

Sara Komulainen

**TUOTEMAAILMALLINEN AJATTELU  
OPETTAJAOPISKELIJOIDEN  
KERTOMUKSISSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2020

# TIIVISTELMÄ

Sara Komulainen: Tuotemaailmallinen ajattelu opettajaopiskelijoiden kertomuksissa  
Pro gradu -tutkielma  
Tampereen yliopisto  
Luokanopettaja  
Maaliskuu 2020

---

Tutkielma pyrkii selvittämään, millaisiin opettajuuden ja koulukasvatuksen teemoihin tuotemaailman maailmallisuus kiinnittyy opettajaopiskelijoiden kertomuksissa. Työn tavoitteena on asettaa kriittiseen tarkasteluun puheavaruuksia, joissa opettajaopiskelijoiden kasvatusajattelu liittyy tuotemaailmallisen ajattelun ja uusliberaalin markkinaehtoisuuden kanssa ja tuoda näin näkyväksi rajapintoja, jotka ovat tuotemaailmassa tapahtuvan kasvatuksen kannalta merkittäviä.

Tutkielma kiinnittyy kriittisen kasvatusfilosofian teoriaperinteeseen sekä sosiaalisen konstruktionismin tieteenfilosofiaan. Tutkimusaineistona toimivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta vuonna 2018 kerätyt tulevaisuusnarratiivit. Tutkielman empiirinen aineisto kerättiin eläytymismenetelmällä ja analysoitiin laadullisesti teorialähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielma tarkastelee tuotemaailman kiinnittymistä kolmeen puheavaruuteen: teknologian käyttöön ja teknologisen ajattelun sanoittamiseen kertomuksissa, elinikäisen oppimisen ideaaliin ja sen sanoittamiseen kertomuksissa sekä uskomuksiin rahallisten resurssien jakamisen suhteesta koulutuksen tasa-arvon ylläpitämiseen. Analyysin perusteella nämä kolme puheavaruutta ovat keskeiset rajapinnat, joilla tuotemaailmallinen ajattelu kietoutuu osaksi koulukasvatusta. Teknologia näyttäytyy kertomuksissa laajalti omaksuttuna todellisuuden osana, mikä on linjassa tuotemaailman moraalisten käskyehtojuksen kanssa. Elinikäistä oppimista käsittelevissä teksteissä oppimisen motiiveissa on havaittavissa tuotemaailmallisen ajattelun vaikutuksia. Rahapuheessa on myös löydettävissä toisaalta huoli ja toisaalta halu kiinnittää rahalliset resurssit uusliberaaliin markkinaideologiaan sekä yksilöllisten kykyjen maksimoimiseen varmistamiseen.

Tutkielma esittää, että opettajaopiskelijat ovat omaksuneet tuotemaailmallisen ajattelun osaksi kasvatusajatteluaan. Tuotemaailmallinen ajattelu vaikuttaisi olevan yhteydessä ennen kaikkea opettajan ja oppilaiden tarpeeseen säilyttää merkityksensä ja arvonsa suhteessa tuotemaailman moraaliperiaatteisiin ja osaamistavoitteisiin. Vaikuttaa myös, että opettajaopiskelijat suhtautuvat tulevaisuuden mahdollisuuksiin ennemmin vastaanottavasti kuin aktiivisina toimijoina.

Tutkielman perusteella opettajaopiskelijoiden kasvatusajatteluun vaikuttaa käsityksiä ja oletuksia, joiden kriittiselle tarkastelulle on tarvetta. Tutkielman ja havainnon myötä on aiheellista kysyä, tarjotaanko opettajille tarpeeksi työkaluja maailmallisuuden ymmärtämiseen ja oman työn kriittiseen arviointiin tuotemaailman läpäisemässä maailmassa.

Avainsanat: tuotemaailma, uusliberalismi, kriittinen pedagogiikka, koulukasvatus, teorialähtöinen sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUOTEMAAILMA</b> .....	<b>6</b>
2.1	TUOTEMAAILMAN RAKENTUMINEN .....	6
2.1.1	<i>Tuotemaailma koostuu fantomeista</i> .....	7
2.1.2	<i>Tuotemaailmaa ohjaavat moraaliperiaatteet</i> .....	10
2.1.3	<i>Elinikäinen oppiminen tuotemaailmassa</i> .....	14
2.2	TUOTEMAAILMAN KIINNITTYMINEN IHMISELÄMÄÄN.....	16
2.2.1	<i>Halujen tuotteistaminen</i> .....	17
2.2.2	<i>Kuluttajuuden tuotteistaminen</i> .....	19
2.3	TUOTEMAAILMA SORTAVANA JÄRJESTELMÄNÄ.....	22
2.4	KRIITTISEN KASVATUSTIETEEN MAHDOLLISUUDET SORRON MURTAJANA.....	24
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSONGELMA JA SEN SUORITTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
3.1	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIELMAN TAVOITTEET .....	29
3.2	TUTKIMUSAINEISTO .....	30
3.2.1	<i>Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä</i> .....	32
3.2.2	<i>Menetelmäpohdinta</i> .....	33
3.2.3	<i>Tulevaisuusnarratiivit maailmallisuuden heijasteina</i> .....	34
3.3	AINEISTOANALYYSI .....	35
<b>4</b>	<b>TULOKSET JA POHDINTA: TUOTEMAAILMALLINEN AJATTELU OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA</b> .....	<b>37</b>
4.1	TULEVAISUUDEN RAKENTUMINEN UNELMIEN JA KAUHUJEN KAUTTA.....	38
4.2	ELINIKÄINEN OPPIMINEN – VELVOLLISUUS VAI OIKEUS? .....	40
4.2.1	<i>Elinikäinen oppiminen pakkona</i> .....	41
4.2.2	<i>Elinikäinen oppiminen oikeutena</i> .....	45
4.3	TEKNOLOGIA – PAKKO VAI VAPAAUS? .....	47
4.3.1	<i>Teknologia pakkona</i> .....	48
4.3.2	<i>Teknologia vapaudeksi naamioituneena pakkona</i> .....	52
4.3.3	<i>Teknologia pakkona, jota on mahdollista vastustaa</i> .....	54
4.3.4	<i>Teknologia vapaasti valittavana välineenä</i> .....	56
4.4	RESURSSIT – MITÄ RAHALLA TUOTETAAN? .....	58
4.4.1	<i>Raha sosiaalisen tasa-arvon tuottajana</i> .....	59
4.4.2	<i>Raha yksilöllisen tasa-arvon tuottajana</i> .....	60
<b>5</b>	<b>PÄÄTELMÄT</b> .....	<b>64</b>
5.1	KRIITTISEN KASVATUSAJATTELUN TARPEELLISUUS .....	67
5.2	TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS .....	69
5.3	TUTKIJAJOSITIO OSANA LUOTETTAVUUTTA .....	69
5.4	JATKOTUTKIMUS .....	71
<b>6</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>

# 1 JOHDANTO

Vuonna 2016 Suomessa tuli voimaan perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS2016), joka oli vähintäänkin uudenlainen avaus koulukasvatuksen kentällä. Suunnitelmassa nostettiin esille seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta, joiden tehtävänä olisi jatkossa suunnata koulukasvatuksen painopisteitä oppilaiden elämän ja maailman laaja-alaiseen ymmärtämiseen.

Laaja-alaiset osaamisen tavoitteet ovat hyvä läpileikkaus siitä maailmallisuudesta, jossa elämme ja toimimme kasvattajina tällä hetkellä. Seitsemästä laaja-alaisesta kokonaisuudesta erityisesti kaksi ovat nykymaailmallisuuden valossa kiinnostavia nostoja koulukasvatuksen painopisteiksi. Nämä ovat tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä työelämätaidot ja yrittäjyys (POPS2016, 20–24.) Teknologinen osaaminen ja työelämätaidot ovat verrattain tuoreet sanamuodot ja tavoitteet kasvatukselle, mistä huolimatta ne ovat nousseet nopeasti koulukasvatuksen yleisiksi tavoitteiksi.

Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta ne ovat kasvatuksen tavoitteina myös ristiriitaisia, sillä niiden merkitys ei ole johdettavissa kriittisestä kasvatustieteestä, hyvän elämän pyrkimyksestä tai sivistyksen ihanteesta. Sen sijaan ne tuntuvat saavan merkityksensä uusliberaaleista markkina-arvoista ja työelämän määrittämisestä kilpailun hyveistä. Puheissa näiden tavoitteiden taustaoletukset vaikuttavat jättäytyvät toistuvasti keskustelujen ja perustelujen ulkopuolelle, minkä takia niiden kriittiselle tarkastelulle ei anneta paljoakaan eväitä. Onkin syytä kysyä, että jos kasvatuksellisia ja kouluun liittyviä päätöksiä ei tehdä kasvatusta ja sivistystä tutkivasta teoriapohjasta käsin eikä niitä ohjaa pyrkimys hyvään elämään, mistä näiden päätösten ja ajatusten perusta siinä tapauksessa tulee ja kenen etuja ne ajavat?

Yhden näkökulman vallitsevalle markkinaideologialle antaa saksalaisen filosofin Günther Andersin (mm. 1956, 2011) teoretisoima tuotemaailman maailmallisuus. Tuotemaailman teoria perustuu käsitykseen, jonka mukaan elämme

ajassa, jossa elämän yhdeksi perustaksi on kehityksen myötä muotoutunut kuluttaminen ja kaiken muuttaminen kulutettavaan muotoonsa, tuotteiksi. Teorian mukaan kuluttajuudesta ja tuotteistamisesta on tullut postmodernissa ajassa elämän yksi kärkevä ehto, joka on alkanut määrittää kaikkea, mitä kutsumme ja ymmärrämme todellisuudeksi. Tuotteiden keskellä ihminen riisuutuu ajattelevasta, sivistyksellisestä olennot passiiviseksi kuluttajaksi, joka tulee kasvatuksessa muokata tuotemaailman sopeutuvaksi. Vuonna 2017 Tampereen yliopistolta väitelti tohtoriksi Olli-Jukka Jokisaari, joka tutki Andersin esittämän tuotemaailman ideologiaa suhteessa tämän päivän kasvatukseen. Väitöskirja teoretisoi Andersin tuotemaailmaksi nimeämässä postmodernissa ajassa tapahtuvaa kasvatusta sekä kokoaa yhteen tässä ajassa tapahtuvan kasvatuksen tapausfilosofista tutkimusta. Jokisaaren väitöskirja sekä Andersin tuotemaailman teoria ovat toimineet tämän tutkielman kiinnekohtina. Näiden avulla olen pyrkinyt hahmottamaan uusliberaalia ajattelua sekä tuotemaailman maailmallisuuden kiinnittymistä käytännön opettajuuteen.

Tämä pro gradu -tutkielma on teorialähtöinen, kriittinen analyysi tuotemaailman maailmallisuuden kiinnittymisestä opettajaopiskelijoiden kasvatuseritykselliseen. Teoreettisesti tutkielma nojaa kriittisen kasvatustieteen teoriaperinteeseen. Tutkielma on laadullinen analyysi, jossa selvitetään, millaisilla rajapinnoilla opettajaopiskelijoiden tulevaisuuskertomukset ja tuotemaailman maailmallisuuden kohtaavat ja limittyvät. Analyysin toivon tuovan työkaluja opettajuuden kriittiseen tarkasteluun ja opettajana toimimiseen tuotemaailmassa. Tutkimusaineiston kerättiin keväällä 2018 Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoilta.

## 2 TUOTEMAAILMA

Tässä osiossa pyrin käsitteellistämään tuotemaailman maailmallisuuden keskeiset piirteet sekä avaamaan tuotemaailman ja tuotteistamisen kiinnittymistä ihmisten elämään postmodernissa ajassa. Tutkielma perustuu käsitykselle, jonka mukaan elämme tuotemaailman läpileikkaamassa todellisuudessa, minkä takia sen tunnustaminen ja kriittinen tarkastelu ovat tarpeellisia. Tuotemaailman teoria sekä sen keskeiset käsitteet ovat saksalaisen filosofin Günther Andersin teoretoimioimio. Hyödynnän oman tulkintani apuna suomalaisen Olli-Jukka Jokisaaren (2017) suomennoksio ja käsityksio Andersin tuotemaailman teoriasta ja sen käsitteistöstä.

Osiosta esittelen ensioksi tuotemaailman keskeisio käsitteitö ja ulottuvuuksio, jonka jälkeen avaan tuotemaailman kiinnittymistö teollisen kehityksen myötö alkaneeseen tuotteistamiseen ja kulutuskulttuuriin. Myöhemmin tarkastelen tuotemaailmaa kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta.

### *2.1 Tuotemaailman rakentuminen*

Nykymaailmassa tuotemaailma asettuu yhdeksi kolmesta maailmallisuuden ulottuvuudesta, joita voidaan käyttää maailman tulkittsemisen apuna. Perinteisesti maailmallisuuden voi ymmärtää kahden ulottuvuuden, ekosysteemisen maailman sekä tulkittun maailman, kautta. Ekosysteeminen maailma viittaa konkreettiseen, todelliseen maailmaan<sup>1</sup>, joka on ihmisestä riippumattomasti olemassa ja jonka osana ihminen elää kehollisena olentona. Riisutuimmassa muodossaan se on todellisuutta, jota ihminen ei ole muokannut tai jonka olemassaoloon ihmisen antamat merkitykset eivät vaikuta eivätkä yllä. Tulkittu maailma taas viittaa ihmisten yhteiseen todellisuuteen, joka muodostuu kehollisesti sekä psyykkisesti jaeustusta kokemuksesta maailmasta. Tulkituksa maailmassa merkityksensä saavat

---

<sup>1</sup> Todellinen maailma "wirkliche Welt" on Günther Andersin (2002) käyttämä ilmaisu ekosysteemisestä maailmasta.

esimerkiksi kulttuuri ja maailman ymmärtämisen prosessi. Ainoastaan ekosysteemisestä maailmasta tarkasteltuna ihmisen olemisen ainoaksi merkitykselliseksi prosessiksi muodostuu henkiinjääminen, jolloin kulttuuri ei ole ekosysteemin maailman kannalta olennaista. (Jokisaari 2017, 28–29.)

Ekosysteeminen ja tulkittu maailma kuvaavat erityisesti ihmistä suhteessa omaan luontoonsa ja ympäröivään luontoon sekä toisiin ihmisiin. Teollisen kehityksen myötä ihmisten maailmallisuuteen pyrki kuitenkin myös uudenlaisia olemuksellisia osatekijöitä, joita ekosysteeminen ja tulkittu maailma eivät sellaisinaan enää riittäneet tavoittamaan. Näin syntyi kolmas todellisuuden osa, jota voidaan kutsua tuotemaailmaksi, sillä sen perustana on kaiken maailmassa olevan tuotteistaminen ja jalostaminen taloudellisesti merkitykselliseen ja hyödylliseen muotoon. (Jokisaari 2017, 32–33.)

### 2.1.1 Tuotemaailma koostuu fantomeista

Günther Andersille (2011) tuotemaailman maailmallisuus koostuu fantomeista<sup>2</sup>. Fantomi on olio, joka esiintyy yhtä aikaa läsnä olevana ja poissa olevana todellisen ja epätodellisen välisenä heijastuksena. Tuotemaailma tuottaa ihmisten elämään ja tajuntaan teknologian avulla kuvia, jotka esittävät todellisen maailman tapahtumia ja esineitä. Anders käyttää esimerkkinä muun muassa jalkapallo-otteluita, joita ihmiset seuraavat kotoaan televisioiden kautta. Jalkapallo-ottelu tulee teknologisen television avulla ihmisen elämisspiiriin todellisen tapahtuman kaltaisena oliona. Todellisuudessa television kautta välittyvä ottelu on kuitenkin pelkkä presentaatio ottelusta, joka tapahtuu ihmisen elämiss maailman ulkopuolella. Nykymaailmassa Andersin kuvaaman jalkapallo-ottelun kaltaisiksi fantomeiksi voi nimetä muun muassa sosiaalisen median kuvastot sekä kasvatuksen alueelta erilaiset opetusvideot. Ihminen voi seurata tietokoneen tai älypuhelimien ruudulta kuvia ja videoita, jotka esittävät todellisen maailman olioita, kuten opetustilanteen kaltaisessa vuorovaikutuksessa olevaa opettajaa. Silti nämä kuvastot jäävät todellisuuden ulkopuolelle, sillä niiden sisältämä vuorovaikutus on laitteistojen kautta yhdensuuntaista vastaanottamista vastavuoroisen keskustelun

---

<sup>2</sup> Käytän fantomista (*phantom*) Olli-Jukka Jokisaaren (2017) suomennosta.

sijaan. Opetusvideon opettaja on läsnä todellista opettajaa representoivana kuvana ja liikkeenä, samaan aikaan, kun tämä jää epätodelliseksi, aavemaiseksi kuvaksi tietokoneen ruudulle.

Tällaiset tuotemaailman fantomit ovat irtaantuneet ekosysteemisen ja tulkitun maailman maailmallisuuksista, sillä ne eivät ole täysin todellisia eivätkä täysin epätodellisia olioita (Anders 2011, 139). Välimuotoisuutensa seurauksena fantomit kiinnittyvät osittain sekä ekosysteemisen että tulkitun maailman maailmallisuuksiin luoden näiden rajalle oman maailmallisuutensa. Olli-Jukka Jokisaaren (2017, 28–32) mukaan Günther Anders jakaa ekosysteemisen, tulkitun ja tuotemaailman todellisuudet kategorioihin, joissa jokaista maailmallisuutta edustaa siinä oleva yksikkö. Ekosysteemisessä maailmassa olevan yksikkönä on tosi oleva, tulkitussa maailmassa ilmentymä ja tuotemaailmassa fantomi.

Ekosysteemisen maailman tosi oleva on yksikkö, joka on konkreettisesti olemassa ympäristössään huolimatta ihmisen kokemuksesta tai sille antamista merkityksistä (Jokisaari 2017, 28–32). Esimerkiksi metsässä kasvava puu on rungoltaan, oksistoltaan, juuriltaan ja lehdtään olemassa sellaisenaan ilman, että ihminen antaa sille tarkoituksen tai oikeutuksen olla olemassa. Tulkitun maailman ilmentymä taas on yksikkö, joka on olemassa ja saa merkityksensä ainoastaan ihmisten välisessä jaetussa todellisuudessa, jossa se saa muotonsa aina kulloisenkin tulkitun maailman muodostuman mukaan (Jokisaari 2017, 28–32). Tällaisena ilmentymä voi pitää muun muassa kulttuuria, joka on ihmisryhmän siitä itsestään luomien merkitysten ja ymmärryksen yhteenliittymä, joka yhdistää yhteisön jäsenet yhteiseen, jaettuun todellisuuteen. Jos ihmisryhmän jaettu todellisuus murtuu ja lakkaa vuorovaikutuksensa, myös ideoiden merkitys lakkaa huolimatta siitä, että fyysinen ympäristö pysyisi muuttumattomana. Verrattuna ekosysteemiseen maailmaan, tulkitun maailman ilmentymä on avoin muutokselle ja toisin ajattelulle, johtuen siitä, että se elää fyysisestä ympäristöstä vapaana, rajoittamattomana kuvitteluna (Jokisaari 2017, 28–32).

