monopolina

Koulutuspoliittisen tiedon osalta 1980-luvun OAJ:ta määrittää järjestön laajentuminen yhä useamman opettajaryhmän edustajaksi. Tämän seurauksena myös järjestön koulutuspoliittiset intressit laventuvat, ja tavoitteenasettelussa nousevat peruskoulukysymysten ohella esiin myös muut koulutuksen tasot ja tahot. 1990-luvulle tultaessa järjestö omaksuu entistä itsevarmemman argumentaatiotyylin. Samalla koulutuspoliittiset kannanotot nivotaan työvoima-, talous-, alue- ja kuntapolitiikkaan. Näin järjestö vahvistaa asemaansa yleisyhteiskunnallisena toimijana ja keskustelijana.

Kun 1970-luvulla järjestötyölle haettiin oikeutus uuden peruskoulun ohjausteksteistä ja opetussuunnitelmista, 1980-luvulta alkaen legitimitettiin järjestöagendalle etsitään kasvavassa määrin suomalaisesta menestyksestä globaaleilla areenoilla ja kansainvälisessä kilpailussa. Perusteluja argumentaatiolle haetaan kansainvälisten toimijoiden – erityisesti OECD:n ja EU:n – retoriikasta ja tutkimuksista. Uusliberalistisesta koulutusdiskurssista poimittu tuloksellisuuspuhe ja managerialistiset painotukset sekä huoli koululaitoksen kyvystä vastata ”huippuosajien” koulutustarpeisiin nivELYTYVÄT osaksi vanhaa, alkuperäisen peruskouluideologian henkeä vaalivaa puhetapaa. OAJ puolustaa kaikille yhtäläisestä koulusta ja asettuu tältä pohjalta desentralisaatiokehityksen kriitikoksi arvostellen kuntien kasvanutta päätösvaltaa ja koulutuksellista erilaistumiskehitystä.

1980-luvulta lähtien OAJ:tä ammattijärjestönä ja korporatiivisiin kamppailuihin itseoikeutetusti osallistuvana toimijana määrittävät kasvavassa määrin intressipoliittiset tavoitteet. Etupolitiikka kietoutuu nyt tiiviisti muihin järjestötavoitteisiin ja intressipoliittisten kysymysten nähdään olevan elimellisessä suhteessa koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Linjateksteissä tuotettu kuva OAJ:n koulutuspoliittisesta näkemyksestä näyttäytyykin lopulta melko staattisena: koulutuspolitiikka asettuu alisteiseksi etupolitiikalle. Asetelmaa perustellaan linjateksteissä tuottamalla opettajien ja oppilaiden edut lopulta yhtäläisiksi ja samansuuntaisiksi.

Koulutuspoliittisen vallan viitekehyksessä OAJ:n asema koulutuspolitiikan kentällä vahvistuu ja monopolisoituu 1980-luvulla. Järjestö esiintyy itsevarmasti ja tuottaa itsestään ohittamattoman neuvotteluosapuolen yhtä hyvin koulutuspoliittisissa kuin korporatistisissa kamppailuissa. Jäsenpohjan kasvaessa yksinäisyyttä ja yhtenäisyyttä korostetaan entistä painokkaammin tehokkaan järjestötoiminnan ehtona.

Valtiorhallintoa kohtaan esitetään aiempaa avoimempaa kritiikkiä. Uudeksi arvostelun kohteeksi nousevat kunnat, joiden kasvavaa koulutuspoliittista roolia seurataan epäluuloisesti. Kunnilta uskotaan puuttuvan riittävä osaaminen kasvatus- ja koulutuskysymyksistä sekä ymmärrys sektorin merkityksestä ja merkittävyyydestä. Lisäksi desentralisaatiokehityksen katsotaan antavan kunnille vapauksia käyttää entistä vai-

kutusvaltaisempaa asemaansa sellaiseen taktikointiin ja priorisointiin, joka koituu koulun ja opettajien haitaksi. Kuntien voiman kasvun tunnistetaan myös syövä opettajien toimintatilaa rajaamalla heidän mahdollisuuksiaan tehdä työtään. OAJ:n jarrutusyrityksistä huolimatta kuntien rooli kasvaa niin, että 2000-luvulla kuntasektori näyttäytyy jo koulutusinstanssien kannalta merkittävämpänä toimijana kuin valtiovalta virkamiehistöineen.

Kuntien ja valtiohallinnon ohella merkittäviksi koulutuspolitiikan toimijoiksi nousevat oppilaiden vanhemmat, jotka ottavat 2000-luvulta alkaen aktiivisen roolin lastensa koulutusinstituutioiden valitsijoina. 1980-luvulla alkavat myös EU:n ja OECD:n kaltaiset ylikansalliset toimijat väikkyä linjateksteissä sekä koulutus- että etupolitiikan saralla. Ylikansallisten toimijoiden rooli on kuitenkin vain välillinen: niiden tuottaa informaatiota ja sanastoa käytetään hyväksi OAJ:n ajamien tavoitteiden perustelussa.

Opettajille lankeavan *koulutuspoliittisen subjektiuden* näkökulmasta merkittävää on, että OAJ:n järjestökuva perustuu neutraaliudelle ja puolueettomuudelle myös 1970-luvun jälkeen. Poliittisen sitoutumattomuuden tärkeyttä korostetaan enää harvoin eksplisiittisesti, mutta jäsenkunnalle ei edelleenkään tarjota aatteellisesti tai puolueideologisesti väritynyttä identiteettivaihtoehtoa eikä jäseniä erityisesti kannusteta tai kutsuta mukaan ammattijärjestötyöhön. 1970-luvulla linjatekstejä värittänyt tapana nostaa esiin kenttäväen ääniä ja tehdä näkyväksi järjestötoiminnan käytännöllisiä prosesseja poistuu hiljalleen jättäen jäsenkunnan linjateksteissä yhä passiivisempaan ja näkymättömämpään rooliin.

1980-luvulta alkaen opettajia kannustetaan käyttämään demokraattisia oikeuksiaan ammattijärjestön ulkopuolisilla kansalaisosallistumisen kentillä. OAJ:tä kiinnostaa nyt opettajien äänestyskäyttäytyminen, ja jäsenkunnan toivotaan äänestävän koulumyönteisiä päättäjiä kuntatason ja valtakunnan luottamustehtäviin sekä asettumaan vaaliehdokkaiksi. Opettajien puoluepoliittisista orientaatioista ei tässä yhteydessä keskustella – keskeistä on heidän edustamansa pedagoginen ja praktinen osaaminen sekä koulumaailman tuntemus.

Opettajien demokraattista osallistumista korostamalla OAJ osoittaa siis jäsenilleen uudenlaisen vaikuttamisen paikan – ammattijärjestöväylän samalla ”sulkeutuessa” ja tarjotessa jäsenille yhä vähemmän toimijuuden tiloja. Samaan aikaan OAJ korporatiivisena järjestötoimijana valtaa itselleen yhä suuremman roolin järjestölehdessä. Linjatekstejä alkaa leimata yksioikoinen toteavuus, ja jäsenistö liukuu näkymättömiin käsiteltyjen kysymysten laajentuessa ja abstrahoituessa. Näin OAJ vahvistaa toimijuuttaan opettajistosta erillisenä ja itsenäisenä korporatiivisena toimijana liikkuen samalla pois päin jäsenkunnasta.

8 OPETTAJAT JA KOULUTUSPOLITIikka

Olen tarkastellut tutkimuksessani suomalaisten opettajien koulutuspoliittista osallisuutta hallinnananalyttiseen tutkimusperinteeseen nojaten ja kahta opettajajärjestöä empiirisesti tarkastellen. Tiedon, subjektin ja vallan kolmijako on jäsentänyt tutkimusta kautta linjan. Kontekstiluvuissa näkökulmat jäsensivät relevantin kirjallisuuden avulla muodostettua kuvaa suomalaisessa koulutuspolitiikassa, sen valtasuhteissa sekä opettajaihanteissa peruskoulukaudella tapahtuneista muutoksista. Jaottelu nivoutui myös varsinaisiin aineistolukuihin, joissa tuotettiin kuvaus OAJ:n ja Demkon koulutuspoliittisista näkemyksistä, järjestöjen suhteista muihin toimijoihin koulutuspoliittisissa merkityskamppailuissa sekä järjestöpuheessa opettajalle rakentuvasta koulutuspoliittisesta toimijuudesta eli siitä, millaisia opettajana olemisen ja käyttäytymisen malleja yhdistykset ovat tarjonneet jäsenistölleen linjateksteissään.

Tuttu jäsenyys on läsnä vielä alaluvussa 8.1, jossa tiivistän tutkimuksen keskeiset havainnot. Alaluvussa 8.2 sen sijaan irrottaudun kolmijaosta ja keskustelutan tutkimustuloksia vapaammin teoreettisen viitekehyksen ja muun relevantin materiaalin kanssa.

8.1 OAJ ja Demko peruskoulupolitiikan toimijoina

Tiivistän tulkintani Demkon ja OAJ:n linjateksteissä rakentuvasta koulutuspoliittisesta toimijuudesta tiedon, vallan ja subjektin ulottuvuuksilla kolmeksi vastinpariksi. Järjestöjen vastaukset koulutuspoliittiseen tietoon liittyviin tutkimuskysymyksiin kiteytyvät aatteellisuuden ja pragmaattisuuden väliseen eroon. Koulutuspoliittisen vallan näkökulmasta keskeiseksi nousee monoliittisyyteen ja moniäänisyyteen perustuvien strategioiden ajallinen vaihtelu. Linjateksteissä rakentuvan koulutuspoliittisen toimijaidentiteetin ihannetta taas kuvaa painottuminen joko kollektiivisuuteen tai yksilötoimijuuteen. Yhteenvedot järjestöjen puhetavoista on koottu taulukkoihin kuusi ja seitsemän.

Taulukko 6. Koonti Demkon koulutuspoliittisesta järjestöpuheesta 1970-luvulta 1980-luvulle tiedon, subjektin ja vallan näkökulmien mukaan jäsennettynä.

	DEMKO MONOLIITTISEN VASTAIDENTITEETIN TUOTTAJANA 1970-LUKU	DEMKO IDENTITEETTIKESKUSTELUJEN TILANA 1980-LUKU
TIETO	DEMKO AATTEEN MUKAISEN KOULUTUSPOLITIIKAN AJAJANA	DEMKO KASVATUSKYSYMYSTEN YHTEISKUNTATEOREETTISENA POHTIJANA
	<p>Demko ”liikkeen” ideologiasta ammentavan koulutuspolitiikan, etupolitiikan sekä yhteiskuntapolitiikan ajajana</p> <p>Toiminnan legitimaation lähteenä ”liike” eli yleisdemokraattisen poliittisen rintaman, uusvasemmistolaisen opiskelijaliikkeen sekä rauhanliikkeen edustama aatemaailma</p>	<p>Demko koulukasvatuksen yhteiskuntakytkösten moniäänisenä pohdintafoorumina sekä edistyksellisten työkäytäntöjen kehittäjänä</p> <p>Toiminnan legitimaation lähteenä jäsenistön tarve työnsä yhteiskuntakytkösten kollegiaaliseen pohtimiseen sekä modernin koulun kasvatushaasteiden ratkomiseen</p>
VALTA	DEMKO YLÄTASON PAINOSTAJANA	DEMKO YKSILÖTOIMIJOIDEN TUKIJANA
	<p>Demkon toiminnan kohteena koulutuspolitiikan etabloitunut ylätaso</p> <p>Strategiana painostusvoiman kasvattaminen rakentamalla samanmielistä ja yksiäänistä massaa sekä liittoutuminen yhteen ”edistysten voimien” kanssa ”taantumuksen voimia” vastaan</p> <p>Painostustoimijuuden esteenä kriittisen massan puuttuminen</p>	<p>Demkon kiinnostuksen keskiössä mikrotasolla tapahtuva koulutuspoliittinen vaikuttaminen</p> <p>Strategiana yksilötoimijoiden aatteen mukaisen toiminnan tukeminen ja foorumin tarjoaminen edistyksellisten työkäytänteiden kehittämiseen</p> <p>Demkolaisuuden etenemisen esteenä jäsenistön passiivisuus</p>
SUBJEKTI	TOIMIJUUS KOLLEKTIIVILLA	TOIMIJUUS YKSILÖILLÄ
	<p>Toimijuus yhdistyksen tavoitteet muotoilevalla ja aatteen monoliittisyyttä vaalivalla Demkolla järjestönä</p> <p>Yksilöiden roolina järjestön agendan omaksuminen ja antautuminen ”liikkeen” käyttövoimaksi</p>	<p>Toimijuus aktiivisella, yhteiskunnallisesti kriittisellä ja moniääniseen keskusteluun kykenevällä demkolaisella yksilöllä</p> <p>Järjestön roolina yksilöiden edistyksellisen arkitoimijuuden tukeminen ja fasilitoiminen kollegiaalisen keskustelun tiloja tarjoamalla</p>

Taulukko 7. Koonti OAJ:n koulutuspoliittisesta järjestöpuheesta 1970-luvulta 2000-luvulle tiedon, subjektin ja vallan näkökulmien mukaan jäsennettynä.

	OAJ TRADITION VARTIJANA JA HEGEMONISEN OPETTAJAKUVAN YLLÄPITÄJÄNÄ	
	1970-LUKU	1980 →
TIETO	OAJ KOULUTUSSEKTORIN ELINEHTOJEN PUOLUSTAJANA	
	<p>OAJ järkevän, realistisen ja tarkoituksenmukaisen koulupolitiikan sekä teknisluontoisten etukysymysten ajajana</p> <p>Toiminnan legitimaation lähteenä arjen sujumisen pragmaattinen varmistaminen</p>	<p>OAJ elinvoimaisen ja kilpailukykyisen koulutuspolitiikan veturina sekä vahvana korporatistisena intressineuvottelijana</p> <p>Toiminnan legitimaation lähteenä arjen sujumisen pragmaattinen varmistaminen sekä <i>kansainvälistyvän kontekstin asettamat vaateet</i></p>
VALTA	OAJ ITSETIETOISENA MONOPOLITOIMIJANA	
	<p>OAJ rakentamassa vahvaa järjestöasemaa</p> <p>Strategiana yksituumaisuus ja maltillisuus</p> <p>Keskeisimpänä vastatoimijana valtiohallinto</p>	<p>OAJ vahvassa ja kiistattomassa monopoli-asemassa</p> <p>Strategiana yksituumaisuus ja monopoli-asemaan perustuva itseluottamus</p> <p>Keskeisimpinä vastatoimijoina valtiohallinto ja <i>kunnat</i></p>
SUBJEKTI	OAJ YKSIÄÄNISYYDEN VAALIJANA	
	<p>Toimijuus samanmielisyyttä, yksinäisyyttä ja ideologista sitoutumattomuutta tuottavalla, asemaansa vahvistavalla OAJ:llä järjestönä</p> <p>Jäsenkunta näkyvillä linjateksteissä mutta ei aktiivisena koulutuspoliittisena toimijana</p>	<p>Toimijuus samanmielisyyttä, yksinäisyyttä ja ideologista sitoutumattomuutta tuottavalla, asemansa vahvistaneella OAJ:llä järjestönä</p> <p><i>Jäsenkunta näkymättömissä linjateksteissä; jäsenkunnan toimijuus ennen kaikkea ammattijärjestön ulkopuolista demokraattista osallistumista</i></p>

Opettajien koulutuspoliittisesta osallisuudesta rakentuu OAJ:n ja Demkon linjateksteissä kaksi varsin erilaista kuvaa. Olen tiivistänyt järjestöpuheen keskeiset erot taulukoihin kuusi ja seitsemän siten, että kummankin järjestön puheessa erottuva, 1970- ja 1980-lukujen taitteeseen osuva muutos havainnollistuu¹²⁸. OAJ:n kohdalla käänne ei ole yhtä totaalinen ja voimakas kuin demkolaisessa puheessa; ennemmin suuren ammattijärjestön puhe muodostaa jatkumon, johon kietoutuu ajan myötä uusia vivahteita. Nämä muutokset olen tuonut esiin kursivoimalla OAJ:n taulukon 1980-lukua kuvaavaan sarakkeeseen ne kohdat, jotka eroavat edellisvuosikymmenestä.

Tieto: Aate vai pragmatismi

Sekä Demkon että OAJ:n tavoitehorisontti kurottui 1970-luvulla ennen kaikkea peruskoulukontekstiin. Molemmat järjestöt perustettiin vuonna 1973 lopullisen peruskouluun siirtymän juuri alkaessa. Järjestöt siunasivat hyvinvointivaltiollisen peruskouluajatuksen, jonka mukaan maksuton yleissivistävä koulutus takaa jokaiselle nuorelle yhtäläisen jatko-opintokelpoisuuden. Myös uuden keskusjohtoisen järjestelmän tiukoihin kansallisiin opetussuunnitelmiin ja valtioneuvoston sanelemaan yksiselitteiseen tuntijakoon sitouduttiin, vaikka uusissa rakenteissa – ja erityisesti toiminnan resursoinnissa – nähtiin aihetta kritiikkiin.

OAJ:n ja Demkon tärkeiksi päämääriksi asettuvat yhtä hyvin intressipolitiikka (eli opettajien materiaaliset ja asemaan liittyvät edut) kuin varsinainen koulutuspolitiikka (eli esimerkiksi koulujärjestelmän rakenteisiin ja käytäntöihin, oppisisältöihin sekä pedagogiikkaan liittyvät kysymykset). Se, missä määrin ja millä tavoin nämä kietoutuvat toisiinsa ja millainen on niiden keskinäinen painoarvo, on vaihdellut ajankohdasta toiseen. Demkon linjateksteissä etupoliittiset kysymykset kietoutuivat 1970-luvulla tiukasti järjestötavoitteisiin, mutta jäivät 1980-luvulle tultaessa kokonaan taka-alalle. OAJ:n puheessa tekniluontoinen, muista järjestötavoitteista erillinen etupoliittinen puhe taas integroitui muuhun järjestötoimintaan vasta 1980-luvulta alkaen ja valtasi sen jälkeen yhä enemmän tilaa.

Monilta osin järjestöjen tavoitteenasettelu on siis ollut samansuuntaista. Se, miten järjestöohjelmia ja niistä johdettuja suosituksia perusteellaan ja oikeutetaan, kumpuaa hyvin erilaisesta maastosta. Demkolaiset sitoutuivat ”aatteen” mukaiseen koulutuspolitiikkaan. Järjestön ajattelussa keskeinen tasa-arvoajattelu ohjasi sitä kiinnittymään peruskouluajattelun vahvoihin muotoihin. Demkon pyrkimyksenä oli viedä peruskoulu-

128 Korostan, että taulukko on rakentunut tekstin tasolla pitäytyvän (”teksti-immanentin”) tulkinnan tuloksena. Esimerkiksi sosiohistoriallisissa konteksteissa tapahtuneita muutoksia ei ole ”pakotettu” jäsentämään tuloksia.

ideologia äärimmilleen riisumalla uudesta koulujärjestelmästä kaikki rippeet vanhasta, eriarvoistavasta järjestelmästä – esimerkiksi tasokurssijattelu. Demkon toiminta ei näin ollen viimekädessä kummunnut virallisesta koulutuspolitiikasta. 1970-luvulla legitimaatio haettiin ”liikkeestä” sekä sen edustamasta aatteesta ja 1980-luvulla laajemmasta yhteiskuntateoreettisesta ja sosiologisesta käsitteestä sekä tarpeesta kasvatuksen yhteiskuntakytkösten pohtimiseen.

Demkolaiseen argumentaatioon verrattuna OAJ:n järjestöllinen tavoitteenasettelu näyttäytyy voimakkaan pragmaattisena. OAJ sitoutuu peruskoulun peruseriaatteisiin, mutta ”vahvan tasa-arvon” tavoitteita se ajaa vain siinä määrin ja siinä mitassa, jonka se katsoo kouluarjen sujumisen kannalta realistisesti mahdolliseksi. Esimerkiksi Demkon vastustamat tasokurssit nähdään järkevänä pedagogisen eriyttämisen muotona – niiden katsotaan auttavan peruskoulun tavoitteisiin pääsemisessä. Kaipuu takaisin tasoryhmittelyyn näkyy OAJ:n puheessa läpi vuosikymmenten. Yhä konsistentti on järjestön tapa legitimoida toimintaansa pyrkimyksellä realistisen ja tarkoituksenmukaisen koulutuspolitiikan ajamiseen. Näin erilaiset ideologiat ja poliittisuus näyttävät järkevän koulutuspolitiikan esteenä.

Käännös uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan ei ehdi juuri näkyä demkolaisessa puheessa. Sen sijaan OAJ:n puheessa käänne on tunnistettavissa tietyistä avainsanoista. Sellaiset termit kuin kilpailu, tehokkuus, tuloksellisuus, yksilöllisyys, valinnanvapaus ja yrittäminen alkavat kaikua teksteissä 1980-luvulta alkaen. EU:n ja OECD:n tilastoihin, raportteihin ja kannanottoihin vedotaan yhä useammin – erityisesti silloin, kun niiden sanoma on OAJ:n tavoitteiden suuntainen. Demkon linjateksteissä nämä uudet ”episteemiset” toimijat eivät ennätä näkyä.

Vaikka OAJ omaksuu suvereenisti monia uusliberaalin ideologian ydinkäsitteitä, se nostaa esiin myös uudenlaisen koulutuspolitiikan vanhalle tasa-arvon periaatteelle asettamia haasteita. Erityisen huolestuneena seurataan paikallisen autonomian radikaalia lisäämistä ja kuntien oikeudellisen aseman vahvistamista. Tässä kohtaa vanhaa yhtenäisyyspolitiikkaa pidetään parempana vaihtoehtona. Keskusohjauksen ja oppilaitoksia ohjaavien yhtenäisten säädösten katsotaan turvaavan tasa-arvon paremmin kuin opetussisällöiltään erilaisten ja toistensa kanssa kilpailevien peruskoulujen. OAJ:n kiinnostuksen laajetessa peruskoulutasolta koulutustoiminnan kaikille tasoille kovin yksityiskohtaiseen koulupolitiikointiin ei linjateksteissä kuitenkaan ole enää tilaa.

Valta: Monoliittisyys vai moniäänisyys

Sekä OAJ että Demko keskittyivät peruskoulun alkuvuosina koulutuspolitiikan vahvojen toimijoiden – erityisesti kouluhallinnon – toimijoiden painostukseen. OAJ kat-

soi näiltä tahoilta puuttuvan käytännön kouluelämän tuntemuksen ja pedagogisen tietotaidon, minkä vuoksi ne tulivat tehneeksi kouluarjen kannalta epätarkoituksenmukaisia ja haitallisia ratkaisuja. Demkolainen kritiikki taas kohdistui taantumuksen voimien edustamaan, edistyksen vastaiseen ideologiaan ja sen koulutuspoliittisiin ilmentymiin.

OAJ:n tiivistyvä suhde valtioon näkyi 1970-luvun teksteissä argumentaation varovaisuutena. Keskusjohtoisessa hallinnollisessa tilanteessa ja tulopoliittisten kokonaisratkaisujen hengessä ammattijärjestön tapa puhua strategis-normatiivisten tahojen toimista oli maltillinen ja ymmärtäväinen. Demko sen sijaan antautui huomattavasti suurempaan kritiikkiin haastaen virallistahojen ohella emojärjestönsä OAJ:n sekä elinkeinoelämän edustajat. Vahvistuessaan ja kasvaessaan myös OAJ:n äänensävy alkaa tiukentua 1980-luvulla.

Molempien järjestöjen koulutuspoliittisena strategiana oli joukkovoiman kasvattaminen. Kokoamalla tiiviin ja laajan rintaman järjestöt tahtoivat pakottaa koulutuspoliittiset vastustajansa omien tavoitteidensa toteuttamiseen. Joukkovoiman kokoaminen puolestaan edellytti jäseniä yhdistävän ohjelman luomista ja yhtenäisyyden ylläpitämistä. Niinpä molemmissa järjestöissä korostettiin ammattikunnan etujen yhtenäisyyttä. Demkon strategiana oli kuitenkin eron tekeminen edistyksellisten koulutyöntekijöiden ja taantumuksellisten voimien välille, kun taas OAJ pyrki puhuttelemaan kaikkia opettajia.

Kumpikin strategia tuotti järjestöpuheesta varsin monoliittista. Paradoksaalisesti myös Demko, joka suomi OAJ:ta sen itsetietoisesta esiintymisestä kaikkien opettajien edustajana, tukeutui vahvaan yksinäisyyden ihanteeseen. Se perusti toimintansa ajatukselle samanmielisten toimijoiden muodostamasta painostusvoimasta. Järjestöllisen itsekritiikin nousu 1980-luvulla ohjasi Demkoa kuitenkin monoliittisyyden purkamiseen. OAJ:n toiminta sen sijaan on perustunut yksituumaisuuden ja yhdenmukaisuuden korostamiselle koko sen olemassaolon ajan. Ammattijärjestön kasvaessa järjestöpuhe on muuttunut hiljalleen entistä toteavammaksi ja vaihtoehdottomammaksi. Jäsenistön kanssa ei enää keskustella linjateksteissä.

Demkon toiminnan suunta muuttui 1980-luvulla. Kun toiminta edellisvuosikymmenellä kohdistui ennen muuta koulutuspolitiikasta päättävien tahojen ja elinkeinoelämän painostamiseen, näiden suurten koulutuspoliittiset toimijoiden kamppailut ohitettiin 1980-luvun linjateksteissä lähes kokonaan. Keskiöön nousi opettajien arki ja edistysellinen toiminta olemassa olevien rakenteiden puitteissa. Demkon tehtäväksi muodostui foorumin tarjoaminen kokemusten jakamiseen sekä yhteiskuntateoreettisiin ja pedagogisiin keskusteluihin. Samalla haluttiin tukea jäsenkunnan omaehtoista, arkista kehittämistyötä. Paradoksaalisesti samoihin aikoihin kun Demko luopui yksi-

mielisyyden vaatimuksesta ja kohdisti katseensa mikrotason arkisiin ammattikäytäntöihin, järjestön toiminta alkoi hiipua.

Demkon suuntautuessa ylätasoilta yksilöihin OAJ:n fokus puolestaan tarkentui yhä tiiviimmin nimenomaan koulutuspolitiikan isoihin linjoihin ja niistä käytäviin kamppailuihin. Samoihin aikoihin kuntien asema koulutuspoliittisten vastatoimijoiden joukossa alkoi korostua jopa ohi keskushallinnon.

Vielä 1980-luvulla ammattijärjestön jäsenkuntaa ohjeistettiin olemaan järjestön kanssa samaa mieltä vedoten eripuraisuuden haittoihin painostuspolitiikassa, mutta pian järjestö omaksuu täysin suvereenin tyylin. Erilaisten mielipiteiden ja näkökulmien avoimesta pohdinnasta luovutaan, ja OAJ esiintyy kaikkien opettajien suulla puhuvana, kiistattomana asiantuntijana.

Subjekti: Kollektiivi vai yksilötoimija

Suuren ammattijärjestön ihanneopettajan mallit olivat yksi syy Demkon OAJ:tä kohtaan esittämälle kritiikille 1970-luvulla. Demokraattisten koulutyöntekijöiden arvostelu koski paitsi ammattijärjestön itsevarmaa esiintymistä kaikkien opettajien kollektiivisen mielipiteen tulkkina myös sen taantumukselliseksi katsottua puolueettomuuden korostusta.

Demkolaisia yhdistäväksi tekijäksi tuotettiin nimenomaan aate ja ideologia. 1970-luvun edistyksellisyys ja demokraattisuus vaihtui 1980-luvulla yleisempään kriittiseen ja yhteiskunnalliseen tiedostamiseen. Neuvostomarxilaisesta uusvasemmistolaisuudesta ammentavan ulkokohtaisen aatteen sijaan taustaa ja legitimizeettiä toiminnalle haettiin 1980-luvulla laajemmin erilaisista yhteiskuntateoreettisista keskusteluista ja käsitteistä. Järjestö avautui ja herkistyi uudella tavalla ruohonjuuritason moniäänisyydelle ja antoi tilaa jäsenkunnan identiteetistään käymille keskusteluille. Samaan aikaan uudeksi järjestöläisiä yhdistäväksi piirteeksi muodostui itsekriittisyys – paikoin jopa pessimistisyys.

OAJ:n jäsenilleen tarjoamaa opettajamallia puolestaan leimaa koko järjestön elinkaaren ajan irtisanoutuminen puoluepolitiikasta ja opettajan ammatillisen roolin neutraaliuden korostaminen. Puolueetonta opettajakuvaa pidetään tinkimättömästi ja sinnikkäästi yllä läpi vuosikymmenten.

1970-luvulla koulutuspoliittinen toimijuus näyttäytyy sekä Demkolle että OAJ:lle leimallisesti järjestön tehtävänä – tätä vaatii jo suuntautuminen koulutuspolitiikan keskeisiin kamppailuihin ja muiden toimijoiden painostamiseen. Demkon 1980-luvun käänös kohti yksilöitä sen sijaan merkitsi pyrkimystä ruohonjuuritason toiminnallisten resurssien etsimiseen ja tunnistamiseen. Näin vastuu demkolaisten tavoitteiden

edistämisestä luovutettiin jäsenistölle ja järjestö muodosti enää vain jonkinlaisen väljän kehiksen yksittäisten jäsenten toiminnalle.

Samaan aikaan OAJ puolestaan vahvisti järjestöllistä panostaan ja muuttui yhä itse-riittoisemmaksi korporatiiviseksi etujärjestöksi. Linjatekstit sulkeutuivat hiljalleen jäsenten ääniltä, ja yksilöiden omaa toimintaa ohjataan entistä voimakkaammin muille kansalaistoimijuuden reiteille.

8.2 Kysymyksiä menneisyydestä nykyisyyteen ja nykyisyydestä menneisyyteen

Tutkimukseen omaksumaani käsitystä kielenkäytöstä voi kuvailla luonteeltaan ”materialistiseksi”. Ymmärrän kielenkäyttö toimintana, jolla on tosiasiallisia seurauksia ja vaikutuksia sosiaaliseen maailmaan (ks. luku 2.1). Puhetavat eli diskurssit ovat käytäntöjä, jotka muodostavat sellaisia tiedon, valtasuhteiden ja subjektiviteettien kokonaisuuksia, joiden kautta ihmiset toimivat.

Hannu Simola (1995b) tiivistää oman, arvovaltaisen asiantuntijapuheen tarkastelemaan rakennetun tieto-subjekti-valta-kolmionsa pohjalta totuuspuheen pitävän sisällään ainakin kolmenlaisia seurauksia tai ”efektejä”. Ensinnäkin totuuspuhe määrittelee ”toden”, kiinnostavan ja tärkeän tiedon alueen. Samalla se osoittaa sen, mistä on vaiettava tullakseen vakavasti otetuksi tietyllä diskursiivisella kentällä. Toisekseen totuuspuhe oikeuttaa ja legitimoii toimintaa ja tekoja tuottamalla tietyistä ratkaisuksista ja valinnoista (tai valtasuhteista ja niiden järjestymisistä, M.R. huom.¹²⁹) itsestään selviä ja luonnollisia. Totuuspuheen kolmas ominaisuus on sen pyrkimys määrittää ihmisten identiteettiä ja itseymmärrystä – toisin sanoen subjektien menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta.

Pohdin tässä viimeisessä aluvussa sitä, millaisia vaikutuksia Opettajien ammattijärjestön ja Demokraattisten koulutyöntekijöiden järjestöpuheella on mahtanut olla suomalaisen koulutuspoliittiseen todellisuuteen.

Miksei demkolainen opettajakuva lyönyt itseään läpi?

Demko-yhdistyksen rooli tässä tutkimuksessa on ollut kahtalainen. Toisaalta yhdistys on tuonut tutkimukseen mikrohistoriallisen elementin: kulttuurihistoriallisesti kiinnostavan ja entuudestaan tutkimattoman Demko-ilmion näkyväksi tekeminen tarjoaa

129 Oma tulkintani Foucault'n kolmion valta-kulmasta antaisi aihetta lisätä efektien listaan myös tiettyjen valtasuhteiden ja vallan järjestysten rakentumisen luonnollisiksi ja toivottaviksi.

mahdollisuuden saada suomalaisesta 1970- ja 1980-lukujen koulutuspolitiikasta entistä rikkaampi ja tarkempi kuva.

Samaan aikaan Demkon avulla on mahdollistunut ”antagonistinen” tutkimusasetelma, jossa valtavirtaista opettajapuhetta verrataan marginaalista kumpuavaan vastapuheeseen. Tässä asetelmassa Demkon tehtävänä on ollut – foucault’laisessa hengessä – toimia ”kemiallisen katalyytin” tavoin houkutellen päivänvaloon koulutuspolitiikan kentän luonnollistuneita valtasuhteita ja niiden toiminnan logiikkaa. Hallinnananalyttisessä mielessä Demkon kaltaisten ”valtaa vastaan suunnattujen toimien” ja historiallisten ”vastarinnan pisteiden” empiirinen tarkastelu on tärkeää siitä syystä, että juuri yritykset irrottautua valtasuhteista voivat kertoa meille jotakin olennaista valtasuhteiden olemuksesta. (Foucault 1982, 780–781; Varis 1990, 119.)

Vaikka Demkoa tarkastellaan tässä tutkimuksessa OAJ:n liepeille muodostuneena kriittisenä äänenä, ei yhdistystä voi ymmärtää kokonaisvaltaisesti OAJ:tä vastaan suuntautuneena hankkeena – ajoihan Demko myös monia samoja asioita kuin ammattijärjestö vastustaen esimerkiksi koulutusmenojen leikkauksia ja kannustaen OAJ:ta sen aktivoituessa palkkauskysymyksiä ja koululeikkauksia koskeviin lakkoihin. Demkoa ei myöskään voi mieltää vakavana yrityksenä horjuttaa OAJ:n monopoliasemaa. Ammattijärjestön kaatamisen tai vallankaappauksen ajatus ei esiinny demkolaisissa linjatexteissä, eikä protestiyhdistyksen poliittinen painoarvo tai määrittelyvalta koskaan kasvanut sellaiseksi, että tämänkaltaiset tavoitteet olisivat näyttäneet realistisilta.