Tuotemaailmassa oleva fantomi saa merkityksensä ekosysteemisen ja kuvitellun maailman välissä, sillä tuotemaailman maailmallisuudessa oleva kiinnittyy sekä fyysiseen tuotteeseen että siihen liitettyihin kerrostuneisiin merkityssuhteisiin ja mielikuviiin. Fantomit voivat saada muotonsa niin tuotteina, mielikuvina kuin tekoinakin, sillä ne elävät ja saavat merkityksensä tuotemaailman määräämässä todellisuudessa. (Jokisaari 2007, 5–6.) Aiemmin esitettyjen esimerkkien



lisäksi muun muassa älypuhelin on tosi olevassa muodossaan konkreettinen tavara, mutta fantomina se saa merkityksen myös sen kantamien ideoiden kautta. Markkinoinnin ja kuluttajien rakentamissa merkitysverkoissa puhelin edustaa konkreettisen olomuotonsa lisäksi ideoita muun muassa elämän helppoudesta kannettavan muotonsa ansiosta, itsensä monitoroinnin hauskuudesta erilaisten sovellusten avulla ja puhelinta käyttävän yksilön arvon noususta, kun hän rinnastaa itsensä tuotetta markkinoivaan kuluttajafantomeihin.

Fantomeille on ominaista, että ne kiinnittyvät toinen toisiinsa luoden näin uusia merkitysverkkoja tuotemaailman sisällä (Jokisaari 2007, 5). Fantomien olemassaolo kumuloituvaa, sillä erilaisten fantomien olemassaolo luo tarpeen niiden kuluttamiselle, jonka seurauksena kuluttaminen vahvistaa tarvetta fantomien olemassa ololle (Anders 2011, 175). Esimerkiksi puhelimen tai opetusvideoiden olemassaolo saa ihmiset kuluttamaan niitä, jonka seurauksena tarve niiden saatavuudelle kasvaa. Tarve taas luo näin kysynnän uusille puhelimille ja videoille. Uudet fantomit, kuten teknologiset tuotteet, asettuvat tuotemaailmassa jo kerrostuneiden olemassa olevien tuotteiden ja näille tuotettujen positiivisten ja negatiivisten mielikuvien päälle. Günther Andersin (2011, 177) mukaan jokainen tuote janoaa uusia tuotteita samalla, kun jokainen tuotteita kuluttava ihminen oppii sammuttamaan tuotteiden synnyttämää janoa omalla toiminnallaan, ostamalla lisää. Tuotteet voivat esimerkiksi esiintyä ratkaisuina ongelmiin, joita edeltäneen tuoteperheen käyttö on vasta itsessään saanut aikaan. Tästä johtuen esimerkiksi tuotteet, jotka näyttäytyvät ekosysteemisestä tai tulkitusta maailmasta käsin täysin mielivaltaisina ja järjenvastaisina, voivatkin tuotemaailmassa esiintyä tarpeellisina ja välttämättöminä hyödykkeinä. (Jokisaari 2007, 5.) Puhelimelle tuotetut sovellukset, lisä- ja suojarusteet saavat merkityksensä puhelimen sisältävää todellisuutta vasten, sillä ilman todellisuutta, jossa puhelin on jokapäiväinen käytössä, siihen liitetyt lisävarusteet näyttäytyisivät järjettöminä. Toisaalta myös edellisen tuoteperheen puhelimille tuotetut negatiiviset mielikuvat rakentavat merkityksiä, joita vasten uusien puhelinmallien tuottaminen vaikuttaa välttämättömyydeltä seuraavassa tuotesarjan syklissä.

Fantomien määrä on lähes rajaton, sillä ne ovat historiattomia olioita, jotka elävät ja saavat merkityksensä ainoastaan nykyhetkessä (Anders 2011, 139). Historiaton nykyhetkessä elävä fantomi rakentuu ainoastaan sitä edeltäneen fantomien sarjan varaan, minkä seurauksena fantomeista koostuva tuotemaailma

kasvaa ja muovautuu aina edellisen sarjan vääristämän maailmallisuuden päälle. Fantomeille tuotettu tosi olevan kaltainen muoto sekä ilmentymän kaltainen tulkinallisuus kiertävät yhdistyessään ekosysteemisen tai tulkitun maailman rajoitteet ja mahdollistavat fantomien omaehtoisen lisääntymisen tuotemaailman suljetussa maailmallisuudessa (Jokisaari 2017, 34–41).

Tuotemaailmassa fantomit esiintyvät ainoana tosi olevan kategoriana, jonka omaksuminen elämää määrittäväksi kategoriaksi näyttäytyy ainoana todellisena vaihtoehtona. Günther Anders (2011, 151) käyttää esimerkkinä nuoria, jotka vertaavat omaa kehoaan televisiossa näytettyjen kuvien esittämiin. Jos nuoret lakkaavat sopeuttamasta omaa ulkonäköään television esittämiin kuviin, he jättäytyvät tuotemaailmassa toissijaisiksi ja näin merkityksettömiksi. Myös Reijo Kupiainen ja Juha Suoranta (2005, 301) käyttävät nuoria esimerkkinä median luomien kuvien voimasta määrittellä merkityksellisyyttä. Median esittämien kautta kehosta on tullut nuorille tuote, jota muokkaamalla he kykenevät saamaan huomiota. Samalla erilaiset mediassa esitetyt kuvat tarjoavat katsojilleen tavaraestetiikkaa, joka vetoaa tunteisiin ja haluihin. Kuvitteellisia arvoja lupaavat tavarat kasaantuvat erilaisiksi tuotemerkeiksi ja lopulta brändeiksi, joita kuluttamalla katsoja voi nostaa omaa kuvitteellista arvoaan ja toteuttaa omaa identiteettiään. (Kupiainen & Suoranta 2005, 293.) Näin median tuottamat fantomit, epätodelliset kuvat, alkavat määrittää todellisen maailman muotoutumista. Kun nuori alkaa muovata vartalooaan fantomien kaltaiseksi, tämä alkaa verrata todellista maailmaa fantomien luomiin kuvajaisiin, jonka seurauksena todellinen maailma lakkaa näyttäytymästä haluttavana ja merkityksellisenä.

### 2.1.2 Tuotemaailmaa ohjaavat moraaliperiaatteet

Fantomien luomien kuvitteellisten sarjojen avulla tuotemaailma tarjoaa sen luomaa nykyhetkeä ihmisille todellisuutena. Tuotemaailma ei kuitenkaan ole todellista, sillä se koostuu historiattomista fantomeista ja imaginaarisista kuvista. (Anders 2011, 164–165.) Oman historiattoman toimintansa oikeuttavasti tuotemaailmassa toimii Günther Andersin (2011, 165) mukaan järjestelmä, jonka tavoitteena on muovata kuluttajien käyttäytymistä, makua ja vapaa-aikaa tuotemaailman elinvoimaisuutta ja massatuotantoa hyödyttäväksi. Tämän järjestelmän toi-

mintaa ohjaavat tuotemaailman sisäiset moraaliperiaatteet, joita Olli-Jukka Jokisaaren (2017, 80–83) mukaan on kolme: teknologinen imperatiivi, tarjonnan käskisyys ja todellisuuden tuttavallistamisen. Nämä moraaliperiaatteet ovat käskiviä ehtoja, jotka muodostuvat tuotemaailmassa tuotettujen fantomien olemuksesta ja sitä kautta luovat puitteet tuotteiden arvolle ja merkitykselle tuotemaailman maailmallisuudessa. Näin ollen moraaliperiaatteiden toiminnan voi nähdä kaksoissidoksena. Toisaalta ne määrittelevät tuotemaailman yhteisiä toimintatapoja, mutta toisaalta ne vahvistavat näiden toimintatapojen yleistä oikeutusta antamalla merkityksen käskyehtojen mukaiselle toiminnalle ja ajattelulle.

Ensimmäinen moraaliperiaatteista on teknologinen imperatiivi. Teknologinen kehitys on voimakkaasti sitoutunut nykyiseen maailmallisuuteen sekä toisen teollisen vallankumouksen jälkeiseen aikaan, jota kuvaan tarkemmin luvussa 2.2. Moraaliperiaatteena teknologinen pakko on ennen kaikkea teknologisten sovellusten ja teknisten mahdollisuuksien toteuttamisen pakkoa. (Jokisaari 2017, 80–81.) Günther Andersin mukaan teknologinen kehitys annetaan tuotemaailman moraaliperiaatteena yksilölle annettuna velvollisuutena (Pulcini 2013, 32). Tämä on johtanut siihen, että päätöksenteon pohjalla on teknologiseen pakkoon kiinnittynyt todellisuus, jossa teknologiasta irrallisia vaihtoehtoja ei kyetä näkemään. Seurauksena on kehä, jossa teknologian ja tuotemaailman olemassaolon aiheuttamiin ongelmiin haetaan ratkaisua teknologisista sovelluksista, jotka tukevat tuotemaailman kasvua ja kehitystä. (Jokisaari 2017, 80–81.) Yhtenä esimerkkinä teknologisesta ratkaisukehästä on erilaiset keskittymiseen tarkoitetut sovellukset. Teknologia ja erilaiset fantomeista koostuvat mediavirrat ovat aiheuttaneet opiskelijoille haasteita keskittyä todellisessa maailmassa tapahtuvaan opiskeluun, jolla ei ole tuotemaailman fantomeille ominaista passiivisesti kulutettavaa muotoa. Ratkaisuksi keskittymisvaikeuksiin on kehitetty erilaisia tuotemaailman fantomin muodon saavia teknologisia sovelluksia, joiden tehtävänä on auttaa opiskelijoita irrottautumaan teknologiasta. Lopputuloksena muodostuu kehä, jossa teknologialla pyritään ratkaisemaan ongelma, jonka itse teknologia on alun perin aiheuttanut.

Teknologia sitoutuu jokaisen elämään erilaisina materiaalisina tuotteina ja toimintoina, joiden kanssa ja joiden kautta ihminen kommunikoi jatkuvasti. (Jokisaari 2012, 457.) Muun muassa kouluissa voi nähdä vallitsevan taianomaisen

suhtautumisen teknologiaan, jonka valossa teknologian nähdään olevan osa parempaa ja onnellisempaa opetusta (Jandri & Cuban 2017, 6–7). Siinä missä teknologia on väline, jota käytetään tavoitteiden saavuttamiseksi se on myös itse saavutettava päämäärä sekä fyysinen ympäristö, jossa välineet ja päämäärät saavat paikkansa. Voi väittää, että teknologiasta ja siihen uskomista on tullut koko maailman läpileikkaava maailmankuva ja elämäntapa, jonka ulkopuolista todellisuutta on lähes mahdoton kuvitella (Värri 2018, 14–15). Se, että teknologia saa tuotemaailmassa aseman niin toiminnan kontekstina, välineenä kuin kohteena, vahvistaa sen asemaa normaalin määrittäjänä. Teknologisessa koneympäristössä koneesta ja sen toiminnasta on tullut tavoiteltava olemisen tapa, jonka seurauksena ihminen on alkanut verrata ympärillä olevaa ympäristöään, tuotteita koneiden olemuksen asettamiin esikuviin. Tämä taas on johtanut siihen, että ihminen on alkanut sopeuttaa omaa toimintaansa koneympäristön määrittämiin toimintamalleihin. (Jokisaari 2010, 31–32.)

Toisena moraaliperiaatteena tuotemaailmaa ohjaa tarjonnan käskevyys. Tuotemaailmassa tarjonta määrittelee ne rajat, joiden sisällä yksilö on vapaa tekemään valintojaan, minkä takia tuotemaailmassa elävän ihmisen on opittava haluamaan sitä, mitä tuotemaailma kulloinkin tarjoaa kulutettavaksi (Anders 2011, 171–172). Olli-Jukka Jokisaari (2004) kuvaa tuotemaailmassa elävän yksilön vapautta teknavapaudeksi. Teknavapaus on vapautta, jota ohjaavat jatkuvasti markkinat ja esimerkiksi teknologian käskevät ehdot. Rajoittaminen tapahtuu niin, että tuotemaailma tarjoaa yksilölle erilaisia tuotemaailman moraalimukaisia fantomeja esittäen ne ainoina todellisina mahdollisuuksina. Sulkeutuneessa tuotemaailman maailmallisuudessa yksilö on pakotettu tekemään valinta näiden tarjottavien välillä, jonka seurauksena yksilön vapaus rajoittuu vain näennäiseksi mahdollisuudeksi, joka ilmenee mahdollisuutena valita tuotemaailman asettamista vaihtoehdoista itselleen soveltuvin (Jokisaari 2017, 81).

Tarjonnan käskevyys kiinnittyy tuotemaailmassa ennen kaikkea massakuluttamiseen ja kuluttajaksi oppimisen prosesseihin. Markkinat luovat kuluttajille jatkuvasti käskeviä tarjouksia, mielikuvia tuotteista, joita kuluttajan on pakko saada (muun muassa markkinoinnin tuottamat Must have! -tuotteet) (Anders 2011, 172). Markkinoinnin avulla kuluttajat opetetaan haluamaan keinotekoisesti luotuja haluja ja luomaan itsensä aina uudelleen kuluttamalla massatuotteita (van Munster & Sylvest 2019, 339). Kuluttajaksi oppimisen prosessissa olennaiseksi

muodostuu elinikäisen oppimisen ideaali, johon palaan tarkemmin kappaleessa 2.1.3.

Tarjonnan kontrolloinnin avulla tapahtuva kuluttajien ohjaileminen on vallankäytön väline, joka sulautuu osaksi maailmallisuutta vaikuttaen inhimillisen kasvun päämääriin. Maailmallisuuteen sulautuneena tarjonnan kontrolloinnin valtaa ei voi nähdä käyttävän eriteltävissä oleva taho. Sen sijaan vallankäytöstä tulee ihmisen omaksuma todellisuuden osa, jolle hän itse alistaa itsensä (Heikkinen & Huttunen 2017, 47). Yksilön valintojen vapaus suuntautuu tuotemaailman määrittämiin tuotteisiin kieltojen, käskyjen ja velvollisuudentunnon kautta (Jokisaari 2017,81). Toisaalta yksilön ohjaaminen tapahtuu myös niin sanotun pehmeän vallankäytön kautta, jossa kuluttajaa ohjaillaan markkinoinnin ja kannustamisen avulla kohti tuotemaailman fantomeja (Giroux 2012, 17).

Viimeisenä moraaliperiaatteena Olli-Jukka Jokisaari (2017, 80–83) esittelee todellisuuden tuttavallistamisen. Tuotemaailman olemassaolo perustuu kaiken siinä olevan muuttamiselle tuotteiden kaltaiseen muotoon fantomeiksi, jotka ovat ihmisten kulutettavissa ja joita yritykset voivat markkinoida ja myydä. Tuotteiden perimmäisenä olemuksena tuotemaailmassa on taloudellinen kannattavuus, joka koostuu tuotteiden olemassaolon hyödyllisyydestä ja niistä saatavan tuoton ja variaatioiden määrän maksimoinnista. (Jokisaari 2007, 6–7.)

Jotta tuote olisi kulutettavissa, tulee sen ensin olla olemassa muodossa, jossa se on mitattavissa, arvoitettavissa ja monistettavissa kulloistenkin markkinoiden tarpeiden mukaisesti. (Jokisaari 2017, 81.) Tuotemaailmassa kuluttajuus on omaksuttu elämisen tapa, jota ohjaavat markkinointi ja media. Jatkuvassa tuotteiden virrassa itse tuotteen hyödyllisyys lakkaa olemasta merkityksellistä, sillä yksittäisten tuotteiden merkityksen on korvannut brändien luomat mielikuvat ja mielihyvä. (Pulcini 2013, 32.) Markkinoiden kannalta liian monimutkaisten ja uniikkien tuotteiden tuottaminen ei ole kannattavaa, sillä ne eivät ole hyödynnettävissä välittömästi eivätkä niin ikään myöskään varioitavissa uudelleenlaisiksi sillä hetkellä, kun tuotantokierroksessa siirrytään seuraavaan sykliin. Uniikkien, huolella valmistettujen kokonaisuuksien sijaan tuotemaailmassa arvon saavat kokonaisuuksistaan irrotetut palaset, joita voidaan monistaa, yhdistellä ja näin hyödyntää yhä uudestaan ja uudestaan erilaisten variaatioiden muodostamiseksi. (Jokisaari 2007, 7.)

Monistetuista palasista kootut fantomit järjestyvät jatkuvan tuotannon myötä sarjoiksi, joissa sarjan seuraava tuote on aina edeltäjänsä kopio pienin muutoksin. Sarjana oleminen rakentaa tuotteiden ympärille tuttavallisuutta, jossa fantomit esiintyvät turvallisina ja helppoina valintoina. (Jokisaari 2007, 6–7). Tuotteiden sarjassa merkityksellistä ei ole enää yksittäisten kappaleiden laadukkuus tai ylipäättään niiden muoto. Yksittäisiä tuotteita olennaisempaa on, että tuoteperhe ja brändi myyvät. (Kupiainen & Suoranta 2005, 288.) Seuratessaan jatkuvaa fantomien sarjaa, kuluttajan ei tarvitse muodostaa omia mielipiteitään tai punnita tarpeitaan, sillä tuotemaailma antaa jatkuvasti uusia ärsykeitä ja haluja, jotka ovat yhtä aikaa niin tuttuja, että ne tuottavat mielihyvää ja turvallisuuden tunnetta, mutta niin uudenlaisia, että ne luovat tarpeen sopeuttaa omat halut muuttuneeseen tarjontaan. Samalla se vahvistaa tuttavallistamisen ja tuotteistamisen ideaalia moraalisena periaatteena: Se, mikä ei ole tuotemaailman näkökulmasta tuttua, tulee toiseutetuksi vieraana ja hyödyttömänä pois tuotemaailman todellisuudesta. (Jokisaari 2007, 7–10; 2017, 79–81.) Günther Andersille (2011, 175) teollisesti tuotettujen fantomien sarja on kierre, jossa teollisuus luo kuluttajille tarpeita, joita kuluttajat alkavat vaatia. Teollisuus taas mukautuu kuluttajien vaatimuksiin, joka luo kuluttajille uusia tarpeita ja vaatimuksia teollisuudelle. Sekä kuluttajat että teollisuus oppivat näin tarvitsemaan sitä, mitä he itsessään tuottavat.

### 2.1.3 Elinikäinen oppiminen tuotemaailmassa

Günther Andersille (2011, 165) tuotemaailman järjestelmän tarkoitus on saada kuluttajat seuraamaan tuotemaailman moraalialia ja muovaamaan omia halujaan, tarpeitaan ja vapaa-aikaansa tuotemaailman tavoitteisin sopiviksi. Tuotemaailman moraalialia mukaillen nykyisen uusliberaalin ajattelun ja markkinaehdollistuneen ihmiskäsityksen voi nähdä tähtäävän samoihin päämäärän. Uusliberaalilla ajattelulla viittaa Juha Suorannan (2003, 35) kuvailemaan käsitykseen, jossa korostuu yksilön menestys osana markkinoita hyödyttävää kokonaisuutta. Yksilö on tärkeä tuotannon osana, mutta ei sellaisenaan korvaamaton, sillä markkinoiden ja tuotannon merkitys tulee esiin erityisesti monistettavuutena, mitattavuutena ja kilpailuna. Uusliberaali ajattelu on linjassa tuotemaailman tuotteistetun maailmankuvan kanssa, jossa yksilöt ovat vapaita, ja yhtäaikaaisesti pakotettuja, tekemään jatkuvasti valintoja tuotemaailman maailmallisuuden puitteissa (Anders

2011, 171–175). Jatkuva valintojen tekemisen pakko vaatii yksilöitä osallistumaan näin jatkuvaan kilpailuun ja markkinaehtoiseen itsensä muokkaamiseen.