Demko ei tässä mielessä ollut kovinkaan vaarallinen vastustaja OAJ:lle. Ylipäätään, 1970-luvun yhdistysaktiivisuuteen ja retoriikkaan suhteutettuna, yhdistys ei näyttäydä mitenkään erityisen poikkeuksellisenä ilmiönä. Se syntyi yhtä jalkaa monien muiden ”proletaarisen käänteen” (Siisiäinen 1990, 67–68) järjestöjen ja yhdistysten kanssa, joiden toiminnalle yhteiskunnallinen tilanne avasi uudenlaisen poliittisen ”mahdollisuusrakenteen” (Ilmonen 1998). Demko käytti tilaisuuden hyväkseen sitomalla laajempia poliittisia tavoitteita koulutuspolitiikkaan ja nivomalla vasemmistolaista sanastoa koulu- ja kasvatustieteisiin. Demkon voikin nähdä ottaneen osaa suomalaisessa yhteiskunnassa monella rintamalla ja monenlaisin välinein tapahtuneeseen kääntämisen projektiin, jossa pyrittiin viemään eteenpäin neuvostomarxismista johdettuja uusvasemmistolaisia uudistuksia.

Polttimona Demkossa, kuten monessa muussa samantyyllisessä yleisdemokraattisessa järjestössä, toimi opiskelijaliikkeen kouluttama sivistyneistö, jonka kieltä ja sanastoa lainattiin argumentaatioissa. Tästä syystä Demkon tavoitteet eivät asettuneet kovin kauas monien muiden aikalaistoimijoiden ohjelmista. Kuten Heikki Mäki-Kulmala muistelmateoksessaan *Taistolaisuuden harmaa kirja* (2004, 135) toteaa, taistolaisuus oli kaikessa radikaaliudessaan toisaalta erittäin ”normaalia” ja yhteiskuntakelpoista: lähes kaikki taistolaisten tavoitteet olivat ”laatunsa puolesta täsmälleen samoja, mitä

melkeinpä kaikki poliittiset ryhmät pitivät tuohon aikaan tavoittelemisen arvoisina” (Mäki-Kulmala 2004, 135). Haviteltiin esimerkiksi tasaista tulonjakoa ja huono-osaisimpien aseman parantamista sekä Paasikivi-Kekkonen linjan mukaista, hyvien Neuvostosuhteiden ylläpitämiseen keskittynyttä ulkopoliitiikkaa (mt., 135–137).

Useat Demkon ajamista asioista esiintyivätkin varsin tiiviisti 1970-luvun yleisjulkisuudessa, jossa koulujärjestelmä oli noussut uudella tapaa kiinnostuksen kohteeksi. Demkolaisuutta vahvasti kannatellut peruskouluideologia oli laajojen kansankerrosten siunaama hanke, joka liitettiin ”tieteellis-teknisen vallankumouksen” tavoitteluun ja pyrkimykseen sitoa kouluopetus tieteen uusimpiin saavutuksiin (ks. Mäki-Kulmala 2004, 135–137). Demkon ajama peruskouluuutteen ”vahva” malli erosi ei-vasemmistolaisista kannoista lähinnä tasokurssien vastustamisena ja kouluneuvostojen ristiinäänestyskäytännön kannattamisena. Huoli ”kansallisen kulttuuriperinnön vaalimisesta” ja erityisesti lasten ja nuorten suojaamisesta ylikansallisen massaviihteen vaikutuksilta (ks. mt., 135–137) yhdisti demkolaiset yllättäen jopa kaikkein konservatiivisimpien piirien kanssa!

Laajempaan 1970-lukulaiseen kontekstiin suhteutettuna Demko ei siis näytä erityisen radikaalilta. Tästä huolimatta se ei koskaan saanut suuria opettajajoukkoja mobilisoitua – latourilaisittain ilmaistuna massat eivät ottaneet *kääntyäkseen* (ks. luku 2.3) demkolaisen ohjelman taakse. Mistä tämä johtuu?

Demko-ilmion poikkeuksellisuus paljastuu oikeastaan vasta, kun järjestöä tarkastellaan suhteessa sen omimpaan kontekstiin ja lähimpään viiteryhmään. Yleispoliittisessa kehyksessä ”päiväkohtaiselta” (ks. Mäki-Kulmala 2004, 135) vaikuttanut tavoitteenasettelu näytti nimittäin todelliset karvansa vasta törmätessään voimakkaan ideologisen säätelyn kohteena olleen opettajiston eetokseen ja opettajankoulutuslaitosten ”seminariihenkeen” (esim. Kivinen & Rinne 1996, 87). Aikalaistoimija Tom Erik Arnkilin (2013/H) tiedonannon mukaan demkolaiset ajatukset aiheuttivat melkoisen kohahduksen Helsingin (tuolloin väliaikaisella) opettajankoulutuslaitoksella, jossa perinteisiä ideologioita toimijoita edustivat ”partiolaiset ja jehovalaiset”.

Demkolaisten käyttämä voimakas uusvasemmistolainen ja marxilainen retoriikka sekä yhdistykselle ominainen tapa nostaa esiin koulun rakenteisiin ja koulutietoon sekä opettajan työhön liittyvät poliittiset kytkökset olivatkin varmasti omiaan ravistelemaan yhtä hyvin opiskelijapiirejä kuin opettajainhuoneiden ilmapiiriä. 1970-luvun alkupuolella ajan henki oli kuitenkin vielä suhteellisen otollinen yhdistyksen viestille. Uusia jäseniä liittyi Demkon riveihin ja yhdistystoimintaa sävytti toiveikas innostus.

Sen sijaan vuosikymmenen edetessä vaikeudet demokraattisten voimien sisällä alkoivat kasvaa monella rintamalla. Ensimmäisenä rivit alkoivat rakoilla yliopistokentällä (ks. esim. Virtanen 2001, 318), minkä myötä poliittinen aktivismi hiipui hiljalleen myös koulumaailmassa. Antti Lappalaisen (1998, 164) mukaan Pirkkalan kokeilu (ks.

luku 6.1) oli käännekohta, jossa vasemmistoradikalismi törmäsi sille vihamieliseen kansalaismielipiteeseen. Uusvasemmistolainen liike alkoi nopeasti menettää kannatustaan nuorison piirissä, mikä näkyi yleisdemokraattisen rintaman heikentyvänä asemana kouluneuvostovaaleissa.

Demkon voikin sanoa syntyneen 1970-lukulaisen, neuvostomarxilaisen uusvasemmistolaisuuden iltaruskoon. Marxilaiset totuudet, joista oli johdettu ”lähes kaikki yhteiskunnan ilmiöt valtiosta yksityiselämän vivahteisiin saakka” (Virtanen 2001, 331), alkoivat kansainvälisten kehityskulkujen valossa näyttää epäilyttäviltä, ja 1970-luvun loppupuolella taistolaisuuden autoritaarisuus ja patriarkalisuus alkoivat ärsyttää yhä useampia tahoja. Moni vaihtoikin taistolaisuuden ”omaan juttuunsa” (kuten syntymässä oleviin uusiin liikkeisiin, nuorisokulttuurissa punk-aaltoon, akateemisessa maailmassa postmodernismiin ja feminismiin, politiikassa vihreisiin, ks. Virtanen 2001, 326).

Näin yhteiskunnallinen tilanne kääntyi Demkon tarjoamaa opettajakuvaa vastaan. Latourilaisen toimijaverkkoteorian näkökulmasta kyse oli radikaaleista muutoksista demkolaisen suhteiden verkostoissa ja järjestön ”kytkeymissä”. Kun yhdistystä (ainakin retoriikan tasolla) tukenut ”edistyksellisten voimien” joukko alkoi hajaantua, toimintaa legitimoinut tietopohja murentui. Näin monella rintamalla tapahtunut, yhteinen pyrkimys muiden toimijoiden ”kääntämiseen” vaihtui yksinäisen, olemattomilla resursseilla toimineen yhdistyksen hengissä selviämisen taisteluksi.

Yhteiskunnan muutos ja liikkeen kuihtuminen näkyivätkin selvästi demkolaisessa puheessa. Kun pohja aatteenmukaiselta tavoitteenasettelulta ja massavoiman keräämiseen kiteytyneeltä strategialta oli mennyt, alkoi yhdistys luoda itseään uudelleen – ankaran itsekriittikin säestyksellä. 1980-luvun Demko olikin edeltäjänsä huomattavasti itsekriittisempi. Se pyrki kohti moniäänistä ja avointa toimintakulttuuria sekä ruohonjuuritason toimijoiden tukemista. Keskustelu liukui entistä teoreettisemmalle ja sitä myöten abstraktimmalle tasolle.

Demkon kuihtumisen selittäminen yksinomaan poliittisen mahdollisuusrakenteen ”uudelleensulkeutumisen” luonnollisena seurauksena tarjoaisi kuitenkin kovin yksinkertaistetun ja deterministisen tulkinnan asioiden kulusta. Eiväthän kaikki muutkaan taistolaisajan yleisdemokraattiset järjestöt hävinneet kokonaan. Demkon kaltaisista, ammattiryhmiä yhdistävistä järjestöistä esimerkiksi Oikeuspoliittinen yhdistys Demla ry¹³⁰ (joka tosin perustettiin jo 1950-luvulla) toimii yhä tänäkin päivänä (ks. Fredman i.a.). Myös ihmisoikeuksien ja kansalaisvapauksien puolesta toimiva Ihmisoikeusliitto (1979–) on voimissaan.

130 Entiseltä nimeltään Suomen Demokraattiset Lakimiehet.

Puhtaasti *Koulutyöntekijä*-lehden antamiin johtolankoihin pitäydyttäessä relevanteiksi kysymyksiksi yhdistyksen kuihtumisen kannalta voisi nostaa esimerkiksi seuraavat: Asettiko 1980-luvun Demko liian suuria toiveita ja odotuksia yksittäisten opettajien arkisille toimintamahdollisuuksille? Millaisia todellisia välineitä yhteiskuntateoreettinen kieli lopulta tarjosi jäsenistölle ”demokraattisten työkäytäntöjen” kehittämiseen? Sulkiko abstrakteihin sfääreihin leijuva yhteiskuntateoreettinen keskustelu tavallisten jäsenten suun? Vaihtuiko ”aatteeseen” kytkeytynyt monoliittisyys toisenlaiseen – yhtä lailla ulossulkevaan – elitismiin, joka kiteytyi nyt yhteiskuntateoreettiseen kielenkäyttöön?

Entä tekikö järjestö virheen kääntäessään selkensä koulutuspolitiikan ylätasolla käytäville kamppailuille ja keskittyessään esoteeriseen teoreettiseen keskusteluun? Linjateksteihin pitäytyvän tulkinnan perusteella vaikuttaa nimittäin siltä, että toimintastrategian siirtymässä ylätasoinen painostuksesta arkisen toimijuuden tukemiseen järjestö kääntyi itseensä. Se astui pois koulutuspolitiikan ”virallisista” kamppailuista – joihin esimerkiksi OAJ osallistui – ja määritteli pelikentäkseen ennen kaikkea arjen opetus- ja kasvatuskontekstit omine haasteineen ja mahdollisuuksineen. Näin yhdistys kavensi niiden verkostojen ja kytkeymien valikoimaa, joiden kautta se olisi mahdollisesti voinut saada ajatuksiaan eteenpäin.

Demko historiallisena kysymysgeneraattorina

Kysymykset Demkon hiipumisen syistä jäävät vaille lopullista vastausta – jos kohta historiantutkijoilla (entisistä yhdistysaktiiveista puhumattakaan) on varmasti omat tulkintansa asiasta. Ja vaikka tässä diskurssianalyttisessä tutkimuksessa johtolankoja kehityskuluille etsitään pääasiassa aineistotekstistä itsestään, on selvää, että demkolaisen tarinan dynamiikkaa – syntymisen ja hiipumisen problematiikkaa – on syytä tarkastella rinnan yhteiskuntakehityksen ja suomalaisesta uusvasemmistolaisuudesta, opiskelijaradikalismista ja yliopistomarxismista tehtyjen tutkimusten kanssa (esim. Hyvärinen 1994; Lind 1998; Tuominen 1991; Virtanen 2001).

Käsillä olevan tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena ei kuitenkaan ole Demko-ilmion historiallisiin ehtoihin ja syy-seuraussuhteisiin syventyminen. Tämänkaltaisen, kenties vahvemmin aikaishaastatteluihin perustuva ja muuhun vasemmistolaisesta opiskelijaliikchedinnästä tehtyyn tutkimukseen nojaava analyysi jääköön tulevaisuuden mielenkiintoiseksi haasteeksi – samoin kuin Demkon suhteuttaminen

eurooppalaisiin (tai muihin kansainvälisiin) esikuviinsa¹³¹. Sen sijaan tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut Demkon näkyväksi tekeminen ja tätä kautta sen pohtiminen, mikä merkitys marginaaliseksi jääneellä ilmiöllä voisi olla aikalaiskeskustelun näkökulmasta – voiko sillä *ylipäättään* katsoa olevan merkitystä?

Taistolaista opiskelijaliikettä tutkinut Matti Hyvärinen (1994, 14) ei usko historiallisten kertomusten didaktiseen voimaan: ”Mikään vuosikymmen ei ilmoittaudu ajateltuineen opettamaan meille mitään. Voimme oppia vain esittämällä hyviä kysymyksiä, esitimme ne sitten Hitlerille, Stalinille tai Paasikivelle.”

Demko-ilmiötä on lähestytty tässä tutkimuksessa juuri tällä tavoin: esittämällä sille kysymyksiä, jotka näyttäytyvät nykyisyydestä käsin kiinnostavina. Näiden kysymysten kautta yhdistys on pyritty tekemään paitsi näkyväksi, myös ymmärrettäväksi. Esitettyihin kysymyksiin saatujen vastausten ei kuitenkaan ajatella resonoivan sellaisenaan nykyaikaan ja muodostavan jonkinlaisen abstraktin, kontekstinsa ylittävän ”tarinan opetuksen”. Sen sijaan Demkon arvokkaaksi ”perinnöksi” voi nähdä ilmiön potentiaalinen nykyisyyden problematisointiin.

Demkon voi ajatella historialliseksi kysymysgeneraattoriksi, joka paitsi kertoo kiinnostavaa tarinaa omasta ajastaan, toimii myös keskustelukumppanina nykyisyydelle. Jo pelkällä historiallisella olemassaolollaan yhdistys jätti perinnökseen sellaisia avoimia kysymyksiä, jotka asettuvat – vielä haudan takaakin – relevanttiin ja ajankohtaiseen keskusteluun suomalaisen koulutuspolitiikan ja sen toimijoiden kanssa¹³².

Yhdistyksen esittämien tärkeiden ja paljastavien kysymysten voi katsoa kaikuvan esimerkiksi niissä tavoissa, joilla se taipaleensa aikana määritteli tavoitteensa, koulutuspoliittisen roolinsa ja jäsenkunnalleen tarjoamansa identiteetti-ihanteen. Vaikka Demkon puhetapa muuttuu 17 vuoden tarkasteluperiodilla perustavalla tavalla, puheessa säilyvät tietyt peruslähtökohdat. Ensinnäkin, olipa demkolaisen toiminnan keskiössä kollektiivi tai yksilö, ymmärretään opettajan työ lähtökohtaisesti yhteiskunnallisena toimintana ja opettajat tätä kautta väistämättä poliittisina toimijoina. Toiseksi, olivatpa opettajien toiminnan tavoitteet koulutuspoliittisia tai yleispoliittisia, niitä ei yhtä kaikki pelkistetä yksilötoimittisesti etupolitiikkaan. Kolmanneksi, tulipa motivaatio toiminnalle monoliittisesti ymmärretystä aatteesta tai tarpeista vastata arjen ammatillisiin ongelmiin, järjestöllistä itseymmärrystä kannattelee halu tulkita koulutodelli-

131 *Koulutyöntekijässä* viitataan ainakin saksalaiseen *Demokratische Erziehung* -lehteen (myöh. *Päd. Extra & Demokratische Erziehung* 1973–) sekä ruotsalaiseen *Kritisk utbildning* -lehteen (1977–2011). Näistä ensimmäinen on avoimesti vasemmistolainen, jälkimmäistä julkaisi sitoutumaton aatteellinen yhdistys.

132 Juuri tämänkaltainen näkökulma oikeuttaa tutkimuksessa tehdyn aineistorajauksen, jossa OAJ:n *Opettaja*-lehden aineisto kurottaa 2000-luvulle vaikka *Koulutyöntekijä*-lehden volyymit loppuvat jo 1980-luvun lopulle.

suutta ja opettajan ammattia suhteessa niiden kulttuurisiin ja sosio-historiallisiin kerroksiin ja konteksteihin.

Demkon voi katsoa haastaneen OAJ:n ja muut koulutuspolitiikan toimijat erityisesti yhteiskunnallisella näkökulmallaan sekä opettajan roolin poliittisuutta painotaneella puhetavallaan. Yhdistyksen voikin ajatella harjoittaneen rakkikoiran virkaa aikansa koulutuspolitiikassa. Ottamalla vastarannankiiskan ja hankalien kysymysten esittäjän roolin Demko vahvisti koulupoliittisten kamppailujen kentän heterodoksiaa ja rikasti mahdollisten diskurssien kirjoa. Samalla se – jopa 1970-luvun monoliittisyydessään – tuli koetelleeksi doxan eli ”keskustelemattoman universumin” (ks. luku 3.2) rajoja nostamalla esiin traditionaalisessa opettajan mallitarinassa luonnollistetun puolueettomuuden myytin sekä uskaltautumalla kyseenalaistamaan koulujärjestelmän rakenteet ja niiden oikeutuksen. Näin Demko politisoi koulukasvatuksen ja opettajuuden kysymykset ennenkuulumattomalla tavalla.

Vaikka Demkosta vaiettiin visusti ainakin niissä OAJ:n linjateksteissä, jotka analysoitiin tämän tutkimuksen tarpeisiin, yhdistyksen voi yhtä kaikki katsoa pakottaneen suuren ammattijärjestön ainakin jonkinlaiseen itsereflektioon. Teräväkielisen vastatoimijan olemassaolo painosti yksituumaisuutta korostavan OAJ:n (ainakin ajoittain – jos kohta kiertoilmauksien kautta) ottamaan kantaa sellaisten ”ideologisten ryhmitymien” olemassaoloon, jotka toimivat ”toiselta pohjalta” kuin opettajien intressipoliittisista eduista lähtevä ammattijärjestö. Näin OAJ joutui – jos ei muuta – myöntämään toisenlaisten äänten eksistenssin.

Kuohuvaa ja vastakkainasettelujen leimaamaa taistolaisaikaa seurasi kuitenkin ”hylkimisreaktio” (Hyvärinen 1994, 13). Skandalisoinnin ja moralisoinnin ilmapiiri tarjosi tilaisuuden traditionaalisen ortodoksian vahvistumiseen, ja yleisen hämmennyksen seurauksena mahdollisten mielipiteiden universumin kuroutui – jos mahdollista – entistäkin tiukemmalle. Tämä näkyi koulumaailmassa esimerkiksi kouludemokratian poistamisena ja yhteiskuntaopetuksen rajaamisena (ks. Ahonen 2006; Suutarinen 2008). Kaikkinainen politiikan vastaisuus polki jalkoihinsa myös Demkon pyrkimykset uudistumiseen ja tuulettumiseen, ja hiljalleen yhdistyksen elinvoima hiipui.

On tietenkin muistettava, etteivät *demkolaiset* hävinneet minnekään yhdistyksen kuihtuessa. Jäsenkunta jatkoi toimintaa monenlaisissa kasvatusta ja opetusalan tehtävissä. Yhdistyksen piiristä ja sen liepeiltä nousi myös joukko akateemisia vaikuttajia kuten professorit Tom Erik Arnkil, Irina Buchberger (ent. Koskinen), Yrjö Engeström, Pentti Hakkarainen, Joel Kivirauma, Elina Lahelma, Risto Rinne ja Hannu Simola (ks. Suutarinen & Räisänen 2012). Näiden yksittäisten toimijoiden näkökulmissa ja tavoissa puhua koulusta, koulutuksesta ja opettajuudesta Demkon perintö on varmasti näkynyt ja kuulunut kasvatustieteiden kentällä, opettajankoulutuksessa ja monenlaisissa arkisissa kasvatuskonteksteissa.

Koulutuspoliittisten toimijoiden kenttään Demkon hiipuminen sen sijaan jätti aukon. Yhdistyksen myötä yhteiskunnallisesti virittyneeltä koulutuspoliittiselta keskustelulta katosi kokoava kanava. Tässä mielessä Demkon rooli nimenomaan opettajien *järjestäytyneen ja kollektiivisen* vastapuheen foorumina oli ainutlaatuinen.

Valtiosuhteen ja unionismin umpikujassa?

Demkon kaltaisten, ”ideologiansa pohjalta toimineiden” toimijoiden hävittyä koulutuspolitiikan kartalta OAJ on saanut vankistaa monopoliasemaansa ilman järjestäytyneitä kritiikkiä. Toimintakenttien laajentuminen on ohjannut ammattijärjestöä kohti entistä laveampia teemoja. Koska järjestö edustaa kaikkia koulutustasoja ja hyvin erilaisissa instituutioissa työskenteleviä ammattiryhmiä, syventyminen eri oppilaitosmuotojen erityiskysymyksiin ja pedagogiikkaan – teoreettisemmista keskusteluista puhumattakaan – on käynyt hankalaksi. Erityisesti peruskoulukysymyksen 1970-luvulla ratkettua OAJ:n järjestörooli on painottunut palkka- ja työsuhte-etujen ajamiseen sekä koulutuspolitiikan suurten linjojen hahmottelemiseen.

Keskittymällä koulutuspolitiikan makrotason linjauksiin ja ottamalla yhä voimakkaammin osaa työvoima-, talous-, alue- ja kuntapoliittiseen keskusteluun OAJ on tehnyt paikkaansa vakavastiotettavana korporatistisena toimijana. Samalla monoliittinen yksinäisyys on tullut yhä elimellisemmäksi osaksi OAJ:n puhetapaa. Ilmiö lienee järjestökentällä varsin tavallinen. Jo 1980-luvulla Mirjami Tolvanen ja Matti Vesamaa (1981, 168) tunnistivat työmarkkinoiden etujärjestöjen kehittyneen ristiriitaiseen suuntaan jäsenmäärien kasvun ja järjestöllisen päätöksenteon byrokratisoitumisen myötä:

Yksittäisen jäsenen edut ovat voimakkaasti sidotut järjestöön kuulumiseen ja samanaikaisesti hänen vaikutusmahdollisuutensa järjestön päätöksenteossa ovat vähentyneet. Tämä liittyy järjestöjen byrokratiakehitykseen. (...) Johtajat ovat periaatteessa vaihdettavia, mutta he ovat myös etäännyneet jäsenistöstään. Johtajavaltainen byrokratiakehitys on osittain syrjäyttänyt jäsenedemokratiaa.

Myös OAJ:n kohdalla kasvu ja etabloituminen ovat etäännyttäneet järjestöä kenttäväestä. Antautuminen yhä kokonaisvaltaisempaan korporatistiseen valtiosymbioosiin on saanut OAJ:n uhraamaan jäsenkuntansa yksilölliset äänet imagonrakentamisen alttarille. Vaihtoehdoille avoin pohdiskelevuus tai koulu- ja kasvatuskysymysten ytimiin tarttuva kriittisyys ei sovi järjestön imagoon: mielipiteiden risteävyys ja keskinäiset kahinat saattaisivat antaa järjestöstä vääränlaisen signaalin ulospäin.

Sulkiessaan järjestöllisen keskusteluväylän ammattijärjestö on kuitenkin 1980-luvulta alkaen suositellut jäsenilleen uutta toimijuuden kanavaa: kunnallisdemokratiaa. Ilmiön voi olettaa kertovan suomalaista koulutuspolitiikkaa perustavalla tavalla muokanneesta hallinnollisesta hajauttamiskehityksestä, jossa kuntatason toimijoiden rooli on korostunut. Uusien julkisjohtamisen tapojen käyttöönotto on merkinnyt siirtymää prosessiajatteluun ja tulosohjattuihin organisaatioihin – esimerkiksi tilaaja-tuottaja-mallin mukaisesti hallinnointitapoihin, joissa kouluista sukeutuu palvelun tuottajia ja vanhemmista ja oppilaista asiakkaita. (Rajakaltio 2011.)

Koulutuspolitiikan muutosten kanssa samaan aikaan myös työmarkkinalaitoksessa ja sen neuvotteluprosesseissa on tapahtunut muutoksia. Hallituksen ja työmarkkina-keskusjärjestöjen sopimusneuvotteluihin perustuneesta ”yhteiskuntakorporatismista” on hiljalleen liu’uttu kohti entistä vahvemmin paikallisella tasolla sovittavia ratkaisuja (Rautama 2013, 248). Erityisesti kuntien piirissä toimivien opettajien kohdalla tämä on tarkoittanut sitä, että työehtosopimuksellisista asioista voidaan sopia myös paikallisesti (ks. Kalliola 1996, 24; Kunnallinen työmarkkinalaitos 2002)¹³³.

Uusi asetelma pitääkin sisällään kiinnostavia jatkotutkimusmahdollisuuksia: Miten kuntien nousu keskeisimmäksi koulutuspoliittiseksi neuvottelukumppaniksi on vaikuttanut OAJ:n poliittiseen tavoitteenasetteluun ja toimintastrategiaan sekä toimintakäytäntöihin? Millainen rooli paikallisyhdistyksillä on nykyisellään? Millaista keskustelua kuntatason neuvotteluissa käydään – millaista *on* entistä paikallisemmaksi muuttunut koulutuspolitiikka? Pitääkö se mahdollisesti sisällään tiloja ja paikkoja myös aivan uudelle koulutuspoliittiselle keskustelulle? Entä miten kehittyvät OAJ:n puheessa jo heikosti nähtävissä olevat viitteet nousevasta ”eurokorporatismista”? Ja lopulta: miltä OAJ ja sen toiminta näyttää suhteessa pohjoismaisiin ja eurooppalaisiin sisärjestöihin?

Huolimatta kuntatoimijoiden noususta vankka valtiosuhde vaikuttaa edelleen ehdollistavan opettajan ammattia perustavalla ja läpitunkevalla tavalla. Uusi julkisjohtaminen pitää sisällään tulos- ja informaatio-ohjauksen kaltaisia, monentasoiseen arviointiin perustuvia kontrollimekanismeja, joiden myötä opettajien työtä hallinnoidaan. Niiden voi katsoa tulleen korvaamaan ainakin osan siitä luottamuksesta, jota valtiovalta aikanaan tunsu professioiden asiantuntemusta kohtaan. Tässä mielessä keskusjohtoisuuden purkamisen on merkinnyt perinteisten ”professionaalisten linnakkeiden” alasajoa. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 70; Simola & Rinne 2006, 70–71; Rajakaltio 2011; Rautama 2013.) Aihepiirin tärkeydestä huolimatta OAJ ei ole – ainakaan linjateksteissään – yltänyt kovin syvällisiin analyysiin uuden koulutuspolitiikan

133 Kiitän lämpimästi Helena Rajakaltiota avusta pyrkiessäni hahmottamaan kuntien muuttunutta roolia koulutus- ja työmarkkinapolitiikassa – kuin myös inspiroivista keskusteluista läpi tutkimusprojektin.

monimutkaisista seurannaisvaikutuksista. Osaa uuden julkisjohtamisen doktriineista – esimerkiksi tulosvastuuta ja koulujen ranking-listojen julkistamista – järjestö on toki kritisoinut.

Luvussa 2.4 esitellyt funktionalistinen ja uusweberiläinen näkemys professioiden luonteesta vaikuttavat yhä täydentävän toisiaan suomalaisten opettajien vahvan valtiosuhteen selittäjinä: professiohaluisen ammattikunnan pyrkimyksissä yhdistyvät toisaalta valtion ”sääntelevä interventio” – johon kuntatoimijoiden nousu on tuonut oman lisänsä – ja toisaalta ammatinharjoittajien ”spontaani yhteentulo” järjestönsä kautta (ks. Rinne & Jauhiainen 1988, 10). Lunastaakseen ja legitimoidakseen institutionaalisen paikkansa opettajat ovat lojaalisti sopeutuneet valtiollisen koulutuspolitiikan määrittämään asiantuntijarooliinsa ja sen mukanaan tuomiin, osin lakiehtoihin reunaehtoihin, kuten opetussuunnitelmiin, tuntikehyksiin ja – uusimpana – arviointijärjestelmiin.

Opettajilla onkin edelleen selkeä, ammattijärjestön tukema roolinsa suomalaisen yhteiskunnan ”harmonian takuumiehinä” (Konttinen 1989). Vaikka ammatillisen järjestäytymisen voisi kuvitella helpottavan etäisyyden ottamista lojaaliin rooliin, kutoo unionismi itse asiassa valtiosuhteen entistä tiiviimmäksi: professionaalisten intressien edistäminen ja neuvotteluedellytysten vaaliminen näyttäisi ohjaavan opettajistoa strategiseen pidättäytymiseen aggressiivisesta koulutuspoliittisesta kritiikistä. Näin syntyy tilanne, jota Reijo Raivola (1990, 125) kuvaa ”demokratian paradoksiksi”: kollektiivinen edunvalvonta asettuu rajoittamaan opettajien poliittisen toimijuuden mahdollisuuksia ajaen sitä jonkinlaiseen ”politiikkattomaan koulutuspolitiikkaan” ja korostamaan opettajien pedagogista asiantuntijuutta ja kykyä edustaa koulun, oppilaiden ja opettajien yhteistä etua ilman valta- tai intressipoliittisia painotuksia.

Samalla intressipoliittiseen rooliinsa keskittyvä ammattijärjestö tulee rajanneeksi ydinkiinnostustensa ulkopuolelle harjoitetun koulu- ja koulutuspolitiikan juuriin, perustaan ja legitimitettiin kohdistuvat kysymykset. Tämänkaltainen filosofis-teoreettinen pohdinta ei istu sen asialistaan, jonka keskiössä ovat käytännölliset kouluelämää ja koulutusinstansseja sekä intressipoliittikkaa koskevat kysymykset.

Voiko opettajien siis katsoa antautuneen vahvan valtiosuhteensa ja saavutettujen etujensa vangeiksi? Onko ”unionismin” ikeestä pois pääsyä?

Professiokeskustelun viitekehyksessä tämä deterministiseltä kalskahtava ehdotus voidaan haastaa Talcott Parsonsien (ks. Konttinen 1989, 26–30) ”kolmannen tien” professionäköikulmalla. Tässä ajattelutavassa professioita tarkastellaan irrallaan yhtä hyvin (funktionalistisesta) ”totaalisesta yleisen edun intressistä” kuin (uusweberiläisestä) ”kapitalismin itseintressin ideologiasta”. Koulutuksen kautta saavutettua erityistietoa ei ymmärretä unionistisen ulosrajaamisen mahdollistajana ja etupoliittisena meriittinä, vaan oleelliseksi nousevat tieteellisen koulutuksen tarjoamat *älylliset* mahdollisuudet

ja intellektuaalinen vapaus. Vaikka näkökulma ei toki irrota ammattikuntaa sen valtiosuhteesta tai etupoliittisista asemista, ei opettajia myöskään tarkastella yksinomaan koulutuspolitiikkaa toteuttavina ”virkamiehinä” tai etujaan valvovana intressiryhmänä.

Tieteellisen koulutuksen tuoman ”kolmannen tien” voisikin ajatella tarjoavan opettajien valtiosuhteeseen sellaista ”intellektuellia liikkumavaraa”, joka avaisi mahdollisuuksia ja kielen myös ”doxiseksi” (ks. luku 2.3) kivettyneen valtiollisen koulutuspolitiikan kritisointiin ja kyseenalaistamiseen. Näin opettajat voisi olla mahdollista ymmärtää omalle sosiaalivaltiolliselle sektorilleen erikoistuneina *spesialisti-intellektuelleina* (Foucault 1980, 127–130) tai vaikkapa yhteiskunnallisesti tietoisina ja kriittisinä *transformatiivisina intellektuelleina* (esim. Aittola & Suoranta 2001, 11; McLaren & Giroux 2001).

Juuri tämänkaltaiseen keskusteluun 1980-luvun Demko tuntui pyrkivän. Ammattijärjestöjulkisuus sen sijaan ei – ainakaan tämän tutkimuksen perusteella – tarjoa tilaa kasvatustieteellisen tietoperustan pohdinnalle tai koulutuksen, kasvatuksen ja opettajan työn ytimiä ravisteleville koulutuspoliittisille keskusteluille. Ilmiössä on samoja piirteitä, joita suomalaista opettajankoulutusta sen yhteiskunnallisten aspektien suhteen tarkastelleet tutkijat ovat havainneet. Esimerkiksi Hannu Simolan (1997b) näkemyksen mukaan didaktis-psykologiseen kasvatustieteeseen sitoutunut opettajankoulutusinstituutio ja alan ”dekontekstualisoitunut” tiedeperusta (jossa psykologia-, yhteiskunta-, filosofia- ja koulunpitotiedon osuus on mitätön) ennemminkin uusintavat traditionaalisia opettajamyyttejä ja tuottavat yhdenmukaista ja monoliittista opettajapersoonaa. Opettajaksi hakeutuvia ja opettajaopiskelijoita tutkinut Pekka Räihä (2006, ks. myös Räihä & Nikkola 2006) ei hänkään pidä opettajankoulutusta leimallisesti kriitikoiden kasvattamona vaan lähinnä ”yhdenmukaistavana mankelina”.