Jatkuva valintojen tekemisen vaatimus saa uusliberaalissa maailmassa elinikäisen oppimisen muodon. Elinikäisen oppimisen ideaalin valossa yksilöiden ja yhteisöjen on omaksuttava asenne, jossa he osana itsekasvatuksellista itseksi tulemistä sitoutuvat kasvamaan kohti ennalta määritettyjä vaihtoehtoja (Saari 2016, 11). Gert Biesta (2006, 173) jakaa perinteisen käsityksen elinikäisestä oppimisesta kolmiomalliin, jossa elinikäisen oppimisen ekonomiset, henkilökohtaiset ja demokraattiset tavoitteet ovat tasapainossa. Ekonomisilla tavoitteilla Biesta viittaa työhön ja talouden hyvinvointiin liittyviin seikkoihin. Henkilökohtaiset tavoitteet tarkoittavat ihmisen kasvua ja itseksi tulemistä ja demokraattiset tavoitteet sosiaalista kasvamista oikeudenmukaisesti ja sosiaalisesti kestävään elämään. Tuotemaailmassa taloudellisista tavoitteista on kuitenkin tullut itseisarvoisia ja henkilökohtainen ja demokraattinen taso ovat jääneet taloudellisten tavoitteiden taakse. Samalla elinikäinen oppiminen on saanut välinearvon, jonka seurauksena se on kaventunut oppimiseksi, joka tähtää taloudellisten tavoitteiden asettamiin ehtoihin mukautumiseen. Sitoutuminen ennalta tarjottuihin vaihtoehtoihin kytkee elinikäisen oppimisen tuotemaailman moraaliperiaatteiden mukaiseen tarjonnan käskevyyden vaatimukseen. Samoin elinikäinen oppiminen ideaali sisältää teknologisen imperatiivin odotukset jatkuvasta edistyksestä ja muutoksesta (Värri 2018, 85–88).

Kasvatuksessa ja työmarkkinoilla elinikäisen oppimisen ideaali näyttäytyy jatkuvana riittämättömyytenä, sillä yksilö ja yhteisö, joille on tuotemaailmassa asetettu jatkuva kehityksen vaatimus, näyttäytyvät kehitystä vasten aina riittämättöminä osaamiseltaan (Värri 2018, 88). Olli-Jukka Jokisaari (2017, 72) kuvaa elinikäisen oppimisen vaatimuksen luovan ihmiselle häpeän tunteen, joka suuntautuu sekä itsen alkuperän häpeään että kyvyttömyyden häpeään. Teknologinen imperatiivi ja kehitysusko asettavat ihmisen vertaamaan itseään koneen tehokkuuteen ja kyvykkyyteen, joka ajaa ihmisen kokemaan itsen alkuperän häpeää omasta ihmisyydestään ja inhimillisistä tarpeistaan koneympäristössä. Kyvyttömyyden häpeä taas muodostuu ihmisen kykenemättömyydestä yltää koneenkaltaiseen tehokkuuteen. Häpeä ja riittämättömyyden tunne ajavat ihmisen kohti tuotemaailman ehtoihin mukautumista, sillä epävarmuus saa yksilön hakemaan

hyväksyntää itselleen (Värri 2018, 89). Ihminen alistuu näin tuotemaailmaa vasten turvattomaan suhteeseen, jota voi verrata turvattomassa ympäristössä kasvaneen lapsen elämään. Ihminen on tuotemaailmassa kuin lapsi, joka toistuvasti hakee hyväksyntää aikuiselta, jonka toiminta lastaan kohtaan on väkivaltaista ja epäjohtonmukaista.

Elinikäisen oppimisen ideaalissa ihmisen menestyksestä tulee yksilön henkilökohtainen velvollisuus, jonka myötä myös epäonnistumisesta tulee yksilön itsensä aiheuttama ongelma. Tämä taas vahvistaa kilpailuasetelmaa yksilöiden välillä. (Jokisaari 2017, 71.) Ihmisen asemoitumista kilpailulliseen asetelmaan tuotemaailmassa voi kuvata prekaariuden käsitteen kautta, joka on yhteydessä uusliberaaliin ajatteluun. Uusliberaalit arvot ja markkinat perustuvat kilpailulle ja kasvulle. Jatkuvan kilpailun seurauksena yritysten ja markkinoiden on täytynyt omaksua joustavuuden ideaali, jonka mukaan yritysten tulee olla valmiita muuttamaan toimintaansa markkinoiden tarpeiden mukaisesti. Markkinoiden sopeutuksessa joustavuuteen, työntekijöiden on täytynyt omaksua epävarmuus työn jatkuvuudesta ja osaamistavoitteista, sillä markkinat ovat joustavuutensa seurauksena lähes ennakoimattomat. Tällaista epätavallisiin ja epävarmisiin työolosuhteisiin sopeutunutta työntekijää voidaan nimittää prekaariksi työntekijäksi. (Standing 2014, 1.) Prekaarius ei kosketa ainoastaan työelämää, sillä tuotemaailmassa elävä ihminen on valjastettu jatkuvaan työnkaltaiseen asemaan suhteessa elämäänsä. Tämä näkyy jatkuvana taloudellisena toimeliaisuutena, jatkuvan oppimisen vaatimuksena ja esimerkiksi ajankäytön optimointina tehokkuusajattelun mukaisesti. (Heikkinen & Huttunen 2017, 47.)

## *2.2 Tuotemaailman kiinnittyminen ihmiselämään*

Olen kuvannut yllä tuotemaailman keskeisiä käsitteitä ja johtoajatuksia. Seuraavissa kappaleissa kytken tuotemaailman teorian modernin ajan teollistumisen vaiheisiin. Kappaleiden avulla pyrin avaamaan niitä syitä ja väyliä, joiden kautta tuotemaailman maailmallisuus on tullut osaksi postmodernia aikaa ja ihmiskäsitystä.



### 2.2.1 Halujen tuotteistaminen

Teollinen kehitys voidaan käsitteellistää teollisten vallankumousten kautta. Vallankumoukset liittyvät teollisuudessa tapahtuneisiin murroksiin, jotka ovat saaneet aikaan merkittäviä muutoksia teollisessa tuotannossa. Ensimmäisenä teollisena vallankumouksena voidaan pitää höyrykoneiden käyttöönottoa sekä suurempien tuotantoyksiköiden yleistymistä pienien käsityöläispajojen rinnalle 1700-luvun puolivälistä 1800-luvun alkupuolelle (Karvonen 2001, 9). Ensimmäisen teollisen vallankumouksen myötä teollisuus laajensi hyödykkeiden tuotantoa niin, että rikkaiden ja eliitin lisäksi myös työväenluokalla oli pääsy erilaisten elämää helpottavien tuotteiden äärelle. Teollinen kehitys sai näin aseman osana yhteistä suurta kertomusta, joka johti hyvinvointivaltion rakentamiseen (Suoranta 2008, 30–31).

Toinen teollinen vallankumous tapahtui 1900-luvun alussa muun muassa sähköistymisen ja autoteollisuuden kehityksen myötä (Karvonen 2001, 9). Tuolloin teknologian avulla tuotannossa saavutettiinkin piste, jossa tuotanto ylitti ihmisten siihenastisen kulutuksen ja tarpeiden tyydyttämiseen vastaamisen rajan. Koska ihmiset ja päättäjät olivat jo omaksuneet jatkuvan kehityksen ideologian, alkoi tuotantoprosessi luoda ihmisten tarpeisiin vastaavien tuotteiden lisäksi myös kuluttajuutta, jotta tuotanto kykenisi säilyttämään oma kasvutahtinsa. (Jokisaari 2017, 33.) Kuluttajuutta luotiin muun muassa tuottamalla keinotekoisia haluja, joihin teknologisoituneella tuotannolla oli mahdollista vastata (Giroux 1988, 77–78).

Tuotannon laajenemisen yhtenä taustatekijänä on ollut teknologinen kehitys, joka on saanut kasvun myötä merkityksen maailman parantajana. Henry Giroux'n (1988, 77–78) mukaan ennen teollistumista yhteiskunnan mahdollisuuksia oli kuvattu sen puitteissa, olisiko se ihmisen fyysisten ja psyykkisten rajojen puitteissa inhimillisesti mahdollista toteuttaa. Teknologian tehostaessa tuotantoa ja korvatessa ihmisen eri tuotannon osissa, ajatus inhimillisistä rajoitteista murtui ja muuttui muotoon, jossa mahdollisuuksien rajoja alkoivatkin määrittää tekniset rajoitteet. Tuotannon mahdollisuuksia alettiin näin mitata sen mukaan, mikäli ongelmiin olisi teknisesti tai teknologialla toteutettavissa oleva ratkaisu. Samalla inhimilliset rajoitteet ovat lakanneet määrittämästä tuotannon kehittymistä ja sitä

määrittävää kielellistä ymmärrystä. Uuden teknologiapuheen muuttaessa ihmisten ymmärrystä maailmasta, teknologia on saanut sosialisointin myötä aseman, jossa se esiintyy normalisoituna todellisuutta määrittävä reunaehtona ja itsensä selvytyksenä (Värri 2018, 19). Samalla teknologisesta kehityksestä on tullut velvollisuus, jonka kritisointi ei ole enää poliittisen keskustelun tai moraalisien pohdinnan kohteena (Jokisaari 2017, 35).

Teknologia ei olisi saavuttanut modernilla ajalla asemaansa, ellei laajamittainen markkinointi olisi kehittynyt teknologian kanssa samaan aikaan. Teknologian avulla luoduista haluista tehdään todellisia mainonnan ja markkinoinnin keinoja, sillä uusien tarpeiden olemassaolo määrittyy ennen kaikkea markkinoinnin avulla (Jokisaari 2007, 5). Massamarkkinointi on kehittynyt toisen teollisen vallankumouksen jälkeen ensin teollisten sovellusten markkinoinnin tarpeesta, mutta myöhemmin se on levinnyt koskettamaan koko ihmiselämää työpaikoilta koteihin. Kun työnteko massatuotantoon keskittyvissä tehtaissa yksipuolistui ja yksinkertaistui verrattuna aiempaa käsityöläisyyteen, vapaa-ajan merkitys lisääntyi siinä määrin, että siitä tuli yksi ihmiselämän merkityksellinen osa-alue. Tämä vaikutti markkinoinnin suuntaamiseen työn piiristä koskettamaan myös vapaa-ajan toimintaa ja yksityisiä kuluttajia. Samalla teknologiset sovellukset levisivät työpaikoilta koteihin, sillä markkinointi ja sen kehittäminen olivat yhteydessä juuri teknologisen kehityksen ylläpitämiseen ja teknologisten sovellusten levittämiseen. (Giroux 1988, 77–78.)

Markkinointi on postmodernilla ajalla erityisesti vaikuttamisen väline, jolla ylläpidetään kapitalistista aatetta (Kupiainen & Suoranta 2005, 289). Reijo Kupiainen ja Juha Suoranta (2005) kuvaavat tällaista kapitalistista aatetta konsumismiksi, kulutuskeskeisyydeksi. Kulutuskeskeisessä maailmassa, jollaiseksi postmodernia aikaa voi kutsua, ideoista ja haluista tehdään niin puoleensa vetäviä, että niiden kuluttamisesta tulee osa ihmisen elämäntapaa ja maailmallisuutta. Haluista on tullut näin ajatteluun sisäistetty tapa toimia ja ymmärtää merkityksiä vallitsevassa maailmassa (Värri 2018, 74).

Kulutuskeskeisyys on luonut maailmallisuutta, joka ei enää perustunut todellisuudelle vaan tuotetulle maailmalle, jossa yksittäinen ihminen ei kykene kuvittelemaan tai tuntemaan toimintansa seurauksia ja näin kantamaan niistä moraalista vastuuta. (Jokisaari 2017, 21–22.) Ihmisen irtaantuminen todellisuudesta ja moraalisesta velvoitteesta taas ovat johtaneet omaksumaan maailmallisuuden,

jossa teollisesti tuotettujen halujen ja tarpeiden todellinen määrä on lipunut ihmisen ymmärryksen ja moraalisen velvollisuuden saavuttamattomiin (Riihinen 2014, 31). Samalla se on rakentanut yltäkylläisyyden maailman, jonka perustana eivät ole vain perustarpeiden tyydyttäminen ja inhimillinen elämä vaan jatkuva sokea uudistumisen nälkä teollisesti tuotettujen halujen keskellä (Jokisaari 2017, 33).

## 2.2.2 Kuluttajuuden tuotteistaminen

2000-luvun vaihteessa teollinen tuotanto muuttui uudelleen informaatioteknologian kehittymisen myötä (Karvonen 2001, 9). Siinä missä massateollisuuden ja -markkinoinnin kehittyminen loivat pohjan tuotteiden jatkuvalla tuottamiselle ja kuluttajien ohjaukselle keinotekoisien halujen avulla, informaatioteknologia ja tuotannon kasvu aloittivat tuotannon painopisteen siirtymisen myös kuluttajiin. Pelkkien uusien tuotteiden tuottaminen ei riittänyt ylläpitämään kasvutahtia, minkä seurauksena huomio alkoi kiinnittyä itse halun kokijan, kuluttajan, tuottamiseen ja tämän muokkaamiseen suuntautumaan tuotannollisesti kannattaviin haluihin. (Jokisaari 2017, 33.)

Tuotteiden hankkimisen ja kuluttamisen ylläpitämiseksi, tuotemaailman tulee jatkuvasti tuottaa toimijuutta. Tuotemaailman toimijuuden fyysisenä yksikkönä on ihminen, joka yksinkertaistuu tuotemaailmassa kuluttajaksi. (Jokisaari 2007, 5–8.) Kuluttaja houkutellessaan tuotteiden pariin esimerkiksi asiakaskasvatuksen avulla, jossa kuluttaja sitoutetaan tuotteisiin ja brändeihin luomalla tälle tunteita, odotuksia ja lupauksia. Kokemukset ja lupaukset kasvattavat kuluttajan seuraamaan brändiä ja sen luomaa mielikuvaa elämästä, sillä ne herättävät psykologisia mielihyvän tunteita ja muuttavat sosialisoinnin avulla ihmisen identiteettiä. (Kupiainen & Suoranta 2005, 293–296). Kuluttajan ideaa ylläpitävät esimerkiksi teknologisten sovellusten kautta jaetut, käyttäjien rakentamat kuvat halutunlaisesta elämästä ja siihen liittyvästä toimijuudesta. Juha Suorannan (2008) mukaan yksilöt tekevät elämästään kuluttamisen kautta ikään kuin elokuvaa, joka on jatkuvasti julkisesti katseltavissa ja arvioitavissa.

Asiakaskasvatuksen yksi muoto on yrittäjyyskasvatus, jolla pyritään herättämään ihmisen sisäinen halu kehittää itseään hyväksi kuluttajaksi (Kupiainen & Suoranta 2006, 297). Yrittäjyyskasvatuksen voi jakaa kahteen eri yrittäjyyden

muotoon, ulkoiseen ja sisäiseen. Ulkoinen yrittäjyys viittaa yritystoiminnan harjoittamiseen ja näin ollen työllistymiseen. Sisäinen yrittäjyys taas viittaa laajempaan ymmärrykseen ihmisen kyvyistä, joita kehittämällä ihminen kykenee pärjäämään paremmin koko elämänsä ajan. (Harni & Pyykkönen 2018, 282.)

Tuotemaailmassa sisäisen yrittäjyyden kehittämisen tavoitteena on saada yksilöt sitoutumaan elinikäiseen itsensä muokkaamiseen ja tuottavuuden kasvatamiseen (Jokisaari 2017, 71). Kyse ei näin ole enää ihmisen ulkopuolelta tulevien halujen markkinoinnissa vaan kokonaisvaltaisessa, yksilön sisäisen motivaation herättämisen tarpeen luomisesta muokata persoonaansa, tietojaan ja taitojaan vastaamaan tuotemaailman maailmallisuutta (Jokisaari 2010, 34–35). Günther Andersin mukaan olemme jatkuvasti työkaltaisessa suhteessa teknologisiin laitteisiin ja mediaan, joiden avulla tuotamme julkisuuteen kuvaa itsestämme (Babich 2018, 1115). Tuotemaailman ehtoihin sopeutuminen kiinnittää sisäisen yrittäjyyden mallin tuottamaan kuluttajista itsestään tuotteita, joiden arvo mitataan sen mukaan, mikä heidän kykynsä on kuluttaa ja tuottaa tuotemaailman ehtojen mukaisesti. Näin tulkiten voi väittää, että käsitys ihmisyydestä on muuttunut tuotemaailmassa. Ihmistä ei enää nähdä organisaationa kokonaisuutena ja moneutena, vaan tämä pilkotaan tuotteistamisen ehdoilla osiin monistettaviksi, muokattaviksi, mitattaviksi ja yhdisteltäviksi paloiksi (Viren & Vähämäki 2015, 26).

Brändäämällä yksilö luo itselleen lisäarvoa, joka ylittää tämän itsensä fyysisen muodon arvon. Samalla brändääminen luo lisäarvoa sille tuotteiden sarjalle, johon kuluttajabrändi kiinnittyy. Esimerkiksi älykellon ostanut kuluttaja luo jakamallaan kuvastolla mielikuvaa kellon käyttäjäprofiilista, mikä voi parhaimmillaan nostaa tuotteen arvoa entisestään. Samalla kuluttaja vahvistaa itseensä kohdistuvaa positiivista mielikuvaa luoden toimijuudestaan haluttavaa (Heikkinen & Huttunen 2017, 40).

Kuluttajafantomiksi tuotettu toimijuus ohentaa ihmisyyden tuotannon resurssiksi (Heikkinen & Huttunen 2017, 45), johon osoitetut toimenpiteet tähtäävät tämän lisäarvon nostamiseen tavalla, joka on markkinoiden kannalta suotuisin ja kustannustehokkain. Markkinoiden kannalta kannattavin tapa muovata kuluttajien massaa, on ottaa haltuun prosesseja ja instituutioita, joita kuluttajayksilöt ovat jo tottuneet käyttämään. Tämä on johtanut siihen, että tuotannollinen ajattelu

on ottanut haltuun ihmisen elämän osa-alueita, jotka perinteisesti eivät ole olleet markkinatalouden kiinnostuksen kohteena. (Harni 2015, 104.)

Yksi kuluttajayksilöiden tehokkaaseen muovaamiseen soveltuva instituutio on koulu, laajemmin tarkasteltuna ihmisen kasvuprosessi. Aikaisemmin hyvään elämään tähtäävä kasvatus on tuotemaailmassa moraalista käsin tarkasteltuna muuttunut tuotantokoneeksi, jonka tehtävänä on hyvään elämään pyrkimisen sekä sivistyksen sijaan muovata yksilöistä tuotemaailmaan sopeutuvia kuluttajia (Jokisaari 2010, 35). Hannu Heikkinen ja Rauno Huttunen (2017) argumentoivat, että koulutuksen merkitystä määrittelee tänä päivänä yhä enemmän ajattelu, jossa ihminen nähdään resurssina ja koulu nähdään inhimillisen tuotantokapasiteetin tuottajana tulevaisuuden tuotannon tarpeisiin.