Tässä kohtaa voimme kaivaa jälleen naftaliinista Demkon, historiallisen kysymysgeneraattorimme. Demko nimittäin keskittyi omassa järjestöpuheessaan nimenomaan politiikan valtasuhteiden erittelyyn ja – erityisesti 1980-luvulla – koulutuspoliittisten kysymysten teoreettiseen tarkasteluun. Vahvan teoreettisen orientaationsa nojalla protestiyhdistyksen voikin ajatella esittävän OAJ:lle kysymyksen siitä, mitä suuri ammattijärjestö menettää keskittyessään koulutus- ja ay-politiikan pragmaattisiin puoliin ja rajatessaan teoreettiset keskustelut toimintaohjelmansa ulkopuolelle.

Samantyyppisiä ja yhtä relevantteja kysymyksiä koulutuspolitiikkamme yksiulotteisuudelle asettavat myös Hannu Simolan huomiot suomalaisen kasvatustieteen yhteiskunnallis-historiallisen itseymmärryksen ohuudesta:

[E]ikä ole odotettavissa se, että yhteiskuntatieteellisen orientaation vähäisyydestä johtuen heterodoxian vahvistaminenkin jää parhaimmillaankin pelkäksi kriittiseksi mutta epäanalyttiseksi ja -synteettiseksi puheeksi, jossa helposti ajaututaan vain puolustamaan

vanhaa hegemoniaa (so. asiantuntijavaltaa, byrokraattista kuria ja tasa-arvon eetosta), mutta jolla ei juuri siitä syystä kyettä tekemään todellista interventiota sen paremmin diskursiiviseen kuin ei-diskursiiviseenkaan todellisuuteen? (Simola 2008, 415.)

Ammattiyhdistys kamppailussa opettajien identiteeteistä

Vaikka Demko toimii tässä tutkimuksessa OAJ:n peilinä ja keskustelukumppanina, on muistettava, että nämä kaksi yhdistystä painivat ilmiöinä täysin eri sarjoissa suomalaisen yhteiskunnan hallinnallisuuden kokonaisuudessa. Toisin kuin höyhensarjassa vaikuttanut Demko, OAJ on osallistunut koulupolitiikkaan koko peruskouluajan hyvin merkittävällä tavalla. Laajalevikkisen äänenkannattajalehtensä avustuksella järjestö on ollut vaikuttamassa siihen, mistä suomalaisessa koulutuspolitiikassa puhutaan ja millaiset tavoitteenasettelut nähdään relevanteiksi ja tärkeiksi. Samalla järjestö on eittä-mättä tarjonnut vahvoja ihanteita jäsenkuntansa henkilökohtaisille, ammatillisuutta koskeville pohdinnoille ja koulutuspoliittiselle identiteetille.

Tässä tutkimuksessa OAJ:n jäsenilleen tarjoamien malliopettajan kuvien on osoitettu perustuvan yhteiskunnalliselle pidättyvyydelle, poliittiselle neutraaliudelle ja (viime vuosikymmeninä) muiden kuin ay-reittien kautta toteutuvalle koulutuspoliittiselle toimijuudelle. Tutkimustulos saa tukea aiemmista – harvalukuisista – tutkimuksista:

OAJ:n *Opettaja*-lehden pääkirjoituksia ja järjestön ohjelmajulistuksia vuosilta 1996–2002 tutkinut Jyri Lindén (2002, 122) kiteyttää järjestön tukeutuvan ”poliittiseen argumentaatioon, jossa edunvalvonta nousee ammattipositioiden rakentamista merkittävämmäksi”. Ammattipositioilla Lindén viittaa opettajille järjestön puheessa tuotettuun ammatilliseen subjektiuteen ja toimijuuteen, joka näyttäisi – suhteessa virallistason puheeseen – rakentuvan ”hyvin perinteiselle, paikoin passiiviselle ja jopa alisteiselle” ammattikuvulle. Lindénin mukaan edunvalvontatehtävän korostaminen pedagogisen diskurssin kustannuksella ei jätä aineistossa tilaa opettajan äänelle, mikä ”väistämättä tarkoittaa opettajaa passivoivien diskurssien uusintumista ja valtasuhteiden pysymistä näiltä osin melko muuttumattomina”.

Lindénin ”mykistävän diskurssin” suuntainen passiivinen opettajakuva vahvistui myös omassa pro gradu -tutkimuksessani (Räisänen 2006, ks. myös Räisänen 2008), jossa tarkastelen opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumista OAJ:n *Opettaja*-lehden pääkirjoituksissa, mielipidekirjoituksissa sekä kolumneissa vuosikerroissa 1978 sekä 2004. Suppea aineisto¹³⁴ tarjoaa vain viitteellisiä mutta yhtä kaikki kiinnostavia näky-

134 Aineisto muodostui yhteensä 96 tekstistä (48 vuosikerrasta 2004 ja 48 vuosikerrasta 1978). Sekä vuoden 2004 että vuoden 1978 aineistossa OAJ:n linjakirjoituksia (pääkirjoituksia ja puheenjohtajan palstan tekstejä) edusti 11 tekstiä.

miä OAJ:n opettajapuheen laatuun. Ammattijärjestön linjapuheena tarkastelemisani pääkirjoituksissa ja puheenjohtajan palstan teksteissä (samoin kuin muiden puhujaryhmien tuottamissa teksteissä) opettajalle näytti rakentuvan varsin vahvasti alistuvuuteen ja voimattomuuteen nojaava positio suhteessa kasvatustyön yhteiskunnallisesti määräytyneisiin reunaehtoihin. Lisäksi opettajan suhde politiikkaan rakentui neutraaliuteen ja vaikenemiseen perustuvaksi. Tendenssi korostui erityisesti OAJ:n omassa puheessa: samaan aikaan kun vuosikerran 1978 yleisönosastolla väiteltiin puoluepolitiikasta melko vilkkaasti, aihe vaiettiin pääkirjoituksissa lähes täysin. Vuoden 2004 aineistossa puoluepolitiikka ei enää noussut esiin minkään puhujaryhmän teksteissä.

Paradoksaalista kyllä OAJ:n ”särmättömyys” on todettu myös järjestön omassa mielipidetutkimuksessa. Juhani Pehkosen (1990) toteuttamassa tutkimuksessa *Toimintaa vai imagon rakentamista – raportti OAJ:n sisäisestä järjestökuvasta ja jäsenten työmarkkinapoliittisista asenteista* jäsenten kannanotoissa ”piirtyy kuva järjestöstä, joka on kylläkin dynaaminen, mutta samalla myös ilmeisen varovainen ja hillitty” (Pehkonen 1990, 15). Jäsenten luonnehdinnoissa OAJ nähdään ennen muuta maltilliseksi, kohtuullisia vaatimuksia esittäväksi, jäsentensä etua ajattelevaksi ja asiantuntevaksi järjestöksi, joka on yhteiskunnallisesti tärkeä ja vastuuntuntoinen. Samalla rivijäsenet kuitenkin liittävät järjestöön myös sellaisia attribuutteja kuin heikko, väritön ja ikävä sekä paikallaan polkeva. (Mt., 15.)

Huolimatta vaikutusvaltansa kasvusta OAJ:n ei siis voi sanoa kehittyneen koulutuspolitiikan ärhäkäksi kriitikoksi tai lähteneen voimallisesti murtamaan opettajuuden mallitarinaa. Sen sijaan etupoliittisia neuvotteluasemiaan vaaliva järjestö pidättäytyy tarttumasta hankaliin, poliittisia valta-asemia koskeviin tai muutoin koulutuspolitiikan juuriin meneviin kysymyksiin. Suitsimalla kentältä tulevia keskustelunaloituksia ja pidättämällä itselleen oikeuden järjestöllisten totuuksien muotoiluun OAJ vaalii traditionaalista, puolueetonta ja toiminnalliseen passiivisuuteen perustuvaa opettaja-ideaalia.

Yksittäisen kasvatustoimijan näkökulmasta – ja suhteessa ammattijärjestön tarjoamaan toimijuuden malliin – tämän tutkimuksen lähtökohdaksi otettu hallinnananalyttinen tarkastelutapa voi näyttäytyä etäisenä ja triviaalina perspektiivinä. Ajatus opettajan ammatin läpikotaisesta kietoutuneisuudesta vallan ja hallinnan kysymyksiin sekä koulutuspoliittisten ”totuuspielien” monimutkaiseen logiikkaan voinee näyttäytyä jopa perustavalla tavalla vääränä tulkintana ammatin luonteesta – yksilö voi kokea omien ammatillisuutta koskevien ajatustensa ja ideaaliensa kumpuavan ennen kaikkea esimerkiksi henkilökohtaisesta etiikasta, tietynlaisesta ”persoonasta” tai syvästä ”kutsuksesta” (ks. Lindén 2010, 15–16).

Tämäntyyppinen, psykologisperustainen ja piirreteoreettinen tulkinta opettajuudesta asettaa yksilön oman itseymmärryksen ja subjektiviteetin ammatillisuuden ja

siihen liittyvien jokapäiväisten eettis-poliittisten pohdintojen ja ratkaisujen keskiöön. Jyri Lindénin (2010, 17) sanoin psykologisperustaisessa tulkinnassa irrottaudutaan ”työn historiallis-moraalisista juurista, diskurssikäytännöistä sekä realistisista elämänkulkuun, työn sääntelyyn ja ohjaamiseen vaikuttavista prosesseista”. Esimerkiksi puhe kutsumustyöstä edellyttää, että ”opettaja suhteuttaa henkilökohtaisen identifikaation sa ammatti-position moraalisiin odotuksiin” (Lindén 2010, 85) – siis omaksuu oikeanlaiseksi ja sopivaksi ymmärretyn tavan puhua työstään.

Hallinnananalyttisestä näkökulmasta asetelman ironia piilee siinä, että samaan aikaan kun kuvittelemme ”vapaasti valitsevamme vapautemme” (Rose 1990, 11), tulemme unohtaneeksi ne monimutkaiset hallinnan verkostot, joiden puitteissa väistämättä toimimme. Opettajien ammatillista neutraaliutta korostaessamme saatamme unohtaa, että opettajat ammattikuntana asettuvat väistämättä hallinnallisuuden piiriin sekä työnsä että ammatillisten yhteenliittymiensä kautta.

Tässä tutkimuksessa on pyritty osoittamaan, kuinka hallinnan verkostot ja teknologiat rajaavat osaltaan opettajien koulutuspoliittiselle toimijaidentiteetille avautuvia mahdollisuuksia ja tiloja. Hallinnallisuuden tunnistaminen ja tutkiminen on tärkeää, koska vain sitä kautta voidaan pyrkiä olemassa olevien rakenteiden ja normatiivisuuksien koetteluun sekä ”toisenlaisten todellisuuksien” tai ”toisenlaisten olemisen tapojen” tunnusteluun.

Tämänkaltainen kriittinen pohdiskelu ei kuitenkaan ole kaikkien tahojen etu. Hallinnanhaluisten instanssien näkökulmasta identiteettien ja toimijuuksien rajojen ja mahdollisuuksien tutkiminen ja näkyväksi tekeminen on huolestuttavaa – identiteetit kun pitävät sisällään potentiaalia meille tarjottujen olemisen ja käyttäytymisen mallien riitauttamiseen ja kyseenalaistamiseen, jopa suoranaiseen vastarintaan.

Foucault’n (1982, 210–213, 216) mukaan kamppailu identiteeteistä tulee olemaan yksi nyky-yhteiskuntien polttavimmista taisteluista. Suomessa kansainvälisen kilpailukyvyyn avaintekijäksi valjastettu opettajakunta on varmasti yksi tulevaisuuden identiteettitaistojen Graalin maljoista. Tästä näkökulmasta katsoen ei vaikuta ihmeelliseltä, että koulutuspolitiikassamme kaikkein vaarallisimpana keskustelunaiheena näyttäytyy kriittis-utooppinen kurottuminen yli sen, mitä on, kohti kysymystä siitä, mitä *voisi olla*.

LÄHDELUETTELO

Painamattomat lähteet

Arkistoaineisto:

Demkon toimintakertomus 1987. Kansan Arkiston materiaali.

Kovanen, K. i.a. Ajatuksia A ja O -lehden menneisyydestä ja tulevaisuudesta. Muistio liittokokousta varten. Kansan Arkiston materiaali. (Päivämätön. Sisällön perusteella joko vuodelta 1987 tai 1988.)

Keskustelut ja sähköpostikirjeenvaihto:

Arnkil, Tom Erik 16.4.2009 ja 4.4.2013

Hyvärinen, Matti 8.12.2010

Mäki-Kulmala, Heikki 11.12.2013

Onnismaa, Jussi 17.3.2009 ja 9.3.2011

Simola, Hannu 17.5.2011

Kirjallisuus

Aarnio, A. 2009. Vastahankaan – Muistikuvia. Helsinki: Siltala.

Abrahamson, P. 2010. European Welfare States Beyond Neoliberalism: Toward the Social Investment State. *Development and society* 39 (1), June 2010, 61–95.

Aho, E. 2005. Salaista koulutuspolitiikkaa kylmän sodan kuumina vuosina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Palmenia, 54–60.

Aho, E. 1997. Mitä peruskoulun jälkeen? Teoksessa S. Seppo (toim.) Tilityksiä ja näköaloja. Annika Takalan muistosymposium 3.10.1996. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita nro. 65. Joensuun yliopisto, 36–50.

Aho, J. 2010. Vapaan koulutuksen tukisäätiön toiminnan lähtökohdat ja strategiset tavoitteet. Esitelmä 10.12.2010 Suomen Kouluhistoriallisen seuran yleisöseminaarissa “Vapaan Koulutuksen Tukisäätiö – koulujärjestelmän pelastus vai rapautuminen”. Esitelmä saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1111140724_m_aho_jaakko.pdf. Luettu 7.9.2012.

- Ahonen, S. 2008. 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Teoksessa R. Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Artikkelisarja. Okka-säätiö, 11–21.
- Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala & A. Siikaniva (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 19–32.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2002. From an Industrial to a Post-Industrial Society: changing conceptions of equality in education. *Educational Review* 54 (2), 173–181.
- 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. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alapuro, R. 2000. Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Tampere: Gaudeamus, 102–111.
- Alapuro, R. 1997. Suomen älymystö Venäjän varjossa. Helsinki: Tammi.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. & Ruuska, P. 1999. Post-patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Alestalo, M. 2011. Hyvinvointivaltion tulevaisuus. Esitelmä Kuntoutussäätiön seminaarissa ”Hyvinvointiyhteiskunnan edellytykset” 29.11.2011.
- Alestalo, M. 1985. Yhteiskuntaluokat ja sosiaaliset kerrostumat toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund. Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana. Porvoo: WSOY, 101–200.
- Andersen, N. Å. 2003. Discursive analytical strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann. Bristol: Policy Press.
- Andrews, M. 2004. Opening to the original contributions. Counter-narratives and the power to oppose. Teoksessa M. Bamberg & M. Andrews (toim.) Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense. Amsterdam: John Benjamins, 1–6.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Anttonen, S. 1998. Valta, moraali ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. Sivistys-historiallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudelleen-koulutusohjelmiin. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Apajalahti, S. 1974. Pääkirjoitus. *Opettaja-lehti* 6, 4.
- Apple, M. W. 2004. Ideology and curriculum. Third edition. New York: RoutledgeFalmer.
- Armingeon, K. 2004. OECD and national welfare state development. In K. Armingeon & M. Beyeler (Eds.) *The OECD and European Welfare States*. Cheltenham, Edward Elgar, 226–241.

- Arra, O. 2002. Uudet koululait ja opettajan työ. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen P. Rautama (toim.) Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry, 59–66.
- Autio, T. 1998. Sosiokulttuurisen kontekstin muutos, koulutuspolitiikka ja laatu. *Aikuiskasvatus* 18 (3), 188–199.
- Autto, J. 2005. Yksilön vai perheen sosiaaliset oikeudet? Vapauksien, velvollisuuksien ja yleisen edun rakentuminen eduskunnan lastenhoitoa koskevista keskusteluista. *Politiikka* 47 (1), 6–16.
- Ball, S. J. 2003. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Education Policy*. 18 (2), 215–228.
- Ball, S. J. 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.
- Ball, S. J. 1990. Introducing Monsieur Foucault. Teoksessa S. J. Ball (ed.) Foucault and education. *Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1–28.
- Barker, C. & Galasinski, D. 2001. Cultural studies and discourse analysis. A dialogue of language and identity. London: SAGE.
- Baumard, M. 2012. La gauche hégémonique chez des enseignants du public crispés. *Le Monde* 22.02.2012. http://www.lemonde.fr/election-presidentielle-2012/article/2012/02/22/la-gauche-hegemonique-chez-les-enseignants-du-public_1646625_1471069.html. Luettu 10.9.2013.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuoleiset erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta.
- Bernelius, V. 2011. Osoitteenmukaisia oppimistuloksia? Kaupunkikoulujen eriytymisen vaikutus peruskoululaisten oppimistuloksiin Helsingissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 76 (5), 479–493.
- Beyeler, M. 2004. Introduction: a comparative study of the OECD and European welfare states. In K. Armingeon & M. Beyeler (Eds.) *The OECD and European Welfare States*. Cheltenham, Edward Elgar, 1–12.
- Bonsdorff, J. von. 1986. *Kun Vanha vallattiin*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Borg, O. & Pehkonen, J. 1983. Kutsumus vai palkkatyö? Tutkimus opettajakunnan työmarkkinapoliittisista näkemyksistä. Tampereen yliopisto, Poliittikan tutkimuksen laitos.
- Bourdieu, P. (1991 [1977]). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bruner, J. 2004. Life as Narrative social research 71 (3), Fall 2004, 691–710. [Originally published in *Social Research* 54 (1), Spring 1987.]
- Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Eds.) 1991. *The Foucault effect. Studies in governmentality. With two lectures by and an interview with Michel Foucault*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Burr, V. 1995 *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.