Tuotemaailmassa kuluttajien tuottaminen ja prosessien haltuunotto perustuvat siihen, että tuotantolinjat naamioituvat ja sekoittuvat itseksi tulemisen prosessien kanssa ja häivyttävät näin rajaa vapaaksi itseksi tulemisen ja kuluttajaksi kasvamisen välillä. Tuotemaailman maailmallisuudessa kuluttaja ei ymmärräkään olevansa kuluttaja ja alisteisessa, työnkaltaisessa suhteessa talouden kasvulle. Kulutusfantomiksi sopeutumisesta ja lisäarvon tavoittelusta tulee kasvuprosesseissa omaksuttuja arvoja, joiden saavuttamiseksi yksilö alistaa itse itsensä taloudelliselle toimeliaisuudelle ja tuotannolliselle optimoinnille. (Heikkinen & Huttunen 2017, 47.)

Tuotemaailman maailmallisuudessa elävän kuluttajan työsuhde toteutuu sisäisenä yrittäjyytenä, jossa yrittäjämäinen toiminta omaksutaan osaksi jokapäiväistä toimintaa. Sisäiseen yrittäjyyteen pyrkiminen on ennen kaikkea pyrkimystä olla tietynlainen ihminen, joka kykenee hallitsemaan epävarmuutta ja jatkuvaa muutosta ja säilyttämään näin tuotemaailman vaatimusten keskellä suorituskykynsä ja (lisä)arvonsa tuotemaailman fantomina. sisäisen yrittäjyyden omaksunut yksilö on itsenäinen, autonominen ja joustava riskinottaja, joka omaa aktiivisen, luovan ja kilpailullisen otteen toimintansa ohjaamiseensa sekä vahvan suoritusmotivaation. (Harni 2015, 106–107.)

Sisäistä yrittäjyyttä markkinoidaan kuluttajille vapautena muokata persoonaansa ja vaikuttaa vapaasti mahdollisuuksiinsa rakentaa merkityksellistä elämää. Yrittäjyyden ihanteessa on kuitenkin lopulta kyse uudeltaisesta hallinnan muodosta, jonka keinoilla yksilöt pakotetaan tekemään aktiivisia valintoja tuotemaailman tarjoamien mahdollisuuksien välillä (Keskitalo-Foley, Komulainen &

Naskali 2010, 22–23). Näin tuotemaailmassa yrittäjyyden ideaali saa merkityksensä todellisen vapauden sijaan yksilön omana velvollisuudentuntona omaa menestystään ja epäonnistumistaan kohtaan. (Komulainen, Naskali, Korhonen, Keskitalo-Foley 2011, 352.) Esko Harni (2015) huomauttaa, että tällainen ihmisen mahdollisuuksien ja mahdollisten kykyjen hallinta perustuu täysin mielivaltaiseen kontrolliin, jossa hallinta tapahtuu ilman erityistä oikeutusta tai tarvetta. Tämä taas johtaa siihen, että tuotemaailmassa tapahtuva kuluttajien ohjaaminen alistaa yksilöt järjestelmään, joka sortaa heitä estämällä yksilöiden mahdollisuuden itseenäiseen ja vapaaseen elämään vailla todellista perustetta.

### *2.3 Tuotemaailma sortavana järjestelmänä*

Tämän tutkielman lähtökohtana on käsitys siitä, että tuotemaailmaan sopeutuminen on inhimilliselle kasvulle haitallinen prosessi. Tuotemaailmassa elävä yksilö on veloitettu seuraamaan ja muokkaamaan itseään tuotemaailman kaltaiseksi, sillä vain moraaliperiaatteisiin sopeutuva oleva saa tuotemaailman maailmallisuudessa merkityksen. Velvoite sopeutua käskeviin moraaliperiaatteisiin heikentää yksilön mahdollisuuksia toimia itsenäisesti ajattelevana toimijana, minkä seurauksena yksilö asettuu alisteiseen asemaan suhteessa tuotemaailman maailmallisuuteen.

Moraaliperiaatteet ovat käskeviä sääntöjä, jotka kohdistuvat tuotemaailmassa eläviin yksilöihin ja yhteisöihin. Günther Anders (2011, 174) huomauttaa, että vaikka tuotemaailman käskyt kohdistuvat tuotteiden kuluttamiseen ja ostamiseen, ne eivät koske ainoastaan heitä, joilla on varaa kuluttaa. Päinvastoin käskevät ehdot saavat erityisesti myös heidät, joilla ei todellisuudessa ole varaa kuluttamiseen, kuluttamaan tuotteita ja palveluita. Tuotemaailma, jossa kuluttaminen on normalisoitu ihmisen identiteetin rakennusaineeksi, vähävaraisilla on vähemmän resursseja nousta käskeviä ehtoja vastaan, sillä köyhyys ja huonosuaisuus ovat valmiiksi alistavia järjestelmiä, jotka ovat opettaneet alistumaan sääntöihin ja ohjeisiin. Samaan aikaan markkinat yltyvät erilaisten teknologisten laitteiden avulla kaikkialle, minkä seurauksena he, joilla ei ole varaa kuluttamiseen, ovat silti jatkuvasti haluja tuottavien koneistojen saavutettavissa (Kupiainen & Suoranta 2005, 292).

Näistä lähtökohdista on perusteltua väittää, että tuotemaailma ja sen moraalinen järjestelmä ovat sortavia järjestelmiä, jotka asettavat ihmisen alistavaan suhteeseen tuotemaailman järjestelmän ja itsensä kanssa. Paulo Freire (2005, 57) kuvaa alistamista tai sortoa tilanteeksi, jossa toinen ihminen joko käyttää toista yksilöä objektiivisesti hyväkseen tai vastaavasti estää tätä tavoittelemasta ja toimimasta itsenäisenä ja vastuullisena yksilönä. Samaan aikaan sorto on kuitenkin myös institutionaalista ja kasvotonta vallankäyttöä. Samoin tuotemaailmassa sarron osapuolia ei voi osoittaa ihmisten välisten valta-asetelmien suhteena, sillä tuotemaailman sorto perustuu anonyymille vallankäytölle. Tuotemaailman sortavat järjestelmät läpileikkaavat koko elämän ja yksilön persoonallisuuden hajauttaen kontrollin lopulta yksilöille itselleen. (Harni 2015, 107.) Tuotemaailman sortavasta järjestelmästä jokainen toimija asettuu niin sortajaksi kuin sorretuksi suhteessa toisiinsa sekä itseensä vaatimalla tuotemaailmankaltaisuutta ympäröivältä maailmalta.

Tuotemaailma estää yksilöltä tämän itsenäisyyden, sillä se määrittelee ihmisenä olemisen mahdollisuudet itsensä kautta. Tuotemaailman moraaliperiaatteet määrittävät yksilön tulevaisuuden ja merkityksellisyyden säilyttämisen ehtoiksi tehokkuuden ja taloudellisen tuotteliaisuuden, jotka turvatakseen yksilön on alistuttava tuotemaailman kontrollille. (Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015, 14.) Tuotemaailman kontrolli taas perustuu pehmeälle vallankäytölle, joka ohjaa hienovaraisesti yksilön tekemään henkilökohtaisilta vaikuttavista päätöksistä, minkä seurauksena yksilö ei ymmärrä olevansa alisteisessa suhteessa maailmaan (Keskitalo-Foley ym. 2010, 20). Tuotemaailman alistussuhde perustuu kuluttajan muovaamiseen itse itsensä vartijaksi. Kun kuluttajayksilö ei miellä olevansa työsuhteessa taloudelliselle kasvulle, hän ei myöskään miellä olevansa kontrollin alla. (Heikkinen & Huttunen 2017, 47.) Näin kontrolli perustuu mielivallalle, jossa yksilöä hallitaan kontrolloimalla tämän mahdollisia kykyjä. (Harni 2015, 107.)

Kontrollin avulla tuotemaailma alistaa yksilöt riippuvuussuhteeseen maailmallisuutensa kanssa. Riippuvuuden hyväksikäyttäminen on yksi sarron väline, jolla sorrettava alistetaan näkemään itsensä osaamattomina ja tietämättöminä suhteessa sortajaansa (Freire 2005, 67–70). Tuotemaailmassa osaamattomuus näyttäytyy häpeänä sekä itsen alkuperää että riittämättömyyttä kohtaan (Jokisaari 2004, 12). Häpeän ajamana ihminen alistaa itsensä suhteessa teknologisten esikuvien kuvastoon, jota vasten inhimillinen yksilö näyttäytyy tehottomana ja

riittämättömänä yltääkseen teknologisten mittareiden asettamiin tavoitteisiin. Päättäjille ja yritysasiantuntijoille taas ihmiset näyttäytyvät ohjailtavana kuluttajien massana, jossa ihminen yksinkertaistuu tilastojen keskiarvoksi. (Giroux 2012, 43.) Tällaiset kontrollin muodot epäinhimillistävät ihmiset elottoman esineen kaltaisiksi alistaen heidän ihmisarvonsa pelkäksi talouden resurssiksi (Freire 2005, 61).

Riittämättömyyden häpeä ja tuotemaailman hallitsema epävarmuus johtavat tuotemaailman alistavan maailmallisuuden hyväksymiseen, sillä tuotemaailma tarjoaa itseään ja moraalinsa mukaista toimintaa ainoana todellisuutena ja turvallisena vaihtoehtona (Jokisaari 2017, 81; Värri 2018, 88). Tuotemaailman tuttavallistetussa todellisuudessa vapaana olemisen rakentaminen esiintyy pelottavana ja hallitsemattomana, jatkuvana tuntemattomana epävarmuutena (Freire 2005, 67). Vapaa epävarmuus eroaa tuotemaailman tuottamasta epävarmuudesta, koska vapaa oleminen ei tarjoa tuotemaailman tapaan valmiita tavoitteita saavutettujen tilalle. Niin sisäisen yrittäjyyden markkinaperustainen ideaali ei toimi, sillä se perustuu hetkellisten turvallisuuden illusioiden luomiseen muuttuvien osaamistavoitteiden välillä.

#### *2.4 Kriittisen kasvatustieteen mahdollisuudet sorron murtajana*

Koska sortavassa järjestelmässä yksilöltä viedään mahdollisuudet tavoitella käsityistä vapaata ihmisyyttä ja hallita omaa elämäänsä, tulisi Freiren (2005) mukaan sorron purkamisen olla yksi yhteisön ja siinä elävien yksilöiden tärkeimmistä tehtävistä. Järjestelmän purkamisen ytimessä on sorrettujen käsityksien ja ymmärryksen muuttaminen maailmaa kohtaan. Sorrettujen tulisi lakata näkemästä sorto oikeutettuna maailmanjärjestyksenä ja tulla tietoisiksi ihmisyyhteisön sisälle rakentuneista valtasuhteista, joissa ideologia tuottaa sorretuista kuvaa sortajiaan huonompina, alempina ja syyllisinä omaan asemaansa alistettuina. (Tomperi 2005, 25.) Tuotemaailmassa elävien yksilöiden tulisi näin kyetä näkemään itsensä aktiivisina todelliseen maailmaan suuntautuvina toimijoina, eikä passiivisina tuotemaailman fantomeita vastaanottavina kuluttajina.

Freirelle sorron purkamiseksi tarvitaan tietoisien toiminnan eli praksiksen kehittämistä, jossa vakava todellisuuteen kohdistuva pohdinta yhdistyy todellisuutta



muuttavaan toimintaan (Freire 2005, 69). Tietoinen toiminta mahdollistaa toiminnan suuntautumisen ja itsekorjautuvuuden kohti sorrosta vapaata elämää, sillä se perustuu mielivaltaisten valta-asetelmien ja käskyheitojen sijaan todellisuutta koettelevalle epäilykselle sekä aktiiviselle liikkeelle, jonka suuntaa ajattelu korjaa jatkuvasti.

Henry Giroux'n (1991, 47) mukaan tietoisien toiminnan kehittäminen on erityisesti kriittisten pedagogien tehtävä. Sen sijaan, että kasvatus ja opetus tuottaisivat ainoastaan tietoa, niiden tulisi nähdä tähtäävän myös poliittiseen toimijuteen niin kasvattajien kuin kasvatettavien osalta. Lisäksi pedagogien tulisi ymmärtää, että kasvatus itsessään tapahtuu teknologisoituneessa maailmassa, minkä seurauksena se jatkuvasti myös vahvistaa ja uusintaa teknologisen maailman ja tuotemaailman olemassaoloa ellei näitä tietoisesti pyritä muuttamaan (Värri 2018, 21). Giroux'n esittämän mukaan kriittisen pedagogiikan tehtäväksi voi nähdä tuotemaailman sorrosta vapautumiseen, sillä kriittisen pedagogiikan tulisi kyetä tarjoamaan kasvatettaville kriittisiä kykyjä koetella ja muuttaa vallitsevia sosiaalisia ja poliittisia normeja sen sijaan, että se opettaisi kasvatettavat omaksumaan sopeutuvan asenteen maailmaa kohtaan. Henry Giroux'lle (1988) kyse on myös kasvattajien kyvystä uskoa parempaan maailmaan ja muuttaa kasvatuksen taustalla olevia perusoletuksia sen sijaan, että muuttaisimme pelkkiä käytänteitä.

Päästäkseen vapauttavaan kasvatukseen kriittisten pedagogien on tarkasteltava ja käsitteellistettävä kasvatus ja sorron rakentumisesta vallitsevasta kulttuurista käsin, sillä sortavat järjestelmät ovat aina kulttuurillisesti kerrostuneita sosiaalisia rakenteita. (Jandri & Giroux 2017, 153.) Petar Jandri ja Henry Giroux (2017) käsitteellistävät tuotemaailmassa tapahtuvan sorron alistetuksi osapuoleksi elinikäisen oppimisen ideaalin omaksuneen prekaareissa työoloissa elävän kansalaisen, jonka elämän mahdollisuuksia määrittelee mukautuminen epävarmoille työmarkkinoille, epävarmaan elämään ja niiden kautta epävarmaan tulevaisuuteen.

Petar Jandri ja Henry Giroux (2017) kuvaavat tuotemaailman sortoa vastaan taistelevaa pedagogiikkaa prekariaattien pedagogiikaksi. Prekariaattien pedagogiikan juuret ovat Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikassa, johon prekariaattien nostaminen sorrettujen edustajaksi tuo mukaan uusliberalismin ja sitä

kautta tuotemaailman kulttuuriset valtarakenteet. Suhteessa Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikkaan, jonka historialliset lähtökohdat nousevat orjien ja työläisten orjuuttamisesta (Tomperi 2005, 22), prekariaattien pedagogiikka nostaa sorron keskiöön tuotemaailmaa leimaavat taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset kerrannaiset, jotka vaikuttavat erityisesti epävakaille ja epämääräisille työmarkkinoille alistettuihin yksilöihin (Jandri & Giroux 2017, 152).

Sorrettujen ja prekariaattien pedagogiikan keskiössä on ajatus siitä, että vapautukseen sortavasta järjestelmästä, sorrettujen itsensä on otettava ensimmäinen askel kohti ihmisyyden palauttamista sekä taisteltava ihmisinä ihmisyyden puolesta. Tämä edellyttää Paulo Freiren (2005) mukaan erityisesti tietoisien toiminnan syöttämistä, sillä sorrettujen on alettava ajatella ja taistella, kuten ihmiset sen sijaan, että he tottelisivat kuin elottomat esineet ajattelematta ja toimimatta itse aktiivisesti. Tietoisien toiminnan herättämiseksi Petar Jandri ja Henry Giroux (2017) asettavat prekariaattisessa sorrossa eläville viisi pedagogista lähtökohtaa, jotka tähtäävät sortavan järjestelmän uudelleen ajatteluun ja sitä myötä toisintekemiseen nykymaailmassa.

Ensimmäisenä lähtökohtana kasvattajien tulisi kehittää kriittistä ja analyyttistä ymmärrystä siitä, kuinka eri järjestelmät toimivat ja mitä ne aiheuttavat ihmisille. Murtaakseen muun muassa kasvatuseräjäjärjestelmässä tapahtuvaa sortoa, on ensin ymmärrettävä, millaisia valtarakenteita, poliittisia intressejä ja tietoa järjestelmä ylläpitää ja kuinka ne suhteutuvat sortoa ylläpitäviin, haitallisiin uskomuksiin. (Jandri & Giroux 2017, 153.) Sorron syiden kriittinen tiedostaminen edeltää aina muutoksen aikaan saamista. Toisaalta muutoksen aikaan saamiseksi on myös vaadittava ääneen sen toimeenpanemista. (Freire 2005, 48–51.)

Toiseksi Jandrin ja Girouxin (2017, 153) mukaan on kehitettävä ja elvytettävä radikaalia kuvittelukykyä, jonka avulla on mahdollista sanoittaa nykyisen järjestelmän ulkopuolisia mahdollisuuksia sekä rakentaa näihin mahdollisuuksiin liittyvää toivoa. Toivon rakentaminen on olennaista erityisesti kasvatuksessa, sillä se tähtää kohti tuntematonta hyvää. Toivon avulla voidaan kuvitella kasvatettavan myönteinen kasvu tulevaisuutta kohti, jolloin kasvatuksen päämäärät ylittävät vallitsevan todellisuuden käskevät ehdot ja laajentavat näin mahdollisuuksia kuvitella hyvä elämä. (Jokisaari 2017, 61.)

Myös kolmas lähtökohta liittyy kielelliseen maailman uudelleen sanoittamiseen. Uusliberaalissa kasvatuseräjäajattelussa perinteiset kasvatuksen hyveet, kuten

vapaus, ovat muuttaneet merkitystään. Vapaus typistyy tuotemaailman ehtojen läpi vapaudeksi kuluttaa tuotteita ja palveluita sen sijaan, että se todella viittaisi käskyistä vapaan kasvun mahdollisuuksien ylläpitämiseen. Kasvattajien ja pedagogien velvollisuus on luoda markkinatalouden haltuun ottaman sanaston tilalle uusia puhetapoja, jotka kuvaavat taloudesta vapaita hyveitä, kuten yhteistä hyvää, totuutta, oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. Samalla kasvattajien tehtävänä on luoda näiden sanastojen ympärille aktiivista toimijuutta passiivisen vastaanottamisen sijaan, jotta tietoisien toiminnan ylläpitäminen mahdollistuu. (Jandri & Giroux 2017, 153–154.)

Tietoinen toiminta ja järjestelmien vastustaminen onnistuvat vain, jos niiden harjoittamiseen on olemassa tila. Tästä syystä neljäntenä pedagogisena käytäntönä kasvattajien tulisi toimia aina kasvatusinstituution ja sen ulkopuolisen toiminnan välimaastossa. Täydellinen institutionalisoituminen aiheuttaa kyynisyyttä ja kriittikköiden toimintatapojen omaksumista, mikä heikentää kasvatuksen reflektiivisyyttä ja avoimuutta muutokselle. (Jandri & Giroux 2017, 154.) Institutionalisoituminen kaventaa myös kasvattajien muutosmahdollisuuksia, sillä se ohjaa kasvattajia keskittymään pelkästään koulun sisältöjen ja tapojen muuttamiseen. Pedagogisten käytänteiden uudelleen ajattelu vaatii sitä, että kasvattajat tarkastelevat kriittisesti käsitystään siitä, millaisena näemme koulun tehtävän yhteiskunnassa ja että kasvattajat pitävät yllä uskoa siihen, että muutos todella mahdollistaa paremman maailman rakentamisen. (Giroux 1988, 9–23.) Viimeisimpänä Petar Jandri ja Henry Giroux (2017) peräänkuuluttavat uusien poliittisten rakenteiden luomista vastustamaan kapitalistiseen voitontavoitteluun pyrkivää politiikkaa.