- Butin, D. W. 2001. If This Is Resistance I Would Hate to See Domination: Retrieving Foucault's Notion of Resistance within Educational Research. *Educational Studies* June 32 (2), 38–57. Saatavilla [www.muodossa](http://helios.uta.fi:2121/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=110&sid=b611bab9-d384-47f4-9bd6-c4bc5794e13f%40sessionmgr104). <http://helios.uta.fi:2121/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=110&sid=b611bab9-d384-47f4-9bd6-c4bc5794e13f%40sessionmgr104>.
- Caldwell, R. 2007. Agency and change: re-evaluating Foucault's legacy. *Organisation Studies* (14) 6, 769–91.
- Carini, R. M. 2002. Teacher Unions and Student Achievement. In A. Molnar (ed.) *School Reform Proposals: The Research Evidence*. Greenwich: Information Age Publishing, 197–215.
- Castells, M. 1997. *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Davies, B. 2003. Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New Managerialism and of 'Evidence Based Practice'. *Gender and Education* 15 (1), 91–103.
- Dean, M. 1999. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: SAGE Publications.
- Deleuze, G. 1992. What is a dispositif? In T. J. Armstrong (Ed.) *Michel Foucault: Philosopher*. New York: Harvester Wheatsheaf, 159–168. (Transl. by Timothy J Armstrong.)
- Demko ry. 1978. Hyvää huomenta! päivänavauksia peruskouluun ja lukioon. 1978. Äidinkielen jaos.
- Doherty, R. 2007. Critically Framing Education Policy: Foucault, Discourse and Governmentality. In M. A. Peters & T. Besley (Eds.) *Why Foucault? New Directions in Educational Research*. New York: Peter Lang, 193–204.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. 1986. *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermenutics*. Sussex: The Harvester Press.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Engeström, Y. 1970. Koulutus luokkayhteiskunnassa – johdatus kapitalistisen yhteiskunnan koulutusongelmiin. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, A. 2008. Antti Eskola muistaa myös muunlaisia aikoja. *Kansalaisareena*. <http://www.kansalaisareena.fi/areena208.php?sivu=0208/Eskola>. Luettu 1.10.2013.
- Foucault, M. 2005 [1975]. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. E. Nivanka. Keuruu: Otava.
- Foucault, M. 1998 [1971]. *Nietzsche, genealogia, historia*. Suom. J. Vähämäki. Teoksessa *Michel Foucault. Foucault/Nietzsche*. Suom. T. Lehtonen & J. Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto, 63–107.
- Foucault, M. 1991 [1977]. *Discipline and punish. The birth of the prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. 1990 [1976]. *The history of sexuality. Volume 1. An introductions*. London: Penguin books.
- Foucault, M. 1989 [1970]. *The order of things*. London: Routledge.
- Foucault, M. 1988. The ethic of care for the self as a practice of freedom. (An interview). In J. Bernauer & D. Rasmussen (Eds.) *The final Foucault*. Cambridge, Massachusetts: MIT press, 1–20.
- Foucault, M. 1985 [1984]. *The use of pleasure. The history of sexuality. Volume 2*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. 1982. Subject and power. *Critical Inquiry*. Summer 8 (4), 777–795.

- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Edited and translated by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1977. *Language, Countermemory, Practice. Selected Essays and Interviews*. Oxford: Basil Blackwell.
- Foucault, M. 1972 [1969]. *The Archaeology of Knowledge*. Translated from the French by A. M. Sheridan Smith. London: Routledge.
- Fourquet, J. & Kraus, F. 2012. *Les électors sociologiques. Le vote enseignant ou le retour à un Parti socialiste hégémonique*. Centre de recherches politiques. http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=7&cad=rja&ved=0CE0QFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.cevipof.com%2Frtfiles%2Ffile%2FAtlasEl3%2FNoteFOURQUETKRAUS.pdf&ei=HIctUpnvBITx4QT77YCgCg&usq=AFQjCNHysBh2nWFzc_Qs201EqVJJmxdw. Luettu 10.9.2013.
- Fredman, M. i.a. Demla ry. – vähän yli 50 vuotta. [Www-dokumentti]. <http://www.demla.fi/historia.htm>. Luettu 12.1.2011.
- Gergen, K. J. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Gergen, M. & Gergen, K. J. (Eds.) 2003. *Social construction. A reader*. London: SAGE.
- Hannus, S. 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakoulussa. *Kasvatus* 38 (5), 400–416.
- Hanska J., Vainio-Korhonen, K. & Rahikainen, M. 2010. Johdanto. Teoksessa Jussi Hanska & Kirsi Vainio-Korhonen (toim.) *Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 12–16.
- Harvey, D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. 2011. Johdanto. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 11–15.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teoksessa E. Estola, H. L.T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Acta Universitatis Ouluensis, E 92. Oulu: Oulun yliopisto.
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H. 1999. ”Technologies of Truth: Peeling Foucault’s Triangular Onion”. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20 (1), 141–157.
- Heinonen, V. 2005. Kultainen 60-luku. Teoksessa A. Karisto (toim.) *Suuret ikäluokat*. Tampere: Vastapaino, 145–166.
- Heiskala, R. & Luhtakallio, E. 2006. Johdanto: Suunnittelutaloudesta kilpailukyky-yhteiskuntaan? Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Kuinka Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?* Helsinki: Gaudeamus Kirja, 7–13.
- Helén, I. 1994. Michel Foucault’n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 271–315.
- Heywood, Andrew. 2002. *Politics*. Second edition. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hiilamo, H., Niemelä, H., Pykälä, P., Riihelä, M. & Ranne, R. 2012. *Sosiaaliturva ja elämänvaiheet. Suomen sosiaaliturvan kehitys esimerkkien ja tilastojen valossa*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.
- Husa, S. 2003. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa T. Aittola. *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.

- Husa, S. 1995. ”Foucault’lainen metodi”. *Filosofinen aikakauslehti N&N* 3.
- Husa, J. & Suoranta, J. 1998. Bruno Latour modernin ja postmodernin tuolla puolen. *Filosofinen aikakauslehti N&N* 2.
- Hyvärinen, M. 1994. *Viimeiset taistot*. Tampere: Vastapaino.
- Hyvää huomenta! päivänaukuksia peruskouluun ja lukioon. 1978. Demko ry. Äidinkielen jaos.
- Hyvärö, T. 2006. Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa 1866–1939. *Acta Universitatis Tamperensis* 1147. Tampere: Tampere University Press.
- Häikiö, M. 1991. Suomen lähihistoria. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 10.
- Hämäläinen, S. 1983. Kohti tasokurssitonta peruskoulua. Kemin – Keminmaan – Tornion menetelmällisen eriyttämisen kokeilu 1977–1982. Osaraportti I: Tutkimuksen tarkoitus, teoriarakenne ja kirjallisuuskatsaus. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopiston julkaisuja* 338.
- Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. 1979. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. *Julkaisusarja A: 5*.
- Ilmonen, K. 1998. Uudet ja vanhat yhteiskunnalliset liikkeet. Teoksessa Kai Ilmonen & Martti Siisiäinen (toim.) *Uudet ja vanhat liikkeet*. Tampere: Vastapaino, 15–42.
- Immonen, K. 1995. Suomen Akatemia suomalaisessa tiedepolitiikassa 1970-luvulla. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Isosaari, J. 1989. Seminaarista yhteiskuntaan: Sortavalan seminaarista vuosina 1884–1940 valmistuneet kansakoulunopettajat maamme kulttuuri-, yhteiskunta- ja talouselämän vaikuttajina. Suomen kouluhistoriallisen seuran julkaisuja. Hämeenlinna: Karisto.
- Itälä, J. 2006. Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Palmenia, 47–53.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 74–94.
- Jallinoja, R. 1985. Miehet ja naiset. Teoksessa T. Valkonen, R. Alapuro, M. Alestalo, R. Jallinoja & T. Sandlund. *Suomalaiset. Yhteiskunnan rakenne teollistumisen aikana*. Porvoo: WSOY, 243–270.
- Jauhiainen, A., Kivirauma, J. & Rinne, R. 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Teoksessa *Itsenäinen suomalainen koulu*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. *Koulu ja menneisyys XXXV*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 72–94.
- Joas, H. & Knöbl, W. 2009. *Social theory. Twenty introductory lectures*. Trans. Alx Skinner. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin, teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. 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.
- Jokinen, K. & Saaristo, K. 2002. Suomalainen yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Joutsivuo, T. 2010. Papeiksi ja Virkamiehiksi. Teoksessa Jussi Hanska & Kirsi Vainio-Korhonen (toim.) Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 112–183.
- Juhila, K. 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Julkunen, R. 2001. Suunnanmuutos. 1990-luvun sosiaalipoliittinen reformi Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Jumppanen, L. 1993. Kuka oli kelvollinen opettamaan 11- ja 12-vuotiaita. Tutkimus oppikoulun opettajien ja kansakouluopettajien edunvalvonnasta ja sen tuloksellisuudesta Suomen koululaitoksen uudistuksen yhteydessä kouluohjelmakomitean mietinnöstä 1959 vuoden 1985 koululakeihin. Turku: Turun yliopiston julkaisusarja C96.
- Jänkälä, P. 1996. Opettajien järjestäytymisen historia. Opettaja-lehti 91 (21). Saatavilla www-muodossa. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=41920. 11.11.2010.
- Kaarninen, M., Harjula, M. & Sipponen, K. 2000. Murros ja mielikuva: Tampereen yliopisto 1960–2000. Tampere: Vastapaino.
- Kaarre, S. 1994. Foucault: historian totuuden ja vallan filosofi. Filosofinen aikakauslehti FN&N 2, 18–22. Saatavilla www-muodossa URL:http://www.netn.fi/294/netn_294_kaar.html. Luettu 20.1.2011.
- Kaisto, J. 2010. Kääntämisen sosiologia hallinnan analytiikan työkaluna. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) Hallintavalta. Helsinki: Gaudeamus, 49-70.
- Kaisto, M. & Pyykkönen M. 2010. Johdanto. Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus / Gaudeamus Helsinki University Press, 7–24.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika 6, 1, 39–55.
- Kalela, J. 2005a. Hyvinvointivaltion rakentaminen. Teoksessa V. Pernaa & M. K. Niemi (toim.) Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen historia. Helsinki: Edita, 205–224.
- Kalela, J. 2005b. Suomi ja globalisaatio. Teoksessa V. Pernaa & M. K. Niemi (toim.) Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen historia. Helsinki: Edita, 265–282.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliola, S. 1996. Lewiniläinen ryhmäpäättös kunnallishallinnon työyhteisöissä. Tutkimus yhteistoiminnasta ja toimintatutkijan kenttätöystä. Tampereen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Julkaisuja T 15/1996. Tampere: Työelämän tutkimuskeskus.
- Kallo, J. 2011. OECD:n arviointi Suomen korkea-asteen koulutuksesta (2006): tarkastelua järjestön hallinnan tavoista kansallisella tasolla. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhainen & M. Broberg. Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 101–124.

- Kangasniemi, E. 1998a. Aimo Tammivuori on poissa. *Opettaja-lehti* 22. Wwww-dokumentti. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=43639. Luettu 10.12.2010.
- Kangasniemi, E. 1998b. OAJ:n asema ainutlaatuinen. *Opettaja* 49/1998, 15.
- Kantola, A. 2010. Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa J. Kaisto & M. Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus / Gaudeamus Helsinki University Press, 97–118.
- Kantola, A. 2002. Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä. *Pallas-sarja. Viestinnän julkaisuja* 6. Helsinki: Loki-kirjat.
- Kari, J. 2002. Opettajan ammatin suosio ja opettajaksi hakeutumisen ongelmat. Teoksessa P. Räihä & J. Kari (toim.) *Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelijavalinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 74.
- Kari, J. 2001. Jyväskylän, Kokkolan, Hämeenlinnan ja Oulun valintakoetutkimus 1991–2000. Teoksessa P. Räihä (toim.) *Valinnat – Koulutus – Luokanopettajan työ. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia* 70.
- Karisto, A., Takala, P. & Haapola, I. 1999. Matkalla nykyaikaan: elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa. Porvoo: WSOY.
- Kauppinen, T. 2008. Suomen työmarkkinamalli. Teoksessa P. Saukkonen (toim.) *Suomen poliittinen järjestelmä – verkkokirja*. <http://blogs.helsinki.fi/vol-spj/> Luettu 20.2.2012.
- 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.
- Kekkonen, U. 1966. Tasavallan Presidentin tervehdys kansakoululaitoksen 100-vuotisjuhlassa 30.5.1966. Teoksessa A. Valtasaari, A. Henttonen, L. Järvi & V. Nurmi (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Keuruu: Otava, 9–10.
- Kenway, J. 1990. Education and the right's discursive politics. Private versus state schooling. In S. T. Ball (Ed.) *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 167–206.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. *Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita*; 67.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1996. Teacher Training and Higher Education Policies in Finland since the World War II. Teoksessa H. Simola & T. Popkewitz (Eds.) *Professionalization in Education*. Department of Teacher Education. Research report 196, Helsinki: University of Helsinki, 76–96.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY, 65–106.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Ahola, S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki: Hanki ja jää.

- 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.
- Kolbe, L. 2001. Pelko, torjunta, toveruus: Kohtauksia suomalaisesta ylioppilaselämästä. Teoksessa J. Bäckman (toim.) Entäs kun tulee se yhdestoista? Suomettumisen uusi historia. Helsinki: WSOY, 112–126.
- Konttinen, E. 1998. Uusien liikkeiden tuleminen subjektiviteetin puolustamisen kulttuurililmastossa. Teoksessa K. Ilmonen & M. Siisiäinen (toim.) Uudet ja vanhat liikkeet. Tampere: Vastapaino, 187–217.
- Konttinen, E. 1993a. Professionäkökulman lupaus. Teoksessa Esa Konttinen (toim.) Ammattikunnat, yhteiskunta ja valtio. Suomalaisen professioiden kehityskuvia. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 55. Jyväskylä, 7–15.
- Konttinen, E. 1993b. Johtavat säädöt ja professioiden kentän varhainen muotoutuminen Suomessa. Teoksessa E. Konttinen (toim.) Ammattikunnat, yhteiskunta ja valtio. Suomalaisen professioiden kehityskuvia. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 55. Jyväskylä, 16–44.
- Konttinen, E. 1989. Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja? Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 45. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kontula, A. 2004. Taistolaisuus puberteettikapinasta takinkääntöön. Historiallinen aikakauskirja 102, nro 2, 233–243.
- Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. 2004. Arviointiohjelma 2004–2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1, Kirjapaino Oma Oy, Jyväskylä 2004.
- Kuikka, M. T. 1993. Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Koulu ja menneisyys. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino, 104–121.
- Kullman, K. & Pyyhtinen, O. 2013. Toimijaverkosto. Teoksessa K. Eriksson (toim.) Verkostot yhteiskuntatieteissä. Gaudeamus.
- Kunnallinen työmarkkinalaitos. 2002. Paikallinen sopiminen kunta-alalla. Opas kunnallisille esimiehille. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA 2012 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 20. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kusch, M. 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat. Suom. Heini Hakosalo. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Kähkölä, P., Pihlajaniemi, T. & Pyyluoma, S. 1976. Toinen tasavalta. Helsinki: Otava.
- 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.
- Kärenlampi, P. 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Biliotheca historica 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Lampinen, O. 2003. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Kolmas painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Lapinoja, K. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. L. T. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark Oy, 144–161.
- Lappalainen, A. 1998. Elämäntyönä tulevaisuus. Opetusalan Ammattijärjestön juuret, synty ja kasvu. Helsinki: Otava.
- Larmola, Y. 2011. Helsingin kaksi koulumyrskyä. Teoksessa Koulutus yhteiskunnallisen muutoksen airueena. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys XLIX, 285–293.
- Latour, B. 2006. Emme ole koskaan olleet moderneja. Tampere: Vastapaino.
- Latour, B. 2005. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. 2003. The promises of constructivism. Teoksessa Don Ihde & Evan Selinger (Eds.) Chasing technoscience. Matrix for materiality. Bloomington: Indiana University Press, 27–46.
- Latour, B. 2000. When things strike back: a possible contribution of 'science studies' to the social sciences. *British Journal of Sociology* 51: 1, 107–123.
- Latour, B. 1999. Pandora's hope. Essays on the Reality of Science Studies. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Latour, B. 1987. Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers Through Society. Milton Keynes: Open University Press.
- Latour, B. 1986. The Powers of Association. Teoksessa John Law (Ed.) Power, Action and Belief. A New Sociology of Knowledge? London: Routledge & Kegan Paul, 264–280.
- Law, J. 1992. Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. Centre for Science Studies. Lancaster: Lancaster University. <http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/papers/Law-Notes-on-ANT.pdf>.
- Lehtonen, T. 2000. Kuinka monta meitä on? Kollektiivin koettelua kolmessa Bruno Latourin tutkimuksessa. *Tiede & edistys* 25(4), 276–295.
- Lenin, V. I. 1975. Mitä on tehtävä? Liikkeemme päivänpolttavia kysymyksiä. Moskova: Kustannusliike edistys.
- Liljander, J. 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lind, K. 1998. Radikalismista aikalaisanalyysiin. Tutkijaliiton kehitys 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja no 45. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 45–72.
- Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampere University Press.

- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Liseniaatintyö. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00010.pdf>>. 16.11.2004.
- Lindén, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideaalit ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 24, 9–32.
- Lorey, I. 1998. Macht und Diskurs bei Foucault. Teoksessa H. Bublitz et al. Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven des Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt: Campus Verlag, 87–96.
- Martin, L. H., Gutman, H. & Hutton, P. H. (Eds.) 1988. Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault. London: Tavistock.
- McLaren, P. & Giroux, H. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriittikin ja antiutopianismin tuolla puolen. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim.) Kriittinen Pedagogiikka. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- Meriläinen, R. 2011. Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä. SuPerin julkaisusarja 1/2011. Helsinki.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta: analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Miller, P. & Rose N. 2010. Miten meitä hallitaan. Tampere: Vastapaino.
- Mills, S. 1997. Discourse. London: Routledge.
- Mitä hyödyn OAJ:n jäsenyydestä? 8/2012. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/MITAHYODYN812_0.PDF
- Moussa, M. & Scapp, R. 1996. The practical theorizing of Michel Foucault; Politics and counterdiscourse. Cultural Critique 33 (Spring), 87–112.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäki-Kulmala, H. 2004. Taistolaisuuden harmaa kirja. Pilot-kustannus Oy.
- Niemi, H. 2004. Arvioinnin hyvä ja paha. Teoksessa Jyrki Loima (toim.) Theoria et praxis. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 1, 9–12.
- Nissilä, M. 2002. Päätoimittaja Hannu Laaksola 50 vuotta. Järjestölehti tukee edunvalvontaa. Opettaja-lehti 36. Www-dokumentti. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=65914. Luettu 10.12.2010.
- Nissilä, M. 1998. Voitto Ranne haluaa yhä vaikuttaa. Opettaja-lehti 49. Www-dokumentti. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=43217. Luettu 10.12.2010.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- Nyqvist, A. 2012. Isänmaanrakkauden rajat. Asevelvollisuus ja aseistakieltäytyminen Sana ja Miekka sekä Rauhaa Kohti -lehdissä 1924–1931. Pro gradu -tutkielma. Kulttuurihistoria. Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos, Turun yliopisto.
- OAJ fakta. 7/2012. Www-dokumentti. http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/03JULKAISUT/FAKTA.PDF. Luettu 13.12.2012.

- OAJ:n järjestökehityksen ja -muutosten historiaa. i.a. OAJ. Www-dokumentti. http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/02ESITT/HISTORIIKKI2007.PDF. Luettu 20.1.2011.
- OAJ:n neljäkasvu vuosikymmentä. i.a. OAJ. Www-dokumentti. http://www.oaj.fi/OAJ/faces/oracle/webcenter/portalapp/pagehierarchy/Page1246.jspx;jsessionid=4pk0S27f1xS5knGh12RpxchC19BQ87PXf08JTGRXTK7FVPsw2mg!1061045914!1126406732?_afLoop=2334351680948979&_afWindowMode=0&_afWindowId=null#%40%3F_afWindowId%3Dnull%26_afLoop%3D2334351680948979%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D1cv3jt4g1u_4. Luettu 16.9.13.
- OECD 2012. OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Www-dokumentti. <http://www.oecd.org/pisa/>. Luettu 11.10.2012.
- Oittinen, V. 2011. Mitä taistolaiset oikeasti ajattelivat? Www-dokumentti. <http://sosialismi.net/blog/2011/09/20/mita-taistolaiset-oikeasti-ajattelivat/>. Luettu 13.12.2013.
- Ojakangas, M. 1998. Michel Foucault, yksinkertaisesti nietzscheläinen. Teoksessa Michel Foucault. Foucault/Nietzsche. Suom. T. Lehtonen & J. Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–38.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti: pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Okkonen, V. 2012. Vapaan koulutuksen tukisäätiön perustaminen ja yhteiskunnallinen muutos. *Kasvatus & Aika* 6 (3), 25–39.
- Okkonen, V. 2011. Vapaan koulutuksen tukisäätiön vaikutus. *Kasvatus & Aika* 5 (1), 273–284.
- Opettajankoulutusasetus 486/1986. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1986/19860486>.
- Paavonen, T. 2005. Reunalta keskiöön. Teoksessa V. Perna & M. K. Niemi (toim.) Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen historia. Helsinki: Edita, 225–243.
- Palonen, K. 2003. Four times of politics: Policy, polity, politicking, and politicization. *Alternatives*, 28, 171–186.
- Palonen, K. 1987. Tekstistä politiikkaan. Johdatusta tulkintataitoon. Jyväskylän yliopisto, valtio-opin laitos. Julkaisuja 54.
- Parjanen, M. 1983. Ylioppilasradikalismi yhteiskunnallisena liikkeenä, sen synty ja kuolema. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia, sarja A, 1.
- Parker, I. 1992. Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. London: Routledge.
- Patton, P. 1998. Foucault's subject of power. In J. Moss (Ed.) *The later Foucault. Politics and philosophy*. London: SAGE Publications, 64–77.
- Pehkonen, J. 1990. Toimintaa vai imagon rakentamista. Raportti OAJ:n sisäisestä järjestökuvasta ja jäsenten työmarkkinapoliittisista asenteista. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitos. Tutkimuksia 108.
- Peltonen, M. 2008. Michel Foucault'n historiallisesta ajattelusta. *Historiallinen Aikakauskirja* 2. Suomen Historiallinen Seura & Historian Ystävien Liitto, 167–177.
- Perna, V. 2005. Ystävyysspolitiikan aika: Suomi Neuvostoliiton naapurina. Teoksessa V. Perna & M. K. Niemi (toim.) *Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen historia*. Helsinki: Kleio, 171–200.

- Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. 2009. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus 192/2009. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Peuhkuri, T. 2007. Teoria ja yleistämisen kriteerit. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 130–148.
- Phillips, N. & Hardy, C. 2002. Discourse analysis. Investigating Processes of social construction. Qualitative research methods 50. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pietilä, K. & Sondermann K. 1987. Luonnoksia joukkoviestinnän sosiologisen tutkimuksen metodeiksi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- PISA 2012. Suomalaisnuorten osaaminen laskussa. 2013. Tiedote 3.12.2013. Www-dokumentti. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html>. Luettu 10.12.13.
- Poikolainen, J. 2011. ”Miksi valita jo peruskouluvaiheessa?” – Vanhempien kouluvalintastrategiat. Kasvatus 42 (2), 131–143.
- Popkewitz, T. & Simola, H. 1996. Professionalization, academic discourses, and changing patterns of power. Teoksessa H. Simola & T. Popkewitz (Eds.) Professionalization and education. Helsinki: The University of Helsinki, Department of Teacher Education, 6–27.
- Poropudas, O. & Mäkinen, R. 2001. 90-luvun koulutuspolitiikan taustat ja yleispiirteet. Teoksessa R. Mäkinen & O. Poropudas (toim.) Irtiotto 90-luvun koulutuspolitiikasta. Koulutuspoliittinen artikkelikokoelma. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 67, 11–32.
- Poropudas, O. & Volanen, V. M. (toim.) 2003. Kohti asiantuntijayhteiskunnan koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Kirja kerrallaan.
- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Pyyhtinen, O. Painossa. Sosiologia ilman yhteiskuntaa. Bruno Latourin sosiaaliteoria. Teoksessa M. Pyykkönen & I. Kauppinen (toim.) 1900-luvun ranskalainen yhteiskunta-teoria. Helsinki: Gaudeamus.
- Raaska, P. 2003. Neljä vuosikymmentä sosiaalidemokraattien etujoukkona. Sosiaalidemokraattiset Opiskelijat – SONK ry:n historia. Sosiaalidemokraattiset Opiskelijat – SONK ry.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltyväällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jaku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B70, 15–30.
- Raivola, R. 1990. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 44.
- Raivola, R. 1983. Virkamiehet koulutuspolitiikan tekijöinä. Koulutushallinnon virkamiesten koulutuspoliittiset mielipiteet puoluekannatuksen ja viraston selittäminä. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti 28.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tampensis 1686.
- Rajaniemi, A. 1993. OAJ muutti nimensä opetusalan ammattijärjestöksi. Opettaja 3/1993, 4–5.
- Ranne, V. 1978. Peruskouluko päin mäntyä? Opettaja-lehti 9, 33.

- Rantala, J. 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Saatavilla [www-muodossa. http://hdl.handle.net/10138/16225](http://hdl.handle.net/10138/16225).
- Rantala, J. 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa Raija Meriläinen (toim.) Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Helsinki: OKKA-säätiö, 22–31.
- Rantala, J. 2005. Kansaa kasvattamassa. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.
- 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. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina vuoden 1918 punaisuussytykset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, J. 2001. The Political Ethos of a Model Citizen – Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers During the First Decades of Finland’s Independence. Teoksessa S. Ahonen & J. Rantala (toim.) Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000. Helsinki: Finnish Literature Society, 153–174.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi. Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rautalin, M. & Alasuutari, P. 2009. The uses of the national PISA results by Finnish officials in central government. *Journal of Education Policy*, 24:5, 539–556.
- Rautalin, M. & Alasuutari, P. 2007. The Curse of Success: the impact of the OECD’s Programme for International Student Assessment on the discourses of the teaching profession in Finland. *European Educational Research journal*, Vol 6, no 4, 348–363.
- Rautama, P. 2013. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän rakenteellisesta muutoksesta 1984–2010 ja sen vaikutuksesta tosiasialliseen toimintaan. Teoksessa Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Vuosikirja 2013, 227–253.
- Rentola, K. 2005. Vallankumouksen aave. Vasemmisto, Beljakov ja Kekkonen 1970. Helsinki: Otava.
- Riihinen, O. 2011. Keskiluokkaistuva ja eriarvoistuva Suomi – hyvinvointivaltio koetuksella. Teoksessa E. Palola & V. Karjalainen (toim.) Sosiaalipolitiikka – hukassa vai uuden jäljillä? Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, Teema 12, 103–145.
- Rinne, M. 1973. Suomen opettajain liitto 1893–1973. Suomen Opettajain Liitto. Helsinki.
- Rinne, R. 2004. Mallioppilaana OECD:ssä? Ylikansalliset koulutustutkinnat ja Suomen rooli. Teoksessa E. Laukkanen (toim.) OECD:n teema- ja maatumkinnat. Ylikansallista ohjausta vai kansallista itseymmärrystä? 27, 71–86.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 2/2003, 152–157.
- Rinne, R. 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 93–119.

- Rinne, R. 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 91–137.
- Rinne, R. 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- 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.
- Rinne, R. 1987. Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa P. Malinen & K. Kansanen (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopisto, 95–129.
- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuden rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. *Annales Universitatis Turkuensis C44*. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Rinne R., Kallo, J. & Hokka, S. 2004. Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response. *European Educational Research Journal*, Volume 3, Number 2, 454–485.
- Rinne, R. & Vuorio-Lehti, M. 1996. Toivoton unelma? Koulutuksellista tasa-arvoa koskevat toiveet ja epäilyt peruskoulun synnystä 1990-luvulle. Helsinki: Opetushallitus.
- Rose, N. 1999. *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. 1990. *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rouban, L. 1999. Les Attitudes politiques des fonctionnaires: vingt ans d'évolution. *Les Cahiers du Cevipof*. Centre de Recherches Politiques de Sciences Po. Mai 1999/24. http://www.cevipof.com/fichier/p_publication/446/publication_pdf_cahierducevipof24.pdf. Luettu 10.9.2013.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–235.
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana? Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana*. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos, 9–30.
- Räisänen, M. Painossa. Counter from the Cathedra. Democratic School Workers Association redefining Teachers' Political Agency in Finland 1973–1989. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*.
- Räisänen, M. 2011a. Koulutuspolitiikan punahilkka. Demko ry opettajan mallitarinan haastajana 1973–1989. *Kasvatus* 42 (5), 441–454.

- Räisänen, M. 2011b. Opettajan koulutuspoliittinen toimijuus Koulutyöntekijä- ja Opettaja-lehdissä 1973–1989. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Sosiologia. Saatavilla [www-muodossa. http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04773.pdf](http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu04773.pdf).
- Räisänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. *Kasvatus* (1), 6–19.
- Räisänen, M. 2006. Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta Opettaja-lehdessä vuosina 1978 ja 2004. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla [www-muodossa. http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.phtml?id=16135](http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.phtml?id=16135).
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. *Kasvatusalan tutkimuksia* 55. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salminen, J. 1999. Eripurasta yksituumaisuuteen. Tie konsensusyhteiskuntaan 1960–1975. Jyväskylä, Helsinki: Gummerus.
- Salminen, K. 1993. Pension Schemes in the making. A Comparative Study of the Scandinavian Countries. Helsinki: The Central Pension Security Institute. *Studies* 1993: 2.
- Sarjala, J. 2008. Järki hyvä herätetty. koulu politiikan pyörteissä. Helsinki: Kirjapaja.
- Sarjala, J. 2002. Koulutuspolitiikan uudet ohjausmenettelyt. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jaku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 9–13.
- Sarjala, J. 1981. Suomalainen koulutuspolitiikka. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulu-markkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26.
- Seppänen, P. 2001. Kouluvalinta perusopetuksessa: paikalliset ”julkiskoulumarkkinat” Suomessa oppilastilastojen valossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisusarja. Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, 185–203.
- Siisiäinen, M. 1996. Yhteiskunnalliset liikkeet, yhdistykset ja hyvinvointivaltio. Teoksessa A. Matthies, U. Kotakari & M. Nylund (toim.) *Välittävät verkostot*. Tampere: Vastapaino, 33–48.
- Siisiäinen, M. 1990. Suomalainen protesti ja yhdistykset. Tutkimuksia yhdistyslaitoksen ja protestijaksojen suhteesta suurlakosta 1990-luvulle. Tutkijaliitto.
- Siisiäinen, M. 1986. Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 57. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Silvennoinen, H., Seppänen, P., Rinne, R. & Simola, H. 2012. Yhteiskuntaluokat ja kouluvalintapolitiikka ylikansalliselta paikalliselle tasolle ulottuvassa tarkastelussa. *Kasvatus* 43 (5), 502–518.

- Simola, H. 2008. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.) Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä? Kasvatusalan tutkimuksia 38. Suomen kasvatustieteellinen seura, 393–417.
- Simola, H. 2004a. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaaan. Kasvatus, 1, 91–98.
- Simola, H. 2004b. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.) Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo. Retoriikka, politiikka ja arviointi, 55–73.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät – uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 89–121.
- 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 opetusuunnitelmat. Kasvatus 28(1), 24–37.
- Simola, H. 1995a. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H. 1995b. Kieli ja todellisuus – muna ja kana. *Lectio praecursoria*. Kasvatus 26(3), 280–283.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonen, J. 1998. A catalogue of possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.) *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teachers College Press, 64–90.
- Simola, H. & Rinne, R. 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon tutkimus* 25(3), 68–80.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the Education State or just Shifting Responsibilities? The Appearance of a New System of Reason in Constructing Educational Governance and Social Exclusion/Inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(3), 247–264.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. (2010) Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. *Hallinnon tutkimus* 29(4), 285–302.
- Sinivuori, K. 2011. Talouskriisi pahensi nuorisotyöttömyyttä myös Suomessa. *Tieto&Trendit* 8/2011. http://www.stat.fi/artikkelit/2011/art_2011-12-21_006.html.
- SKP. 1969. Kommunististen ja työväenpuolueiden kansainvälinen neuvottelukokous. Moskova kesäkuu 1969. Helsinki: SKP.