Näiden viiden käytänteen omaksuminen osaksi kasvatusta luovat pohjan kasvatuksen avulla tapahtuvan sarron murtamisen onnistumiseksi. Avainasemassa on tietoisien toiminnan kehittäminen sekä kasvattajien että kasvatettavien keskuudessa, sillä jos ihminen omaksuu kasvatuksessa passiivisesti tietoa vastaanottavan yksilön roolin, omaksuu tämä passiivisen sopeutujan roolin myös suhteessa yhteiskunnan muihin rakenteisiin. (Freire 2005, 81.) Tietoinen toiminta tähtää yksilön vapautumiseen sekä hänen itsensä aiheuttamasta alaikäisyydestä, että lopulta myös tuotemaailman tuottamasta alaikäisyydestä. (Jokisaari 2017, 38.) Toisin sanoen koulukasvatuksessa tietoisien toiminnan harjoittaminen

voi auttaa kasvatettavia suuntautumaan tuotemaailman sijaan todelliseen maailmaan, mikäli opettajat kykenevät ensin itse huomaamaan ja toisin tekemään tuotemaailman moraaliin suuntautuvan kasvatuksen tilanteita.

# 3 TUTKIMUSONGELMA JA SEN SUORITTAMINEN

Tässä osiossa esittelen tutkielman tutkimusongelman ja metodologiset valinnat.

## *3.1 Tutkimusongelma ja tutkielman tavoitteet*

Tutkielmani tavoite on tarkastella, millaisiin opettajuuden ja koulukasvatuksen teemoihin tuotemaailman maailmallisuus kiinnittyy. Pyrin antamaan opettajille työkaluja oman työn kriittiseen arviointiin ja sitä kautta vapauden ylläpitämiseen tai sen saavuttamiseen. Tutkimusongelma, johon etsin tutkielman avulla vastausta on: Mihin opettajaopiskelijoiden kertomien teemoihin tuotemaailman maailmallisuus kiinnittyy?

Käsitykseni mukaan elämme kaikki tuotemaailman läpileikkaamassa todellisuudessa, jossa tuotemaailman imperatiivit, käskävät ehdot, ohjaavat toimintaamme ja vaikuttavat näin kykyymme ymmärtää maailmaa ja nähdä hyvän elämän mahdollisuuksien reunaehtoja. Tutkielmassa käsittelen tuotemaailmaa sortavana järjestelmänä, joka alistaa siinä elävät ihmiset tuotemaailman käskyvällän alle ja estää näin heidän itsenäisen ja vapaan toimijuuden. Opettajuutta tuotemaailmassa tarkastelen kriittisen pedagogiikan teoriaan nojaten. Analyysissäni pyrin löytämään niitä opettajuuden teemoja, joiden kriittiseen tarkasteluun on syytä kiinnittää huomiota, mikäli haluamme pitää kiinni kasvatuksen vapaudesta tulevaisuudessa ja purkaa tämän päivän sortavia järjestelmiä.

Tieteenfilosofisesti tutkimukseni taustalla vaikuttaa sosiaalisen konstruktio- nismien suuntaus. Sosiaalinen konstruktio- nismi käsittää ihmisten maailmallisuuden rakentuneen ennen kaikkea kielellisen sosiaalisen kanssakäymisen varaan. Yhteisön ja maailmallisuuden rakentuminen on kielen kautta aina ajasta ja paikasta riippuvaista, minkä takia maailmallisuuden voi myös ajatella ja sanoittaa

vallitsevasta käsityksestä toisin. Suuntauksen mukaan ihminen on sosiokulttuurinen olento, joka jatkuvasti määrittelee sekä itseään että ympäristöään suhteessa muiden kanssa jaettuun maailmallisuuteen. (Lock & Strong 2010, 6–8.)

Maailmallisuutta tarkastelen kriittisen kasvatustieteen paradigman kautta. Kriittiseen paradigmaan kiinnittyneenä ymmärrän kielen, ajattelun ja sosiaalisesti rakentuneiden perustelujen asettavan rajoja sosiaalisen yhteisön maailmallisuudelle. Näiden rajojen näen asettuvan erilaisiin valta-asetelmiin, jotka vaikuttavat yksilöiden ja yhteisöjen mahdollisuuksiin ajatella maailmaa toisin. (Popkewitz 1984, 45, 184.) Kriittisen näkökulmani myötä koen tutkimukseni tavoitteeksi pyrkiä jaetun todellisuuden kuvailun lisäksi myös todellisuuden muuttamiseen ja uudelleen määrittelyyn.

### 3.2 *Tutkimusaineisto*

Tutkielman aineistona (n=38) toimivat keväällä 2018 keräämäni syventävän vaiheen luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamat kertomukset. Kertomukset keräsin eläytymismenetelmällä ja niiden rungon muodostivat kaksi kehyskertomuskategoriaa, joiden pohjalta kirjoitustehtävä toteutettiin. Ensimmäisenä kategoriana (N=19) toimivat kertomukset peloista ja kauhukuvista, joita luokanopettajaopiskelijoilla on tulevaisuutta ja työelämää kohtaan ja toisena kategoriana (P=19) toimivat tarinat haaveista ja unelmista, joita tulevaisuuteen ja työhön liitetty. Tutkielmassa olen käyttänyt aineistoteksteistä tunnisteita, joissa ensimmäinen kirjain kertoo tekstin position joko kauhistelevaksi/negatiiviseksi (N) tai unelmoivaksi/positiiviseksi (P). Jokainen teksti on tämän lisäksi vielä koodattu aineistotarkastelun alkaessa arvotussa järjestyksessä juoksevalla numeroinnilla (esimerkiksi viidennes unelmoiva teksti on P5).

Kehyskertomukset ohjasivat vastaajia kirjoittamaan tulevaisuuden kauhuista ja unelmista omasta näkökulmastaan.

Kehyskertomus N: Keskustelette ystäväsi kanssa työpaikallanne siitä, millaista työntekoa on tulevaisuudessa. Kauhistelet, millainen yhteiskunta on 30 vuoden päästä ja millaista työtä tulee silloin olemaan. Kirjoita lyhyesti siitä, mitä kerrot kaverillesi.

Kehyskertomus P: Keskustelette ystäväsi kanssa työpaikallanne siitä, millaista työnne on tulevaisuudessa. Unelmoit, millainen yhteiskunta on 30 vuoden päästä ja millaista työsi tulee silloin olemaan. Kirjoita lyhyesti siitä, mitä kerrot kaverillesi.

Kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettujen kertomusten pituutta tai muotoa ei tehtävänannossa rajattu. Kerätyt kertomukset olivat pituudeltaan keskimäärin puolikkaan A4-arkin pituisia (fontti: Arial, koko: 12) pohdintoja tulevaisuuden yhteiskunnasta, koulun asemasta siinä sekä opettajana toimimisesta. Kehyskertomuksessa ei määritelty työpaikkaa tai työtä koulu- tai kasvatustyöhön, minkä ansiosta vastaajilla oli mahdollisuus rakentaa tulevan ammatin kuvaaminen myös muunlaisen ammattikuvan pohjalle, kuin opettajuuden. Suurin osa (n=36) vastaajista kohdistivat kertomuksensa tulevaisuudesta opettajuuden ja kouluinstituution näkökulmaan käyttämällä teksteissä ilmaisuja, jotka viittasivat opettamiseen, kouluun, luokkahuoneeseen ja oppilaisiin. Kahdessa kertomuksessa kirjoittajat eivät määrittäneet työkenttää eikä se ollut tulkittavissa tekstin ilmauksista. Tässä tutkimuksessa puhun vastaajia mukaillen opettajuudesta ja opettamisesta tuotemaailmassa. Kahta määrittelemätöntä kertomusta olen käyttänyt aineiston osana, sillä niiden sisältö oli linjassa opettajuuteen kiinnittyvien kertomusten kanssa. Tulkitsen kertomusten kuvaavan yleistä työkenttää, jolla myös opettajat toteuttavat ammattiaan.

Vastaajajoukoksi valitsin syventävän vaiheen luokanopettajaopiskelijat, sillä he edustavat tulevaisuuden opettajakuntaa. Opintojensa loppupuolella oleville opiskelijoille on ehtinyt opintojensa aikana muodostua ymmärrys kasvatustieteestä tieteenalana, sekä mahdollisesta tulevaisuuden ammatista kasvatustieteen ammattilaisena. Lisäksi suurin osa syventävän vaiheen luokanopettajaopiskelijoista ovat käyneet kasvatustieteiden opintonsa vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen aikana, jolloin saadun koulutuksen voi olettaa heijastelevan nyky-yhteiskunnan painopisteitä ja vaatimuksia. Samaan aikaan työelämän normittuneet käytännöt ja työyhteisöjen yksilölliset traditiot eivät ole vielä ehtineet vaikuttaa kykyyn kuvitella ammatin eri puolia vapautuneesti, huolimatta siitä, että opiskelijalla olisi kokemusta työelämästä opintojensa ajalta.

Keräsin aineiston kevään 2018 aikana e-lomakkeella, jonka lähetin luokanopettajaopiskelijoille sähköpostilistan sekä sosiaalisen median alustojen kautta. Aineistonkeruun loppuvaiheessa jaoin Tampereen yliopistolla maisterivaiheen-

opiskelijoille joitakin saatekirjeitä tulosteina (liite 1), jotka sisälsivät lyhytlinkin vastauslomakkeeseen. Analyysin kannalta pidin tärkeänä, että vastaajat kirjoittivat kertomuksensa eri vuorokauden aikoina ja eri asiayhteyksissä, jotta aineistonkeruutilanne ei olisi vaikuttanut liikaa aineistokokonaisuuteen.

### 3.2.1 Eläytymismenetelmä aineistonkeruumenetelmänä

Eläytymismenetelmä on muun muassa suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetty laadullinen aineistonkeruumenetelmä, jota ovat olleet kehittämässä erityisesti Antti Eskola sen alkuvuosina sekä myöhemmin Jari Eskola ja Juha Suoranta (esimerkiksi Eskola & Suoranta 1988). Eläytymismenetelmällä pyritään yleisesti keräämään ajallisesti ja paikallisesti heijastuvaa tietoa esimerkiksi arvoista, käsityksistä, asenteista tai mielikuvista tavalla, joka on suhteellisen kevytkäyttöinen sekä tutkijalle että tutkittaville. (Wallin 2015, 248.)

Eläytymismenetelmälle tunnusomainen piirre on kerätä kehyskertomusten variaatioiden avulla tietoa siitä, kuinka kirjoittajien tekstit muuttuvat eri variaatioiden kesken ja minkälaista kuvaa ne luovat siitä, mitä tutkittava ilmiö kenties voisi olla. (Eskola, Karayilan, Kaski, Lehtola, Mäenpää, Nishimura-Sahi, Oede, Rantanen, Saarinen, Toivikko, Valtonen & Wallin 2007, 268) Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksen variaatiot muodostivat negatiivisiksi kategorisoimani tekstit tulevaisuuden kauhukuvista ja positiivisiksi kategorisoimani tekstit tulevaisuuden unelmista ja haaveista.

Tutkimuksessani yhdeksi mielenkiinnonkohteeksi ja samalla haasteeksi muodostui eläytymismenetelmän totuttujen rajojen koetteleminen tutkimusasetelmallani. Variaatioiden eroavaisuuksien tarkastelu asettuu eläytymismenetelmän tutkimusperinteen mukaan yhdeksi menetelmän käytön kulmakivistä. Tässä tutkielmassa kiinnostukseni suuntautui kuitenkin näiden erojen sijaan siihen, millaisia reunaehtoja haaveet ja kauhut kurottavat sillä maailmallisuuden kaikkiin suuntiin levittyvälle kentälle, jossa toteutamme jokapäiväistä kasvatusarkeamme. Tässä tarkastelussa olennaista ei niinkään ole se, mitä yhtäläisyyksiä tai eroja eri kehysvariaatioiden välillä on vaan pikemminkin se, mitä jää näiden variaatioiden välille ja mitä kokonaan niiden ulkopuolelle.

Eskola, Nikanto ja Virtanen (2018) huomauttavat menetelmäkuvauksessaan, ettei eläytymismenetelmä sovi kuvaamaan todellisuutta vaan pikemminkin



hahmottelemaan ihmisten logiikan, mielikuvien tai asenteiden luonnetta. Tämän tutkielman kunnianhimoisena lähtökohtana oli pyrkiä jonnekin ihmisen logiikan ja todellisuuden väliselle kysymyksen alueelle. Tästä lähtökohdasta käsin tutkielman tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään palasia siitä maailmallisuudesta, kärjistetysti väittäen jopa todellisuudesta, joka oikeuttaa mielikuvat ja logiikan, jolla sanoitamme toimintaamme.

Jo valintavaiheessa sekä kehyskertomusta muotoiluvaiheessa jotkin eläytymismenetelmän ongelmakohdista olivat ilmeisiä: erityisesti epäilyksiä herättivät menetelmällä kerätyn aineiston selitysvoima sekä vastaajien sen hetkisen tarkkaavaisuuden suuntaamisen vaikutus vastauksien painopisteisiin.

Tutkielmassa päädyin eläytymismenetelmän valintaan, koska aiempien menetelmää käyttäneiden tutkimusten perusteella menetelmä tarjosi mahdollisuuden kerätä yleisesti omaksuttuihin kertomuksiin ja jaettuihin puhetapoihin nojaavaa tekstiaineistoa. Tämä huomio tuki tutkielman tavoitteita pyrkiä etsimään ja tuomaan näkyväksi tekstiaineistosta niitä nykyopettajuutta läpileikkaavia teemoja, joita yhteinen maailmallisuus tuo kykyymme käsittää ja ymmärtää opettajana toimimista nyky-yhteiskunnassa ja lähitulevaisuudessa.

### 3.2.2 Menetelmäpohdinta

Tämä tutkielma koettelee eläytymismenetelmän käytön rajoja tavanomaisesta poikkeavan analyysiasetelman avulla. Perinteisesti eläytymismenetelmää on käytetty muuttujaa varioimalla saatujen kertomusten vertailuun saattamiseksi, mutta tässä tutkielmassa vertailu ei ole tutkimustavoitteen kannalta hedelmällistä.

Pyrin eläytymismenetelmällä kerätyn aineiston avulla selvittämään tuotemaailman rajaamia elämisen reunaehtoja. Aineistonkeruumenetelmä soveltuu vastaamaan tavoitteeseen kerätä normatiivisiin olettamuksiin nojaavia kuvauksia kasvatusajattelun ja kasvattajana toimimisen pinnalla olevista ulottuvuuksista. Toisaalta kehyskertomusten pohjalta kirjoitettujen kertomusten haasteeksi muodostuu niiden selitysvoiman arviointi. Tutkielman luotettavuuden näkökulmasta olen joutunut pohtimaan sekä kehyskertomuksen luonnosteluvaiheessa että aineiston analyysivaiheessa useaan kertaan kehyskertomuksen vaikutusta kertomusten asemoitumiseen. Tässä tutkimusraportissa pohdin muun muassa opet-

tajien ja koulun näyttäytymistä passiivisina osapuolina negatiivisten ja positiivisten muutosten äärellä. Passiivisuuden vaikutelma voi olla seurausta siitä, että kehyskertomusvariaatiot ohjasivat vastaajia vastausvaiheessa alitajuntaisesti pohtimaan itsestään ulkoisia tekijöitä tulevaisuuden haaveisiin tai kauhuihin nähden sen sijaan, että ne olisivat ohjanneet pohtimaan omaa toimijuutta. Aktiivisuutta korostava kehyskertomus olisi näin ollen voinut tuottaa poikkeavaa aineistoa ja tulkintoja opettajien ja koulujen aktiivisesta roolista haaveiden ja kauhujen mahdollistajana.

Tutkimuseettisesti eläytymismenetelmällä on kriittisen tutkimuksen näkökulmista myös selviä ansioita. Eläytymismenetelmän avulla kerätystä aineistosta tekemäni huomiot kiinnittyvät ennen kaikkea yleisiin ennakkokäsityksiin, jotka määrittelevät tulevaisuuden mahdollisia kuvauksia. Vastaajia ei vaadittu kirjoittamaan omasta elämästään, minkä takia analyysikään ei keskity yksilön ajatusmaailman tai ajatusten kriittiseen paljastamiseen. Kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettu fiktiivinen tarina antoi kirjoittajille mahdollisuuden etäännyttää itsensä kirjoitetusta tekstistä, minkä takia myöskään analyysin kritiikki ei kohdistu itse kirjoittajaan vaan sen taustalla vaikuttaviin kulttuurisiin kertomuksiin.

### 3.2.3 Tulevaisuusnarratiivit maailmallisuuden heijasteina

Vaikka tutkimukseni tavoitteena oli hahmottaa nykyopettajuutta tuotemaailman maailmallisuudessa, valitsin kehyskertomuksieni ajalliseksi horisontiksi tulevaisuusnarratiivit. Postmoderniaika ja tuotemaailma ovat laajentaneet ihmisyyden ja elämän reunaehtoja käsityskykymme ulkopuolelle. Teknologian ja sen mukanaan tuomien ilmiöiden, kuten ydinteknologian ja joukkomuotoisen ekokriisin, ymmärtämiseen ei riitä enää inhimillinen, totuttu kuvittelu. Olli-Jukka Jokisaari (2017) argumentoikin, että tarvitsemme laajennettua kuvittelukykyä ymmärtääksemme edes tyydyttävässä mittakaavassa maailmaa, jossa elämme. Jatkaen tarvitsimme radikaalia laajennettua kuvittelukykyä kuvitellaksemme vaihtoehtoista maailmallisuutta, joka ylittää tuotemaailman ulkopuolelle (Värri 2018, 62).

Tulevaisuusnarratiivien käyttäminen on yritykseni tarkastella tuotemaailman reunaehtoja mahdollisimman laajan kuvittelun keinoin. Ymmärryksemme tulevaisuudesta on näkökulmani mukaan eräänlainen toiveiden, pelkojen, halujen ja us-

komuksien muovaaman suurennuslasin kautta tarkasteltu kuvajainen nykyisyydestä, jossa elämme. Se heijastaa niitä rajoja, jotka luovat puitteet tälle hetkelle, mutta kykenee myös venyttämään niitä kuvittelun reunoille asti. Tulevaisuuden kuvittelu on tarpeeksi fiktiivistä ja kaukana kuvittelijastaan, ettei sen tarvitse tavoitella todellisuutta. Toisaalta se on samaan aikaan riittävän kahlittua nykyisyyden kokemukseen, jotta se voi ilmentää vallitsevan ajan taustaolettamuksia ja uskomuksia.