- Somppi, A. 2006. Järjestön käyntikortti, jäsenten äänitorvi. *Opettaja-lehti* 4/2006. Saatavilla [www-muodossa. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=94543](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=94543).
- Sosialistinen opiskelijaliitto. 1973. Opiskelijoiden etujen puolesta – demokratian ja tieteen puolesta imperialismia vastaan! Opiskelijoiden joukkovoimalla – työväenluokan rinnalla suurpääomaa ja oikeistoa vastaan! Helsinki: Sosialistinen opiskelijaliitto.
- Sosialistinen opiskelijaliitto. 1972. Demokratian ja tieteen puolesta imperialismia vastaan. Sosialistisen opiskelijaliiton 8. liittokokouksen aineisto 15.–16.4.1972. Helsinki.
- Stenvall, K. 2006. Seutuyhteistyöstä työväline opetustoimen arviointiin. Teoksessa E. K. Niemi (toim.) *Arvioinnilla laatua koulutukseen. Ajatuksia paikalliseen ja seudulliseen arviointiin*. Arviointi 1/2006. Helsinki: Opetushallitus, 25–34.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. (toim.) 2012. PISA09. Kestääkö osaamisenpohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä.
- Sundbäck, E. 1991. Suomen ylioppilaskuntien liitto ja suomalaisen opiskelijaliikkeen muutoksen vuodet 1968–90. SYL-julkaisu 2/91... Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Suni, H. 2007. Kirkko- ja kouluhistorian liittymäkohdat. Teoksessa Mikael Agricolasta opin ja tutkimuksen tielle. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja XLIV, 164–178.
- Suomen vanhin aikakauslehti – opetusalan tietoa yli sata vuotta. i.a. OAJ. Www-dokumentti. http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82039&_dad=portal&_schema=PORTAL. Luettu 13.7.2012.
- Suominen, T. 1997. Ehkä teloitamme jonkun. Hämeenlinna: Tammi.
- Suutarinen, S. i.a. Kansalaisyhteiskunnan alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1990-luvun lopussa – Suomi kansalaisyhteiskunnan autiomaana 2000-luvulle. 18 s. 25.4.2007. http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisyhteiskunnan-1/julkaisut-1/Kansalaisyhteiskunnan_autiomaana.pdf.
- Suutarinen, S. & Räisänen, M. 2012. Liikkeitä ja vastaliikkeitä – Demokraattiset koulu-työntekijät ja Vapaan koulutuksen tukisäätiö. Teoksessa *Tiedon ja osaamisen Suomi 1960-luvulta 2000-luvulle*. Suomalaisen kasvatuksen ja koulutuksen historia, osa 3. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö – koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus & Aika* 2 (2), 29–52.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, 31–47.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealis-mia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11.

- 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.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Takala, T. 1995. Johdanto. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosologia. Porvoo: WSOY, 9–29.
- Tammivuori, A. 1986. Sata vuotta opettajien ammattijärjestötoimintaa. Helsinki: OAJ.
- Tammivuori, A. 1974. Puheenjohtajan palsta. Opettaja 13, 9.
- Tarjamo, J. 1979. Avainryhmä. Teoksessa J. Tarjamo (toim.) Opettaja Suomessa. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–34.
- Tolvanen, M. & Vesanmaa, M. 1981. Työmarkkinoiden virallinen neuvottelumekanismi ja sen kehitys vuosina 1945–1980. Tampereen yliopisto. Poliitikan tutkimuksen laitos. Opetusmoniste n:o 5.
- Tuomaala, S. 2011. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 95–110.
- Tuominen, M. 1991. Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia. Sukupolvihegemonian kriisi 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa. Keuruu: Otava.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Saatavilla www.tenk.fi/ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf. Luettu 3.1.2011.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tähtinen, U. 1984. Koulutuksen arvo. Suomalaisen koulutuspolitiikan tavoitteet. Jyväskylän yliopisto. Filosofian laitos. Julkaisu 22.
- Vaillant, D. 2005. Education Reforms and Teachers’ Unions: Avenues for Action. Fundamentals of Educational Planning 82. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Vainio-Korhonen, K. 2010. Huoneentaulun maailma tiensä päässä. Teoksessa J. Hanska & K. Vainio-Korhonen (toim.) Huoneentaulun maailma. Kasvatus ja koulutus Suomessa keskialjalta 1860-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 356–357.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Professionaalisuus – omilla vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. 1.–3. painos. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 124–143.
- Varis, T. 1989. Vallan genealogia – Tutkimus Michel Foucault’n valtakäsityksistä. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Sivuaineen (sosiologia) tutkielma.
- Varis, T. 1990. Mitä tarjottavaa Michel Foucault’lla on valtatutkijoille? Poliitikka 32(2), 112–121.

- Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio/deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5(1), 79–113.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Varjo, J. & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49(4), 8–25.
- Varjo, J., Simola, H., Rinne, R., Pitkänen, H. & Kauko, J. 2011. Perusopetuksen arvioinnin totuudet – mukautumista vai omaperäisyyttä? Teoksessa R. Rinne, A. Jauhiainen, J. Tähtinen & M. Broberg (toim.) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Kasvatusalan tutkimuksia 54. Turku: Finnish Educational Research, 275–302.
- Virolainen, J. 1969. Pääministerinä Suomessa. Poliittisia ratkaisuja vaalikaudella 1962–1966. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituuhannelle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Väitöskirja.
- Virtanen, M. 2001. Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 831. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) julkaisu.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura, FERA, kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, M. & Räisänen, M. 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4(4), 63–81.
- Väljärvi, J. 2008. Arviointi – itsetarkoitus vai pedagogiikan työkalu? Teoksessa R. Meriläinen (toim.) *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Helsinki: Okka-säätiö, 32–46.
- Väljärvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. *Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., Malin, A. & Puhakka, E. 2001. Suomen tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 -tutkimuksen ensituloksia. 15-vuotiaiden nuorten lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen kansainvälisessä vertailussa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Walzer, M. 1986 [reprinted 1989]. The politics of Michel Foucault. In Hoy David Couzens (Ed.) *Foucault: a critical reader*. Oxford: Basil Blackwell, 51–68.
- Wang, C. 2011. Power/Knowledge for Educational Theory: Stephen Ball and the Reception of Foucault. *Journal of Philosophy of Education* 45(1), 141–156.
- Waris, H. 1952. *Suomalaisen yhteiskunnan rakenne*. Toinen painos. Helsinki: Otava.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004. Pressures, Rewards and Teacher Retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(2), 169–188.
- Weir, L. 2008. "The Concept of Truth Regime." *Canadian Journal of Sociology* 33(2), 367–389.

- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Kimmo Harra (toim.) Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 107–116.
- Yhteisvoimin demokraattisen koulun ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta 1977. Ohjelmallinen asiakirja. Helsinki: Demko.
- Ylijoki, O. & Aittola, H. 2005. Johdanto. Hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa Helena Aittola & Oili Ylijoki (toim.) Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.
- Ylikoski, P. 2000. Bruno Latour ja tieteen tutkimus. *Tiede ja Edistys* 25(4), 296–310.

LIITE 1. Tutkimusaineistona käytetyt *Koulutyöntekijä*-lehden pääkirjoitukset ja linjattekstit vuosilta 1973–1989

- KT 1/1973, 1–2, 10 Demokraattiset koulutyöntekijät
KT 1/1973, 3 Peruskoulun hallinnonuudistuksesta
KT 1/1973, 3 AY-teemaviikko: Rauhan ja edistyksen puolesta
KT 1/1973, 8–9 Edistykselliset koulutyöntekijät yhteistyöhön
KT 1/1973, 16 Opettajajärjestöt valinnan edessä
KT 2/1973, 1 Inflaatio syö reaalipalkat
KT 2/1973, 1 Demko ja ammattijärjestöt
KT 2/1973, 1 Demko ja puolueet
KT 2/1973, 3 Demko vaatii
KT 2/1973, 4 Demokraattiset koulutyöntekijät: Rauhanviikko toteutettava kouluissa
KT 2/1973, 16 Demko on tullut jäädäkseen
KT 3/1973, 2 Ammattijärjestöt yhtyvät
KT 3/1973, 4, 14 Laskeeko opettajien reaaliansio?
KT 3/1973, 8 Demokraattisen koulun ja kasvatuksen puolesta
KT 3/1973, 11 Koulujen rauhanopetus
KT 3/1973, 12 Opettajankoulutus korkeatasoiseksi
KT 3/1973, 13 Sosiaalinen tausta ja koulumenestys
KT 3/1973, 16 Demkon tehtävät
KT 1/1974, 2 Opettajat, opettajajärjestöt ja politiikka
KT 1/1974, 4 Saammeko kunnollista jatkokoulutusta?
KT 1/1974, 12 Kouluneuvostoja kehitettävä
KT 2/1974, 2 Ammattijärjestöt ja opettajan palkka
KT 2/1974, 2 Hyökkäys kouluneuvostoja vastaan
KT 2/1974, 10 ”Johtoryhmät”
KT 3/1974, 2 Ei otsikkoa
KT 3/1974, 9 OK:n ”harha-askel” – demokratiaa vastaan
KT 3/1974, 9 OK:n ”rakentava” linja käytännössä
KT 4/1974, 2 Nokian lakko
KT 4/1974, 2 Taantumusjohto repii jäsenistön kahtia
KT 4/1974, 3 Edistyksellisten opettajien toiminta tunnetaan jo
KT 4/1974, 12 Sopimukset irti?
KT 4/1974, 12 Kumpi kelpaa keskusjärjestöksi?
KT 1/1975, 2 Mihin ammattijärjestöjen johto jäsenistöään tarvitsee?
KT 1/1975, 2 Väärää puuta haukutaan
KT 1/1975, 5–6 Opettajien reaaliansiot laskeneet
KT 1/1975, 6 Opettajien palkat jälkeenjääneet
KT 1/1975, 8 Mihin katosi vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö?
KT 2/1975, 2 Syksyllä suuria lupauksia – Tarkistus täydellinen pettymys
KT 2/1975, 3 Teollisuus vaatii lisää rahaa – Kouluilta varoja vähennetään
KT 2/1975, 7, 10 Opettajan päivän loppukomitea
Erikoisnro 16.4.1975, 1 Hyökkäys peruskoulun varoja ja opettajien ansioita vastaan

Erikoisno 16.4.1975, 2 Opettajien joukkotoiminta oikea toimenpide!
Erikoisno 16.4.1975, 3 Koulutuskustannusten tuhoisa supistaminen estettävä yhteisvoimin
KT 4/1975, 2 Jarrutuslinja tehoton ja värjittynyt
KT 4/1975, 3 Edistyskellisten opettajien syrjintä lisääntynyt
KT 4/1975, 4 Uusia supistuksia tulossa
KT 4/1975, 5 Ei uusia koulurakennuksia, enemmän vuorolukua ja väli aikaistiloja
KT 4/1975, 4 Uusia supistuksia tulossa
KT 4/1975, 6–7 Demkon palkkavaatimukset
KT 4/1975, 8 Suuryritykset lisäävät oheismateriaalia kouluopetukseen
KT 4/1975, 9 ”Helsingin henki” kouluopetukseen
KT 5–6/1975, 2 Opettajat oikeiston silmin
KT 5–6/1975, 2 Koululaisjärjestöt taistelevat oikeuksistaan
KT 5–6/1975, 3 Erottamisella uhattu
KT 5–6/1975, 4 Väkivallan vaihtoehtona rauhankasvatus
KT 5–6/1975, 4 Demkon toiminta
KT 5–6/1975, 4 Demko vetosi opettajajärjestöihin
KT 5–6/1975, 8–9 Peruspalkkaan 500 markkaa
KT 5–6/1975, 16 Miksi tarvitaan DEMKO
KT 1/1976, 2 VESO-päivien surkeutta
KT 1/1976, 3 Lainsuojaton tuntiopettaja
KT 1/1976, 4 Tupo-teatterin tulos: vain 55 markkaa käteen
KT 1/1976, 8 Rauhankasvatus – kasvatuksen uusi arvoperusta
KT 1/1976, 10 Keskiasteen uudistus: Koulutustasoa alennetaan ”tasa-arvoon” vedoten
KT 2/1976, 2 Opettajat liikkeellä
KT 2/1976, 2 Uuden Suomen arvioissa: Mukana menetyksen maku
KT 2/1976, 6 Opettajan päivä: Opettajan oltava humanisti
KT 3/1976, 2 Miten kauan tämä saa jatkua
KT 3/1976, 8 Työrauha ja kasvatustavoitteet
KT 4/1976, 2 OAJ ja Poliitiikka
KT 4/1976, 6–7 Koulutukseen tarpeeksi rahaa
KT 1/1977, 2 Kasvatuksen arvoperusta ja DEMKO
KT 1/1977, 4 Yhdessä supistuksia vastaan
KT 1/1977, 11 ”Lisäkysymyksiä kasvatuksen tavoitekeskusteluun”
KT 1/1977, 12 Korvaava koulu säilyttää koulujärjestelmän eriarvoisena
KT 2/1977, 1 Opettajien naapuriystävyyttä
KT 2/1977, 2 ”Pöyristyttävä skandaali”
KT 2/1977, 3 Kaikki kansanvaltaiset voimat toimivat Demkossa
KT 2/1977, 4 Opettajat alennusmyynnissä
KT 2/1977, 4 Tolkuton supistus
KT 2/1977, 12 Keskiasteen uudistus – kansan vai työnantajan hyväksi?
KT 3–4/77, 2 Hyvien tapojen vuosikymmen
KT 3–4/77, 2–3 Käyttäytymisen arvostelu – vaarallinen kulissiuudistus
KT 5–6/77, 2 Käyttäytymiseen kiinnitettävä enemmän huomiota
KT 5–6/77, 11 OAJ:n yhtenäisyys ja järjestövaalit
KT 1/1978, 2 DEMKOn viisi ensimmäistä vuotta

KT 1/1978, 2 Tasoryhmät eivät kuulu yhtenäiskouluun
KT 2/1978, 1 Demkon tavoitteet
KT 2/1978, 2 Hyvä ihminen ja YYA
KT 2/1978, 10 Tuleeko virka-aika?
KT 3/1978, 2 Eristäytyvätkö opettajat kansasta?
KT 3/1978, 8 Tasa-arvo ei toteudu: tarvitaan todellinen yhtenäiskoulu
KT 4–5/1978, 2 ”Hyvä ihminen” ja taksvärkki
KT 4–5/1978, 3 Pedagoginen kokemus yhteiseen käyttöön
KT 4–5/1978, 5 Käyttätymisen arvostelu poistettava
KT 4–5/1978, 8–9 Taksvärkki kasvattaa oppilaisa ihmisarvon kunnioitusta
KT 6/1978, 2 Hävettää
KT 6/1978, 9 Kannanotto neuvostotietouden ja -ystävyyden lisäämisestä
KT 6/1978, 12 Näin meidät luotsataan virka-aikaan
KT 1/1979, 2 Pääkirjoitus
KT 1/1979, 3 Tien näyttäjistä, tien tekijäksi
KT 2/1979, 2 Pääkirjoitus
KT 2/1979, 3 Lapsen oikeus opetukseen ja humanistiseen kasvatukseen toteutettava
KT 3/1979, 2 Pääkirjoitus
KT 4/1979, 2 Pääkirjoitus
KT 5–6/1979, 2 Pääkirjoitus
KT 1/1980, 2 Pääkirjoitus
KT 2/1980, 2 Pääkirjoitus
KT 3–4/1980, 2 Pääkirjoitus
KT 5–6/1980, 2 Susi lampaan vaatteissa
KT 1/1981, 2 Pääkirjoitus
KT 1/1981, 33–34 Näkökohtia tuntikehysjärjestelmästä
KT 2/1981, 2–3 ”Oppikoulu takaisin”
KT 3/1981, 2 Pääkirjoitus
KT 3/1981, 45–46 Keskeneneräisiä ajatuksia DEMKOsta ja opettajaelämästä
KT 4/1981, 2 Rauhankasvatus
KT 4/1981, 3 Ihan tavallista kasvatusta
KT 4/1981, 24–26 Rauhanliikkeen nousu – käänne vai ohimenevä suhdanne?
KT 1/1982, 2 Pääkirjoitus
KT 2/1982, 2 Teoria, käytäntö ja hegemonia
KT 3/1982, 2 Rauhankasvatus
KT 4/1982, 2 Uuden vuoden lupaus
KT 4/1982, 3 DEMKO ylämäkeen – jäsenistön voimin
KT 1/1983, 2 IX Opettajan Päivä
KT 2/1983, 2 Jubileum
KT 3/1983, 2 Automaatio, työ ja koulutus
KT 1/1984, 2 Ruusuja Paavo J:lle
KT 1/1984, 4–5 Hyvää kotimaista selkänahkaa
KT 2/1984, 2 Valoa kaamoksessa?
KT 3/1984, 2 Vaihtoehto – mille?
KT 4/1984, 2 Koulun penkiltä palkkatyöhön?

KT 1/1985, 2 Vallita ja valkaista
KT 1/1985, 12–13 Miksi koulu ja opettajat ovat kipsissä?
KT 2/1985, 2 Teemana sosialisatio
KT 2/1985, 34–35 Puheenvuoro Demkon keväliittokokouksessa
KT 3/1985, 2 Pääkirjoitus
KT 4/1985, 2 Perusasioita alusta ja lopusta
KT 1/1986, 3 Demkon oppi
KT 2/1986, 3 Valta ja voima
KT 3/1986, 3 Jokapäiväisyyden aika on ohi
KT 4/1986, 2 Demkon toiminta taitekohdassa
KT 4/1986, 3 Aika koota pää, kädet ja jalat