### *3.3 Aineistoanalyysi*

Aineistoanalyysin pohjana toimi teorialähtöinen sisällönanalyysi. Analysoin ja luin aineiston useaan kertaan eri teoreettisten kehysten kautta. Sisällönanalyysissä pyrin erityisesti refleksiiviseen, laadulliseen otteeseen, jossa pyrkimykseni oli päästä ajattelemaan yhdessä aineiston ja teorian kanssa tuotemaailman maailmallisuutta sekä kasvattajana toimimista. Ajallisesti pitkän tutkimusprosessini ansiosta ehdin käydä aineiston läpi useaan kertaan hyvin erilaisista teoreettisista lähtökohdista ja taustaoletuksista käsin. Pyrin aineiston lukukertojen yhteydessä sanoittamaan ja havainnoimaan näitä taustaoletuksia. Tietoinen näkökulmien muutos ja käyttäminen rikastuttivat analyysia jokaisella lukukerralla.

Sisällönanalyysin suoritin kriittisellä otteella, johon kuuluu keskeisesti jatkuva refleksiivisyys. Refleksiivisyyttä sisällönanalyysissä kuvaa Ulla-Maija Salo (2015), joka nostaa esille analyysin jatkuvana pohdintana siitä, miten tutkimus tuottaa tietoa ja miten tämä tieto järjestellään ja tulkitaan. Käytin eri analyysikerroilla erilaisia koodaamisen ja teemoittelun tapoja aineistoni jäsentämäksi. Koodaamisen yhteydessä huomioin aineiston usein yksipuoleistuvan kuvaamaan ainoastaan ymmärrystä, joka minulle oli tutkijana jo muodostunut. Salo kuvaa ilmiötä etäännyttämiseksi. Aineistosta etäännytynyt tutkija ei enää kykene huomioimaan aineistoa ainutkertaisena, monimuotoisena ja yksityiskohtaisena kokonaisuutena vaan jähmettyy tarkastelemaan aineistoa käsitteistön kautta, johon tutkija on aineistonsa koodannut. (Salo 2015, 178.) Useiden analyysi- ja koodauskertojen kautta koin kuitenkin ymmärryksen aineiston yksityiskohdista monipuolistuvan ja selkeytyvän. Maggie MacLure (2013, 174) kuvaakin sisällönanalyysin parhaimmillaan johtavan hitaaseen aineiston yksityiskohtien rakenteiden hahmottamiseen, joka voi johtaa reflektiiviseen keskusteluun aineiston ja teorian välillä.

Jotta pystyin pitämään aineiston ainutlaatuisuuden mielessäni, kuljetin analyysien mukana jatkuvasti sekä alkuperäisiä aineistotekstejä että tiivistelmiä, jotka olin laatinut jokaisesta kertomuksesta. Tiivistelmissä hahmottelin kirjoittajan kuvaaman perusteella kyseisestä tekstistä tulkittavissa olevan yhteiskunnan tilan, koulun päätehtävän ja opettajan roolin suhteet. Näitä tiivistelmiä käytin alkuperäisten tekstien lisäksi vertailukohteena, kun tarkastelin koodaamiani yksityiskohtia kokonaisuutta vasten. Käytin tiivistelmiä myös aineiston eri sisältöjen havainnoinnin apuna. Tarkasteluni kohteena olivat tekstien sekä suorat että epäsuorat sisällöt. Näiden sisältöjen suhteiden ymmärtämisen apuna käytin tiivistelmiin hahmottamiani kokonaiskuvan kuvauksia.

Maggie MacLure (2013) huomauttaa aineistoanalyysin olevan yhtä aikaa sekä aktiivista että passiivista toimintaa, jossa aktiivinen aineiston järkevöittäminen limittyy passiivisen aineiston ja teorian maailmoihin mukautumiseen. Aktiivisen ja passiivisen vuorottelu ja limittyminen olivat myös oman analyysini kulmakiviä, joiden välistä pyrin löytämään tasapainon käytännöllisen vakauden ja loke-roinnin sekä ennako-oletuksista irti päästämisen välillä.

Lopullisessa teemoittelussa jaoin aineiston tekstit kertomuksiin, joissa käsiteltiin joko suorasti tai epäsuorasti elinikäistä oppimista, teknologiaa ja rahaa. Näiden teemojen alla tarkastelin tekstejä sen mukaan, miten ne käsittelivät kutakin teemaa. Tämän tarkastelun pohjalta jaoin tekstit vielä kategorioihin niiden esittämien näkökulmien mukaan. Tutkimusraportti mukailee näiden teemojen ja kategorioiden otsikoiteja.

Tarkempien teemojen käsittelyn tueksi olen rakentanut tyyppikertomukset, jotka kuvaavat kertomuksissa rakentuvaa kokonaisuutta jokaisesta eri kategoriasta. Jokaisessa kategoriassa on 1–2 tyyppikertomusta niin, että vain positiivisista kertomuksista kerätty tyyppikertomus alkaa sanoilla ”unelmoin” ja vain negatiivisista kertomuksista kerätty tyyppikertomus alkaa sanoilla ”kauhistelen”. Joissakin kategorioissa on neutraali tyyppikertomus, johtuen siitä, ettei näissä teksteissä ollut merkitsevää eroa negatiivisten ja positiivisten kertomusten kuvaamien välillä. Tyyppikertomuksien tarkoitus on auttaa sijoittamaan yksityiskohtaisemmat aineistositaatit laajempaan puheavaruuteen ja näin lisätä analyysin ymmärrettävyyttä ja läpinäkyvyyttä. Tyyppikertomukset ovat kuvitteellisia kertomuksia, jotka on luotu aineiston pohjalta ja aineistoa mukaillen.

## 4 TULOKSET JA POHDINTA: TUOTEMAAILMALLINEN AJATTELU OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA

Aineiston lukemisen yhteydessä huomioni kiinnittyi erityisesti kolmeen puheavaruuteen: elinikäisen oppimisen, teknologian ja rahan merkitysten määrittelyyn teksteissä. Näiden teemojen havaitsin esiintyvän sekä aineistossa että teoriasani merkittävän usein. Analyysin aikana huomasin näiden kolmen teeman taustalla olevien taustaoletuksien vaitonaisuuden teksteissä, minkä takia kiinnostuin erityisesti näiden taustaoletusten teoretisoimisesta ja sanoittamisesta tuotemaailman teorian valossa.

Analyysissa olen tietoisesti pyrkinyt kriittiseen katsantoon. Valintani perustelen aiemmin esittelemiäni Petar Jandrin & Henry Giroux' (2012) prekariaattien pedagogiikan näkökulmia mukaillen sillä, että tarvitsemme sekä syvää ymmärrystä vallitsevan tuotemaailman järjestelmän toiminnasta ja vaikutuksista että radikaalia kuvittelua ja sanastoa, joiden avulla voimme kuvitella maailmaa toisin. Uskon, että nykyisten järjestelmien vaikutusten kriittinen, jopa kärkevä, analysointi voi auttaa luomaan sanastoa, jolla voidaan sanoittaa ja käsitteellistää toiminnan takana vaikuttavia sanomattomia oletuksia radikaalin kuvittelun tueksi.

Tässä luvussa kuvailen ensimmäisessä kappaleessa aineistokokonaisuutta kahden vastaajille annetun kehyskertomuksen kautta. Kappaleessa hahmottelen vastaajien sanoittamaa unelmien ja kauhujen tulevaisuutta sen mukaan, mitä kirjoittajat itse nostavat kertomustensa keskiöön. Seuraavissa kappaleissa siirryn käsittelemään aineiston kertomuksia kolmen tarkemman teeman kautta. Näihin kappaleisiin tuon taustateoriani mukaan osaksi keskustelua, jota pyrin käymään aineistositaattien, teorian ja oman elämissä maailmani vuoropuheluna.

#### *4.1 Tulevaisuuden rakentuminen unelmien ja kauhujen kautta*

Tulevaisuusnarratiiveissa opettajaopiskelijat pohtivat tulevaisuutta kahden ääripään kautta, tulevaisuuden haaveita ja kauhuja kuvaten. Lähes kaikki (n=36) kuvasivat toimivansa tulevaisuudessa opetustyössä. Työpaikaksi kuvailtiin samoin lähes poikkeuksetta nykykoulun kaltainen instituutio, jossa työn lähtökohtana on luokkamuotoinen opetus ja sen mahdollinen varioiminen. Kaksi vastaajaa eivät tarkentaneet teksteissään työnkuvaansa tai työpaikkaansa niin, että niistä olisi voinut tulkita kirjoittajien viittaavan tiettyyn ammattiin tai työtilaan.

Kertomuksen jaettiin kolmeen eri kategoriaan sen mukaan, mikäli niiden yleisvire oli positiivinen, negatiivinen tai neutraali. Positiivisia kertomuksia oli yhteensä 16 kappaletta, joista kaksi oli kirjoitettu tulevaisuuden kauhuja pohjustavan kehyskertomuksen (N) perusteella ja loput 14 haaveita pohjustavan kehyskertomuksen (P) pohjalta. Negatiivisia tulevaisuuskertomuksia oli 14 kappaletta. Näistä kaksi kertomusta pohjautuivat haaveisiin ohjaavaan tehtävänantoon (P).

Positiivisia tulevaisuuskertomuksia yhdistää opettajan työn ja koulun kuvaaminen itsessään ongelmattomina. Ongelmattomassa koulussa opettajilla on aikaa keskittyä omaa arvopohjaa tukevien käytäntöjen toteuttamiseen, muun muassa henkisen hyvinvoinnin tukemiseen, dynaamiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön ja substanssiopettamiseen. Positiivissa teksteissä on tulkittavissa neljä erilaista lähtökohtaa positiivisen tulevaisuuden rakentumiselle. Ensimmäisen ryhmän (P4, P5, P7, P12, P13; n=5) teksteissä positiivisen työnkuvan taustalla kuvaillaan vaikuttavan yhteiskunnan kyvyn arvostaa koulua ja koulutusta itseisarvona. Näissä kertomuksissa kouluun luotetaan yhteiskunnassa ja koulutuksen toteuttamiseen ohjataan resursseja osoituksena sen arvostamisesta. Yleinen arvostus koulua kohtaan lisää sekä opettajien että oppilaiden motivaatiota, vastuuntuntoa ja oppimisen iloa. Toisen ryhmän (P2, P6, P17, n=3) muodostavat tekstit, jossa tulevaisuuden positiivinen vire pohjautuu koulun mahdollisuuksiin keskittyä henkisen hyvinvoinnin ja turvallisuuden kokemuksen ylläpitämiseen. Näissä teksteissä korostuu koulun merkitys itsetunnon kehittäjänä ja opettajan merkitys turvallisena, hoivaavana aikuisena. Kolmanneksi (P1, P3, P8, P14, P15, P16; n=6) positiivisen tulevaisuuden kuvattiin olevan seurausta koulun kyvystä pysyä kehityksessä mukana. Näissä teksteissä kirjoittajat unelmoivat opettajien ja toimintaympäristöjen dynaamisesta muuttumisesta ajassa sekä teknologian ja

ihmisten yhteistyöstä, joka mahdollistaa oppimisen ja opettamisen helpottumisen ja parantumisen. Neljännen ryhmän (P11, N3; n=2) positiiviset kertomuksen haaveilevat työn pysyvän samanlaisena kuin tänäkin päivänä. Ensimmäisen ryhmän tapaan, näissä kertomuksissa koulun luotettavuuden säilyminen nostetaan tärkeäksi osaksi positiivista tulevaisuutta.

Negatiivisissa kertomuksissa on niin ikään tulkittavissa neljä erilaista lähtökohtaa, joskin negatiivisissa teksteissä tulevaisuus näyttäytyy positiivisia tekstejä useammin monen osatekijän summana. Ensimmäisen ryhmän kirjoittajat (N2, N6, N19, N11; n=4) kuvaavat tulevaisuuden kauhukuvien taustalla olevan opettajan ammatin kontrolloinnin erilaisten valvontakäytäntöjen avulla. Teksteissä opettaja kuvataan työläisenä, jonka tehtävä ei ole niinkään opettaa tai kasvattaa oppilaita, vaan valvoa työskentely-ympäristöä tai oppilaiden etenemistä. Toisen ryhmän teksteissä (N4, N12, N10, N13; n=4) opettajan ammattia kuvataan masatyöläisyyden kautta, jossa huono palkkakehitys yhdistyy asiakaspalvelua muistuttavaan työntekoon. Näissä teksteissä opettajan ammatin kuvataan olevan raskasta ja jatkuvasti muuttuvaa sopeutumista. Kolmas tekstiryhmä (P9, N18, P18; n=3) lähestyy tulevaisuuden opettajuutta nykyisyyden ja tulevaisuuden vaatimusten tuomien jännitteiden kautta. Opettajan ammatin kuvataan perustuvan nykyisen kaltaiselle opettajuudelle, mutta kauhukuvia toimintaan luovat paineet pysyä kehityksen perässä sekä tehostaa ja uudistaa opetusta ilman lisäresursseja tai koulutusta. Neljännen ryhmän (P8, N9, N5; n=3) muodostavat tekstit, joissa erityisenä uhkakuvana nähdään yhteiskunnan polarisaatio ja sen näkyminen kouluarjessa. Teksteissä kirjoittajat pohtivat niin oppilaiden heterogeenisyyden vaikutusta opetukselle kuin koulujen eriytymistä kalliisiin yksityiskouluihin ja huonomaisiin julkisiin kouluihin.

Neutraaleissa teksteissä (N1, P19, N17, N15, P10, N16, P14, n=7) tulevaisuuden opettajuus näyttäytyy toimintana, jonka muotoutuminen tapahtuu vuorovaikutuksessa muun muassa yhteiskunnan arvojen, merkitystenantojen ja järjestäytymisen kanssa. Neutraaleissa teksteissä mahdollisuudet tehdä mielekästä työtä yhdistyy paineisiin tai yhteiskunnallisiin muutoksiin, jotka aiheuttavat uupumista tai luovat tarpeen kompensoida yhteiskunnallisia ongelmia koulusta käsin.

Kokonaisuudessaan sekä positiivisissa, neutraaleissa että negatiivisissa teksteissä opettajat asettuvat tulevaisuuden muutoksien keskellä vastaanottajan ja sopeutujan rooliin. Haaveet ja kauhut opettajan työstä kiinnittyvät teksteissä

siihen, millaiset puitteet opettajalle mahdollistuu ulkoisten tekijöiden seurauksena. Teksteissä kirjoittajat eivät juurikaan pohdi omia vaikutusmahdollisuuksiin työn ja tulevaisuuden rakentamiseen.

#### *4.2 Elinikäinen oppiminen – velvollisuus vai oikeus?*

Elinikäistä oppimista käsiteltiin aineistossa yhteensä 15 kertomuksessa (P=11, N=4). Tässä kappaleessa käsittelen aineiston elinikäisen oppimisen kuvauksia tuotemaailman teorian valossa. Aineistositaateissa keskityn nostamaan esille niitä puhetapoja, jotka asettuvat elinikäisen oppimisen tarjoamien mahdollisuuksien ja tuotemaailman moraaliperiaatteiden mukaisen velvoittavuuden väliselle rajapinnalle. Tällä pyrin tuomaan näkyväksi niitä koulukasvatuksen elinikäisen oppimisen puheavaruuksia, jotka asettuvat merkityksellisiksi tuotemaailman maailmallisuudessa. Aineistossa elinikäistä oppimista käsitellään enemmän positiivissävytteisissä teksteissä kuin negatiivisissa. Molemmissa sävykategorioissa elinikäinen oppiminen näyttäytyy sekä pakkojen että vapauksien kautta. Tästä syystä esittelen elinikäisen oppimisen esiintymistä teksteissä kahden näkökulman kautta: elinikäinen oppiminen velvollisuutena sekä elinikäinen oppiminen oikeutena.

Elinikäinen oppiminen on yksi tuotemaailman maailmallisuuden keskeisimpiä jännitteitä, sillä se kiinnittyy tuotemaailman käskyehtoihin ja niihin sopeutumiseen (kts. kpl 2.1.3). Sopeutuminen työelämän markkinoille ja elinikäisen oppimisen pakkovallan hyväksyminen näyttäytyvät aineistossa sekä yleisessä koulutuspuheessa perustelluina ja haluttavina ratkaisuinä vallitseviin ongelmakohtiin, kuten riittämättömyyden tunteeseen. Silti on perustelua väittää, että juuri markkina-perustainen ajattelu sekä jatkuva kehittymisen ideologia ovat johtaneet niin ekologiseen kriisiin kuin laajoihin ihmisoikeudellisiin ongelmiin nyky-yhteiskunnassa (Martusewicz, Edmundson & Lupinacci 2014, 8–9).

Elinikäinen oppiminen on yksi kasvatusta- ja koulutuspuheen perusta, joka kiinnittyy vahvasti koulutuksen merkityksiin ja oikeutuksiin sekä yksilöiden oikeuteen saada kasvatusta läpi elämän. Elinikäinen oppiminen on osa humanistista käsitystä ihmisestä vapaana subjektina, joka kehittyy ja kasvaa moraalisena toimijana koko elämänsä ajan. (Jokisaari 2017, 71.) Tuotemaailman ja markkinaide-



ologian näkökulmasta elinikäisestä oppimisesta on kuitenkin tullut yksi vallankäytön tapa, jolla yksittäiset kuluttajat saadaan omaksumaan jatkuva uuden oppimisen sekä sopeutumisen asenne kasvuun tähtäävässä kilpailuideologiassa. (Tuomisto 2002, 32.) Tuotemaailmassa elinikäinen oppimisen ideologia valjastaa yksilöt jatkuvaan pakonomaiseen itsensä kehittämiseen markkinoimalla ja pitämällä yllä riittämättömyyden tunnetta suhteessa tuotemaailman määrittämiä osaamistavoitteita kohtaan. Näin toimimalla tuotemaailma velvoittaa yksilöt seuraamaan ulkopuolelta asetettuja tavoitteita ja sopeuttamaan oman osaamisensa niihin sopiviksi tuotemaailman osoittamalla hetkellä. (Jokisaari 2017, 71.)

Elinikäisen oppimisen velvollisuuden kautta yksilöille rakennetaan tuotemaailmassa ideologiaa, jossa yksilöllä on moraalinen velvollisuus valjastaa itsensä hyvinvoivan yhteiskunnan rakennusaineeksi. Kataja, Laine, Jousilahti ja Neuvonen kuvaavat Sitran muistiossa Hyvinvoinnin seuraava erä – ihanteet, visio ja ratkaisut (2018), että elinikäinen oppiminen mahdollistaa kestäväen hyvinvoinnin rakentamisen. Edellytyksenä kuitenkin on, että nuorien lisäksi myös aikuiset saadaan omaksumaan elinikäinen oppiminen niin oikeutena kuin velvollisuutena sekä sopeutumaan muuttuvaan työelämään ja dynaamiseen vaikeiden ongelmien ratkaisuun. Muistion arvovalinnassa humanistinen itseksi kasvun prosessi on typistynyt muotoon, jossa elinikäisesti oppiva yhteisö ja sen jäsenet ovat velvoitettuja hyödyttämään kasvuprosessillaan muuttuvia työmarkkinoita ja näin ollen kasvutaloutta.

#### 4.2.1 Elinikäinen oppiminen pakkona

*Tyypikertomus 1: Unelmoin tulevaisuudessa työskenteleväni koulussa, jossa teknologia on korvannut aiemmat työskentelykäytänteet. Kehitys on mahdollistanut tehokkaiden opetusmenetelmien käyttämisen sekä työelämän kannalta relevanttien taitojen opettamisen oppilaille. Opettajana päivitän tietojani ja taitojani säännöllisesti ja otan innolla käyttöön koulutuksista saamani uudet menetelmät ja käytänteet.*

Elinikäistä oppimista pakkona käsitellään yhteensä kahdeksassa (P=8) positiivisessa tekstissä ja kolmessa (N=3) negatiivisessa tekstissä. Positiivisissa kertomuksissa elinikäisen oppimisen pakko kytkeytyy ulkopuolelta tulevien uudistusten omaksumisen tarpeeseen. Opettajien odotetaan ylläpitävän asennetta, jossa he eivät kaihda uudistuksia vaan ottavat ne vastaan kyseenalaistamatta niiden vaikutuksia, merkitystä tai alkuperää.

Opettajat ovat motivoituneita työhönsä ja ottavat uuden vastaan innolla, ei niin, että "taasko jotain lisää". P7

Aineiston teksteissä opettaja kannustetaan elinikäiseen oppimiseen muun muassa korostamalla sen tärkeyttä, kiinnittämällä se motivaatioon, tukemalla jatkuvaa päivittymistä rahallisesti tai kytkemällä se koulutuksen nauttimaan luottamukseen. Kannustamisen voi nähdä olevan markkinaehtoisessa tuotemaailmassa yksi pehmeän vallankäytön väline. Tuotemaailman pakot eivät useinkaan perustu rangaistuksiin ja kovaan vallankäyttöön. Sen sijaan kuluttajia ohjataan päivittymiseen tuotemaailman ehdoilla pehmeän vallankäytön tavoin esimerkiksi kannustamalla uudistumiseen (Viren & Vähämäki 2015, 32) tai markkinoimalla muutosta median kautta (Giroux 2012, 17). Jokisaaren (2004) mukaan elinikäinen oppiminen voi olla aidosti vapaata, sivistyksellistä toimintaa vain, jos se on itseohjautuvaa. Pehmeä vallankäyttö estää aidosti vapaan oppimisen oikeuden, sillä se korvaa itseohjautuvuuden markkinaohjautuvuudella, määrittäen yksilön ulkopuolelta, mihin tämän toiminnan tulee seuraavaksi suuntautua. Antti Saari (2016, 11) kuvaa elinikäisen oppimisen vallankäyttöä sen kaksoissidoksen kautta, jossa yksilö on yhtä aikaa vapaa ja kahlittu oppimiseen. Elinikäinen oppiminen velvoittaa näennäisesti vapaan yksilön innostumaan ja motivoitumaan uuden oppimisesta aina uudestaan ja uudestaan samalla tarjoten oppimisen kohteeksi vain ennalta määrättyjä asioita.

Aineiston eräässä positiivisessa kertomuksessa elinikäisen oppimisen pakko tulee esiin ehtona, jonka perusteella koulu saa merkityksensä tulevaisuudessa sen kyvystä pysyä kehityksen mukana. Kirjoittaja kuvaa vanhempien ja yhteiskunnan luottamuksen koulua kohtaan rakentuvat kehittyneiden opetusmenetelmien ja kehittyneen yliopistokoulutuksen varaan.

Toivon, että vuosikymmenten jälkeen tämä "boomi" [uutisointi oppilaiden oikeuksien loukkauksista] on hiipunut ja vanhemmat luottavat kehittyneisiin opetusmenetelmiin (ja toivottavasti kehittyneeseen yliopistokoulutukseen) sen verran, että antavat uruttamatta lapsensa opettajien hoiviin ja ovat paremmin tukena yhdessä opettajan kanssa eikä opettajaa vastaan. P3

Tekstin perusteella on tulkittavissa, että koulun on kehityttävä elinikäisen oppimisen ehtojen mukaisesti ja luotava uudistuneita ja kehittyneitä opetusmenetelmiä, jotta se voi säilyttää asemansa luotettavana kasvatusinstituutiona.

Ajattelumallia voi verrata Hannu Simolan (2015) kuvaamaan erinomaisuuden eetokseen, jossa keskeisinä arvoina ovat erinomaisuus, tuloksellisuus ja kokonaisvaltainen koulutuksen tehokkuus. Erinomaisuuden eetosta korostavassa ajattelussa merkityksen saavat jatkuva kehittyminen sekä erottuminen parhaana muiden, keskinkertaisten joukosta. Erinomaisuuteen pyrkiminen aiheuttaa kouluille ja opettajille kuitenkin epärealistisia vaateita. Hannu Simola (2015) mukaan, kaikki eivät voi olla parhaita eikä koulu voi luvata kaikkien oppilaiden saavuttavan heille asetettuja tavoitteita erityisesti tuotemaailmassa, jossa osaamistavoitteet ja vaatimuksen muuttuvat jatkuvasti.

Aineistossa kirjoittajat nostivat elinikäisen oppimisen lisäksi esille myös poisoppimisen merkityksen opettajan työssä. Poisoppimisen nostaminen osaksi opettajan arkea on osa tuotemaailman imperatiiveja, sillä siinä missä elinikäisen oppimisen pakon alla opettajilta odotetaan jatkuvaa kehittymistä ja uuden oppimista, se edellyttää opettajilta myös jatkuvaa poisoppimista vanhoista arvoista ja käytänteistä, jotka eivät tue tuotemaailman ideologiaa (Jokisaari 2010, 33). Poisoppiminen liittyy teknologiseen kehitykseen, koska uusien teknologisten sovellusten haltuun ottaminen vaatii myös teknologian ulkopuolelle jäävistä vanhoista tiedoista ja arvoista luopumisen taidon. Toisaalta se liittyy myös työmarkkinoiden muuttuneisiin vaatimuksiin, jossa kaikkeen varautuneen yrittäjämäisen kuluttajan tulee osata tarpeen vaatiessa sopeutua, luopua ja aktivoitua kulloistenkin vaatimusten mukaan (Harni 2015, 107).

Aineistossa teknologisen kehityksen myötä opettajalta odotetaan luopumista esimerkiksi taito- ja taideaineista, manuaalisten muistiinpanovälineiden käytöstä ja itsenäisyydestä päättää oman työnsä toteuttamisesta. Poisoppimiseen liittyy myös haikeutta aiempia tapoja ja käytänteitä kohtaan.

Onhan se kiva, että virtuaalitodellisuuden avulla voidaan käydä oppimassa ja tutkimassa oikeastaan mitä vaan ja missä vaan. Mutta välillä on ikävä sitä, että pakattiin eväät mukaan ja lähdettiin metsään koko päivän retkelle. P18

Kirjoittaja perustelee metsään menemisestä luopumista toisaalta oppilaiden vähäisellä kiinnostuksella ja toisaalta heidän pelokkuudellaan luontoa kohtaan. Kyse voi olla tuotemaailman tuttavallisuuden käskevän ehdon omaksumisesta, jonka seurauksena tuotemaailmassa merkityksen saavat vain tuotteet ja asiat,

jotka ovat olemassa tuotemaailman sisällä, tuotteistettuina ja kulutettavaan muotoon muutettuina. (Jokisaari 2017.) Vapaasti toteutettu metsäretki edustaa tuotemaailman maailmallisuudesta ulkopuolista toimintaa, sillä se ei ole passiivisesti kulutettavissa oleva fantom eikä se näin saa tuotemaailman moraalista oikeutusta. Metsäretkellä ei ole tuotemaailman tuttua muotoa, johon tuotemaailmaan maailmallisuuteen sopeutunut kuluttaja voisi samaistua ja tarttua ilman vierauden kokemusta.

Vastaaja kuvaa tekstissään myös sitä, kuinka virtuaalitodellisuus on korvannut lähes kaiken ekosysteemisessä maailmassa tapahtuvan kommunikoinnin. Tekstissä kirjoittaja rakentaa todellisuutta, jossa lapset leikkivät virtuaalilasit päässään ja ottavat yksisuuntaisesti vastaan virtuaalitodellisuuden luomaa fantomien virtaa sen sijaan, että he olisivat vuorovaikutuksessa ekosysteemisen todellisuuden kanssa. Virtuaalitodellisuuden omaksuminen ensisijaiseksi todellisuuden muodoksi on tehnyt kertomuksessa ekosysteemisestä maailmasta vierasta ja pelottavaa samalla, kun teknologian välityksellä tapahtuvasta tuotemaailmassa elämisestä on tullut tuttua ja turvallista. Vierauden kokemuksen aiheuttama pelko ja tuotemaailman jatkuva, tuttavallinen ärsykevirta yhdistettynä elinikäisen sopeutumisen vaatimukseen (kts. Jokisaari 2007, 4–10) vahvistavat passiivisuuden tilaa, jossa aktiivinen ekosysteemiseen maailmaan pyrkiminen, metsään meneminen, lientyy haikeudeksi sitä kohtaan.

*Tyypikertomus 2: Kauhistelen sitä, että tulevaisuudessa minulta vaaditaan opettajana jatkuvasti uusien opetusmenetelmien käyttöönottoa sekä kehityksen mukana pysymistä. Oppilaiden oppimisen odotetaan olevan tehokasta. Kilpailu työmarkkinoilla on koventunut ja lisäkouluttautuminen sekä ajanhermolla pysyminen ovat ainoita tapoja varmistaa työpaikka opetus- tai muilla aloilla.*

Negatiivisissa kertomuksissa elinikäisen oppimisen pakko muodostuu teknologiseen kehitykseen sopeutumisen sijaan laajemmin opettajiin kohdistuvien paineiden lisääntymisestä ja teknologiseen imperatiiviin liittyvästä kilpailuneetoksesta. Teksteissä elinikäisen kouluttautumisen vaatimuksen taustalla näyttäisivät vaikuttavan jatkuvasti koveneva kilpailu ja jatkuva paineiden kasvaminen, minkä takia opettajat ovat pakotettuja hankkimaan lisää muodollisia pätevyyyksiä ja keksimään uusia tapoja toteuttaa opetusta säilyttääkseen työpaikkansa.

Opettajan ammatti muuttuu niin nopeasti. Opettajalta odotetaan ja vaaditaan jatkuvaa ajanhermolla pysymistä ja erilaisia sekä uusia tapoja opettaa. N19

Aineistossa esiintyvä pelko kovenevasta kilpailusta ja vaatimusten kasvamisesta heijastelee uusliberaalia työvoimapolitiikkaa. Uusliberaaliin ajatteluun kuuluu massatyöläisten tuottamiseen mahdollisimman nopeasti ja kustannustehokkaasti. Liiallinen kouluttaminen kerrallaan on markkinatalouden kannalta tehotonta ja epäkäytännöllistä, sillä se luo liian kallista ja osaamiseltaan eriytynyttä työvoimaa. Halvan ja koulutustasoltaan matalan työvoiman massatuottaminen on markkinatalouden näkökulmasta huomattavasti kustannustehokkaampaa, sillä kouluttamisesta säästyneiden resurssien lisäksi myös palkkoja voidaan laskea työvoiman tarjonnan kasvaessa suhteessa työpaikkojen määrään nähden kysynnän ja tarjonnan lakien mukaisesti. (Jakonen 2015, 295–299.)

Tuotemaailman ja tämän tutkielman aineiston näkökulmasta työvoiman nopealla massakouluttamisella ja palkkojen laskemisella on myös toisenlaisia vaikutuksia. Nopea ja substanssiosaamiseen tähtäävä koulutus ohjaa työntekijöitä tekemään töitä joustavalla ja monialaisella otteella ja oppimaan ennen kaikkea jatkuvan uuden oppimisen taidon. Opettajalla tulee olla kyky omaksua muun muassa psykologista osaamista sitä vaadittaessa, mutta vain sopivassa määrin, jotta tämä voi vastata koulutuksen asiakkaiden, esimerkiksi vanhempien, oppilaiden tai päättäjien, suoriin toiveisiin ja vaatimuksiin erikoistumatta kuitenkaan liikaa, jottei tämä tule osaamiseltaan korvaamattomaksi. (Jakonen 2015, 296.) Kouluttautumisesta ja uuden oppimisesta tulee näin kilpailuvaltti, jolla opettajat erottavat itsensä kollegoistaan jatkuvasti muuttuvilla työmarkkinoilla. Samalla opettajat totutetaan jatkuvaan epävarmuuteen ja tietämättömyyteen, toisin sanoen alaikäisyyteen, suhteessa työhönsä. Tämä ylläpitää oppimaan oppimisen tarvetta ja motivaatiota, sillä epävarmuus ja riittämättömyys pakottavat opettajat omaksumaan dynaamisen muuttumisen ihanteen kulloistenkin tuotemaailman osaamisvaatimusten edessä. (Jokisaari 2017, 71.)

#### 4.2.2 Elinikäinen oppiminen oikeutena

*Tyypikertomus 3: Toivon, että tulevaisuudessa minulla on mahdollisuus olla tietoinen kasvatuksen ja koulutuksen uusista suuntauksista ja voin kytkeä uudet ideat osaksi kasvatuksen perusasioita. Opettamiseen tuo toisinaan haasteita oppilaiden erilaiset näkemykset ja arvomaailmat. Opetuksessa otetaan kauttaaltaan huomioon tutkittu tieto oppimisesta.*

Elinikäistä oppimista oikeutena käsitellään kolmessa (P=3) positiivisessa tekstissä ja yhdessä (N=1) negatiivisessa tekstissä. Positiivisissa teksteissä korostuvat mahdollisuus seurata ja huomioida tutkittu tieto opetuksessa sekä mahdollisuus työskennellä uusien ideoiden ja perusasioiden välisellä rajapinnalla ilman, että teksteistä on tulkittavissa ulkoista tai sisäistä painetta muuttaa opetusta tai arvopohjaa näiden perusteella. Ammattitaidon syventämiselle annetaan mahdollisuus, mutta sitä ei pidetä yksilön velvollisuutena. Negatiivisista kertomuksista vain yhdessä pohdittiin elinikäistä oppimista opettajan oikeutena. Tässä tekstissä kirjoittaja toivoi lisäkoulutuksen pitävän yllä mielenkiintoa opetustyötä kohtaan ja lisäävän ymmärrystä maailmasta, jossa opettajat tekevät työtään.

Elinikäistä oppimista tarkastellessa olennaiseksi seikaksi muodostuukin, kuka määrittää oppimisen tarpeen ja millä ehdoilla. Yksilöllä tulisi olla vapaus tahtoa, toimia ja harkita itsenäisesti ja tuotemaailman imperatiiveista vapaana (Jokisaari 2007). Yhteinen tuotemaailman maailmallisuus herättää kuitenkin kysymyksen siitä, onko tuotemaailmasta vapaan ihmisyyden ja humanistinen itsensä kehittäminen tässä maailmassa mahdollista. Hannu Heikkisen ja Rauno Huttusen (2017, 47–48) mukaan tämä on haastavaa sillä, teknisestä rationaalisuudesta ja tuotemaailman ehtojen omaksumisesta on tullut kyseenalaistamaton osa ihmisten elämän ymmärtämistä. Yksilöiden ja yhteisöjen voidaan nähdä alistaneen itse itsensä jatkuvalle osaamisen kontrollille sekä taloudelliselle toimeliaisuudelle markkinatalouden ehtojen mukaisesti.

Aineiston yhdestä positiivisesta tekstistä on tulkittavissa elinikäistä oppimista vastustava sävy. Tekstissä kirjoittaja pohtii arvojen ja näkemysten muuttuneen niin, että se vaikuttaa opettajien ja oppilaiden kommunikointiin ja kykyyn ymmärtää toinen toistaan. Nykyiset arvot, yhtenä esimerkkinä ympäristötietoisuus, kirjoittaja näkee yhteisesti jaettuina, mutta esimerkiksi suvaitsevaisuuden kirjoittaja epäilee lisääntyneen niin paljon, että opettajat eivät enää pysty jakamaan muuttuneita arvoja oppilaiden kanssa ja kokevat yhteistyön erilaisten näkökulmien takia joiltakin osin haastavana.

Samana tekstin perusteella opettajilla ei ole syytä pysyä kehityksen perässä vaan pikemminkin pyrkiä tuomaan esiin oma näkemyksensä hyvästä elämästä ja siihen liittyvistä arvoista. Hannu Simolan (2015) ajatusta mukaillen opettajuudessa voisi tällöin olla kyse erinomaisuuden pyrkimyksen sijaan riittävyden pyr-

kimyksestä sekä koulutusrealismista. Sen sijaan, että opettaja ja oppilaat lupaisivat muuttua jatkuvasti ajassa ja mukautua tuotemaailman elinikäisen oppimisen tai kehityksen ehtoihin, he lupaavat ainoastaan pieniä muutoksia ja vastaantulemisia oman kokemusmaailmansa rajoissa.

### *4.3 Teknologia – pakko vai vapaus?*

Teknologiaa käsitellään aineiston teksteissä yhteensä 24 kertomuksessa (P=10, N=14). Tässä kappaleessa tarkastelen teknologisia kuvauksia samoin kuin elinikäisen oppimisen kertomuksia ja nostan aineistositaateissa esille tuotemaailmallisen ajattelun ja kasvatusajattelun rajapinnalle asettuvia kuvauksia. Tarkoituksena on kiinnittää huomiota näiden puheavaruuksien rakentumiseen tuotemaailman maailmallisuudessa.

Aineiston teknologiaa käsittelevät tekstit on tässä tutkimuksessa jaettu kategorioihin sen mukaan, millaisen roolin teknologia saa kertomusten kuvaamaa todellisuutta vasten. Molempien kehyskertomusten alla on havaittavissa kaksi toisiaan vastaavaa kategoriaa: teknologia pakkona ja teknologia vapaudeksi naimoituneena pakkona. Positiivisissa teksteissä on tulkittavissa lisäksi kolmas kategoria, jossa teknologia esiintyy vapaasti valittavana välineenä, kun taas negatiivisissa kertomuksissa kolmanneksi kategoriaksi muodostuivat tekstit, joissa teknologia esiintyy pakkona, jota on mahdollista vastustaa.

Teknologian käyttö kouluissa on ristiriitaista, sillä parhaimmillaan se mahdollistaa koulutuksen tasa-arvon ja demokratian lisääntymisen laajentamalle sekä tiedon jakamista että leviämistä vapaasti (Paakkari 2017, 84). Teknologiset jaetun tiedon alustat ovat olleet mukana radikaaleissa sosiaalisissa ja kasvatuksellisissa projekteissa, jotka ovat edistäneet demokratiaa ja ruohonjuuritasolta nousevaa kansalaisten merkityksellisten äänien kuulumista yli perinteisten valtahierarkioiden. (Kahn & Kellner 2007, 435) Vapauden lisäksi teknologiset ympäristöt ja niiden kehittäminen kiinnittyvät kuitenkin myös markkinaideologian intresseihin ja investointien kannattavuuteen. Oppimissovellukset ja erilaiset teknologiset laitteet ovat yleensä kolmansien osapuolien valmistamia ja yritysten markkinoimia. Vaikka opettaja ja oppilaat kokisivat sovellusten merkityksen olevan koulutuksen tasa-arvoa nostossa, yritysasiiantuntijoille ja sovelluskehittäjille oppi-

laat ja opettajat ovat myös toiminnan kannattavuuden kannalta kuluttajien mas-  
saa, jonka sitouttaminen yrityksen sovelluksiin on investointi tulevaisuuden kulut-  
tajiin. (Giroux 2012, 43.)

#### 4.3.1 Teknologia pakkona

Kaikesta tästä en pidä, mutta teknistyvässä yhteiskunnassa se lienee välttämättömyys. P19

Aineiston teksteistä teknologista pakkoa käsitellään yhteensä viidessä (P=5) positiivisessa tekstissä ja yhdeksässä (N=9) negatiivisessa tekstissä. Pakkoa kuvaavia positiivisia ja negatiivisia tekstejä yhdistää teknologisten sovellusten käyttöönoton myötä tapahtuva muiden toimintatapojen ja työvälineiden syrjäytyminen. Unelmoivissa teksteissä kirjoittajat toivovat pystyvänsä säilyttämään myös aiempia tapoja, kun taas kauhuja kuvaavissa teksteissä opettajat esiintyvät teknologiseen laiteympäristöön vastentahtoisesti sopeutuneina.

*Tyypikertomus 4: Unelmoin siitä, että opetuksessa säilyisivät perusasiat ja perinteiset kouluarvot. Tulevaisuudessa opettaminen tulee tapahtumaan verkko-opetuksena tai muuten sähköisesti. Tulen opettajana kaipaamaan vanhoja toimintatapoja, kuten luonnon parissa työskentelyä ja vanhojen työvälineiden käyttöä, mutta ymmärrän, että sähköisten materiaalien käyttö on tärkeää työelämän kannalta.*

Aineistossa olevissa positiivisissa teksteissä teknologinen pakko esiintyy teknologian käyttämisen välttämättömyytenä, johon sopeutuminen on opettajan vastuulla. Opettajia vaaditaan käyttämään sähköisiä materiaaleja, laitteita, opetustapoja tai esimerkiksi opetussuunnitelman määrittämiä sovelluksia työssään. Teknologian käyttöä perustellaan positiivisissa teksteissä työelämätaitojen omaksumisella, joka tukee käsitystä opettajien tarpeesta sopeutua uusliberaaleihin työmarkkinoihin ja tuotemaailman moraaliperiaatteiden mukaiseen päivittymiseen.

*Tyypikertomus 5: Kauhistelen sitä, että digitaaliset materiaalit ovat syrjäyttäneet lähes kokonaan muut työskentelykäytännöt, emmekä enää juuri kommunikoi muuten, kuin laitteiden välityksellä. Oppilaita ohjaavat digitaaliset sovellukset ja opettajana tehtäväni on pitää huoli, että edistyminen ja työskentely kirjataan järjestelmään. Minulla on vähän päätäntävaltaa käytettäviä laitteistoja ja sovelluksia kohtaan ja olen huolissani, sillä laitteistot käyvät yhä kalliimmiksi.*

Myös negatiivisissa teksteissä opettajan pakoksi muodostuu käyttää ylhäältä asetettuja teknologisia sovellutuksia opetuksen toteutuksessa. Kuvauksissa tek-



nologia määrittää koulun sisältöjä ja kytkee opettajan antaman opetuksensa tapahtumaan teknologisten laitteiden kautta ja niiden maailmallisuuteen sopeutuen. Teknologian pakon alla kertomusten opettajat esiintyvät passiivisina vastaanottajina, jotka omaksuvat teknologisten oppimisympäristöjen vaateet ja mukauttavat elinikäisen oppimisen hengessä oman opetuksensa ja ihmisyytensä sitä vastaavaksi. Opetuksen antamisen lisäksi teknologia esiintyy negatiivisissa teksteissä myös monitoroinnin välineenä, joka mahdollistaa sekä oppilaiden että itse opettajan työnteon tarkkailun.

Teknologian pakkoa pohtivissa positiivisissa ja negatiivisissa teksteissä teknologia esiintyy erityisesti opetuksen antamisen välineenä eikä sen kohteena. Opettajien tehtäväksi muodostuu näin teknologian käyttäminen mahdollistamaan opetus.

Voi olla että etenkin vanhemmilla luokilla ja lukiossa osa opetuksesta käydään jotenkin verkko-opetuksena tai video-opetuksena. P9

Oppilaiden oppimista ohjaa digitaaliset sovellukset, jotka kykenevät tarjoamaan oppilaiden lähikehitysvyöhykkeelle soveltuvia tehtäviä. N6

Kirjoittajat eivät nosta teksteissä esille sitä, olisiko sama opetus mahdollista antaa myös ilman teknologisia sovellutuksia eivätkä näin ollen avaa niiden pedagogista merkitystä koulussa annettavan opetuksen tai kasvatuksen perusteltuna osana. Aineiston tekstit tukevat teoreettista käsitystä siitä, että tuotemaailmassa teknologia on saanut itseisarvoisen aseman. Teknologinen kehitys ja sen tukeminen esiintyvät kyseenalaistamattomana todellisuuden osana, jonka seurauksesta ne ovat lipuneet poliittisen keskustelun ja perustelujen tarpeen ulottumattomiin. Näin ollen teknologia on saanut käskyvallan, jossa sen käytön omaksuminen ei ole enää yksilön tai instituution harkinnan varassa, vaan heidän väistämätön velvollisuutensa. (Jokisaari 2017, 41–81.)

Pedagogisen merkityksen perustelematta jättämistä voi lähestyä myös teknologiakeskeiseksi muuttuneen kasvatuskäsityksen kautta. Tilanteessa, jossa kasvattajan ja kasvatettavan kanssakäyminen on mahdollista kaventaa verkossa tapahtuvaksi tai digitaalisten sovellusten ohjaamaksi oppimiseksi, kasvatuksen on täytynyt supistua ihmisten välisessä tilassa tapahtuvan maailmallisuuden rakentamisesta tuotteistettuun, kaikkien ajasta ja paikasta riippumattomasti kulutettavaan, muotoon jo ennen teknologisten sovellusten käyttöönottamista. Tällöin

kyse ei ole niinkään yksittäisen teknologisen sovelluksen käyttämisestä ja sen suhteesta toisenlaisiin toimintatapoihin vaan pikemminkin taustalla vaikuttavasta ymmärryksestä ja oletuksista siitä, mihin kasvatuksella pyritään ja millaista ihmiskuvaa sillä rakennetaan. Jos kasvatusta kykenee kaventumaan teknologian kautta tapahtuvaksi toimintojen sarjaksi, voi kyse olla enemmänkin ihmiskuvan syvemmästä teknologisoitumisesta kuin toimintatapojen valinnasta. (Papert 2014, 23.)

Teknologian käyttäminen ja perustelut esiintyvät teksteissä opettajien ja koulun arkeen ulkopuolelta ojennettuina toimintatapoina ja -ympäristöinä. Osassa kertomuksista kirjoittajat pohtivat ja kyseenalaistavat kuitenkin sitä, miten teknologian käyttäminen ja uuden teknologian tuleminen kouluun rahoitetaan. Yhdessä negatiivisessa tekstissä kirjoittaja nostaa esille koulujen taloudelliset ongelmat ja huolen siitä, että kouluissa käytetään teknologiaa, johon kouluilla tai yhteiskunnalla ei resurssipulan takia ole todellisuudessa ole varaa. Toisessa tekstissä kirjoittaja pohti koulujen polarisaatiota kalliiden yksityiskoulujen ja julkisten koulujen välillä, jonka yhtenä merkittävänä tekijänä on julkisten koulujen kyvyttömyys pysyä teknologisen kehityksen perässä ilman siihen tarvittavia resursseja.

Eräässä positiivisessa tekstissä kirjoittaja pohtii teknologian tuleamista kouluun valtion tukeman kehitysrahan turvin. Teknologisen kehityksen mahdollistanut raha tulee tekstin mukaan ”yllättäen jostain”, jonka seurauksena Suomi alkaa tukea kehitystä erilaisin ja monipuolisin tavoin.

Suomi sai yllättäen jostain hurjasti rahaa kaikkien koulujen saattamiseksi teknisesti korkealle tasolle ja on tukenut tätä kehitystä monin tavoin. P19

Koulujen teknologisen kehityksen tukemisen voi nähdä olevan yksi tuotemaailman ja tietokykykapitalismin muoto, jossa taloudellisen kasvun ylläpitämisen pääpaino on siirtynyt inhimillisen tuotantokapasiteetin tuottamiseen. Opettajat ja opiskelijat ovat itsessään massaa, jotka kuluttavat sovelluskehittäjien luomia tuotteita. Kuitenkin samaan aikaan tuotemaailmassa myös kuluttajuus on tuotettua, jonka seurauksena kuluttaja-opettajasta ja kuluttaja-oppilaasta muovautuu myös tuotannon kohde. Kuluttajien ja tietokyky-yhteiskunnassa sukukuloivien yksilöiden kehittäminen ja tuottaminen massatuotannon keinoin on yksi digiajan tuotannon kulmakiviä, sillä itse fyysisten tuotteiden teknisten ominaisuuksien kehittäminen ei enää riitä ylläpitämään jatkuvaa kasvua. (Heikkinen & Huttunen 2017, 40.)

Kuluttajuuden massatuottamisen näkökulmasta koulujen teknologiseen kehitykseen investoimista voi perustella Ravi Kumarin ja Dave Hillin (2008, 2) mukaan kolmen eri näkökulman kautta. Ensimmäisenä se mahdollistaa oppilaiden ja opettajien kiinnittämisen teknologiseen kulutusympäristöön kuluttajina. Tuotemaailmassa tämä tarkoittaa mahdollisuutta kasvattaa oppilaat ja opettajat omaksumaan tuotemaailman passiivinen vastaanottaminen osaksi kasvuprosessia. Toisena se antaa yrityksille pääsyn ohjata koulujen teknologista kehitystä sekä oppilaiden ja opettajien huomiota markkinoita hyödyttäviin kohteisiin ja tekemään näin koulun toimijoiden kanssa tehdystä yhteistyöstä voittoa (Kumar & Hill 2008, 2). Oppilaille ja opettajille voidaan tarjota teknologisten laitteiden välityksellä fantomeita opetukseen liittyen, jotka alkavat määrittää niitä tarpeita ja odotuksia, joita oppilailta on tulevia laitteistoja ja oppimiskokonaisuuksia kohtaan.

Kolmantena se mahdollistaa koulussa työskentelevien opettajien ja oppilaiden kiinnittämisen teknologisten sovellusten kehittämiseen yrityksiä palvelevana työvoimana. (Kumar & Hill 2008, 2.) Paakkari (2015) argumentoi, että tietokykykapitalismin aikakautta voi kuvata myös luovan kapitalismin aikakaudeksi. Luovassa kapitalismissa luovuudesta on tullut rahanarvoista osaamista, joka rinnastuu työntekoon. Luovassa kapitalismissa teknologiset ympäristöt rakennetaan keskeneräisiksi velvoittaen niiden kuluttajat, tässä yhteydessä opettajat ja oppilaat, muokkaamaan niistä omalla kekseliäisyydellään ja aktiivisuudellaan itsensä näköisiä. Tuottaja-kuluttajaksi muovautuneet opettajat ja oppilaat muuttuvat näin teknologiayritysten ilmaiseksi työvoimaksi, joka omalla panoksellaan tekee mahdollisuuksiksi naamioituina luovuuden tekoina kehittämistyötä. Samalla vahvistetaan käsitystä elinikäisen oppimisen ja tuotemaailmaan sopeutumisen tarpeesta, kun opettajia ja oppilaita ohjataan yrittäjämäiseen luovaan tuottamiseen markkinoiden määrittämällä alustoissa.

Toisaalta on huomattava, että tekstissä, jossa kehitysraha nousi yhdeksi tulevaisuuden koulun määrittäjäksi, kirjoittaja pohtii koulussa opetettavia asioita seuraavasti:

Perusasioiden lomassa oppilas oppii ajattelemaan kriittisesti, keskustelemaan, kyselemään, perustelemaan ja myös olemaan väärässä. P19

Kriittistä ajattelua opettavalla opettajalla on mahdollisuus kyseenalaistaa käytettyjen sovellusten ja toimintatapojen luoma ihmiskuva ja opettaa lähdekriittisyyttä

myös laitteita ja sovelluksia kohtaan. Tämä kuitenkin vaatii opettajalta kykyä ymmärtää koulu osana tuotemaailman maailmallisuutta ja sen teknologista imperatiivia sekä halua nousta sen kärkeviin ehtoihin vastaan.

Hieman toisenlaisen näkökulman teknologian pakkoon ottaa teksti, jossa kirjoittaja näkee teknologian tulevan kouluun opetussuunnitelman pakottamana.

Opetussuunnitelma määrittää erinäisiä sovelluksia, joita tulee käyttää opetuksessa hyödyksi. P14

Opetussuunnitelman määrittämä teknologinen pakko on kertomuksessa viety äärimilleen, sillä se ei mahdollista ainoastaan opetussuunnitelman teknologisoitumista. Jos koulussa käytettävää teknologiaa alkaa määrittää opetussuunnitelmat, tarkoittaa se käytännössä koko koulujärjestelmän siirtymistä tiettyjen organisaatioiden valmistamien tuotteiden ja palveluiden käyttäjäksi. Tällöin yksittäisillä organisaatioilla on mahdollisuus ohjailta koulujen teknologisen kehityksen ja teknologian käytön suuntaa tiettyjen sovellusten ja tiettyjen palveluntarjoajan tarjoamiin tuotteisiin ja kiinnittää heidät oman tuotemerkinsä kuluttajiksi.

#### 4.3.2 Teknologia vapaudeksi naamioituneena pakkona

Tekstejä, joissa teknologia esiintyy ulkopuolisen pakon sijaan orgaanisempana osana tulevaisuuden koulua on aineistossa yhteensä kuusi, kolme (P=3) positiivista kertomusta ja kolme (N=3) negatiivista kertomusta. Näissä teksteissä teknologian saapumista tai sen käytön vahvistumista ei perustella opettajista ulkopuolisilla tekijöillä, kuten opetussuunnitelmilla tai muilla ylhäältä määrätyillä käytännöillä, vaan opettajan luonnollisella halulla ja velvollisuudentunnolla teknologian käyttöä kohtaan.

*Tyypikertomus 6: Unelmoin, että tulevaisuudessa teknologia on korvannut vanhat työskentelykäytänteet tehokkaammilla ja edistyneemmillä käytännöillä, jotka palvelevat oppimista ja helpottavat opettajan työtä.*

Positiivisissa teksteissä kirjoittajat näkevät toimivansa tulevaisuuden työssään dynaamisessa vuorovaikutuksessa teknologisten sovellusten kanssa. Samalla teknologian nähdään tehostavan ja palvelevan opetusta sekä olevan ”tulevaisuuden suunta”.

Älyteknologia on astunut osaksi työarkea ja aiempia työskentelykäytäntöjä on korvattu tehokkaammilla sekä edistyneimmillä tavoilla, jotka kehitys on mahdollistanut. P1

Teksteissä teknologia vaikuttaa tulevan kouluun odotettuna ja toivottuna. Tuotemaailman teorian valossa odotuksiin voi tulkita liittyvän myös tuotemaailman moraaliperiaatteiden mukaisen teknologisen imperatiivin. Yllä olevan sitaatin mainitsema teknologian kyky tehostaa ja mahdollistaa edistyneempi opetus voi nähdä liittyvän perustaltaan tuotemaailman vaateelle saada ihminen toimimaan jatkuvasti yhä paremmin ja tehokkaammin sekä erinomaisuuden eetokselle, jossa vain paras on kyllin hyvää. Tuotemaailmassa tyhjäkäynnille ja hitaudelle ei ole sijaa, sillä inhimillisen ennakoimattoman kasvun sijaan tuotemaailman toimijoilta odotetaan koneenkaltaista ennakoitavaa suoritustehoa tai parhaimmillaan sen nostamista aina maksimiinsa asti. (Jokisaari 2010, 32–35; 2017, 70.) Tehokkuuden toiveen myötä kehitysuskossa voi tulkita olevan kyse toiveesta yltää tuotemaailman asettamiin osaamistavoitteisiin.

*Tyypikertomus 7: Kauhistelun sitä, millainen mahtaa olla opettajien työtilanne ja kuinka paljon uskallan tehdä itsenäisiä päätöksiä työssäni, sillä vastuuseen joutuminen esimerkiksi onnettomuustilanteissa pelottaa. Suurin osa materiaaleista on siirtynyt verkkoon ja käytämme koulussa paljon teknologiaa, joka mahdollistaa kehittyneen työskentelyn. Määrärahoja on kuitenkin todella vähän ja kaikki koulut kamppailevat resurssien puutteessa.*

Negatiivisissa teksteissä teknologian roolin nähtiin vahvistuvan ja muun muassa materiaalien siirtyvän verkkoalustoille siitä huolimatta, että koulujen rahalliset resurssit eivät riitä kattamaan tarvittavaa opetusta ja kasvatusta. Teksteissä teknologiaan investoinnilla ei nähty olevan yhteyttä resurssien riittämättömyyteen ja sitä käsiteltiin muista resursseista irrallisena osana kouluarkea. Mikäli teknologiseen kehitykseen suhtaudutaan muun koulutuspoliittisen puheen ulkopuolisena kehityskulkuna, herättää se kysymyksen siitä, kenen maksamana ja kenen etuja tavoitellen teknologista ympäristöä kehitetään koulussa.

Teknologian voikin nähdä olevan väylä, jota pitkin yritysmaailma pääsee osaksi koulumaailmaan. Tuotemaailman ja tietokykykapitalismin ajassa tekniiseen tuotantoon sijoittaminen ei ole enää kannattavaa toimintaa. Uusien tuotantolinjojen luomisen sijaan yritysasiantuntijat ja markkinakentän toimijat pyrkivät ottamaan haltuun jo olemassa olevia prosesseja ja luomaan niiden kautta lisäarvoa, joka lopulta hyödyttää itse markkinoita. Koululaitoksen olemassa olevan

massatuotannon haltuun ottaminen ja sen toimijoiden, opettajien ja oppilaiden, ohjaileminen kohti markkinoita on kilpailtu inhimillisen kapasiteetin tuotannonprosessi, sillä yksilöiden kouluvuodet ovat tähän aikaan asti onnistuneet pysymään kohtalaisen irrallisina työelämästä. Tietokykykapitalismin luovuuden valjastamiselle sekä yrittäjämäisten kuluttajien tuottamiselle koulu on vielä hyödyntämättömän työvoiman lähde. Teknologisten laitteiden ja sovellusten myyminen kouluun ensin välttämättömyytenä ja sen jälkeen rahallisten resurssien tarjoaminen näiden välttämättömyyksien toteuttamiseksi mahdollistavat yrityksille pääsyn koulussa kulloinkin olevan kuluttajasukupolven ohjailuun ja näiden käyttämiseen tuotannon välineinä. (Paakkari 2015, 18–95.)

Aineistossa teknologisen kehityksen kuvataan muuttavan koulun lisäksi myös koko yhteiskunnan kanssakäymistä. Yhdessä negatiivisessa tekstissä teknologian nähdään tulevan käskeväksi ehdoksi koko yhteiskuntaan sen tarjoamien mahdollisuuksien kautta.

Kaikki hoituu sähköisesti eikä ihmisten ole välttämättä pakko poistua kotoa ollenkaan, sillä kaikki palvelut voi hoitaa netissä, sähköisesti, tai kutsumalla ammattilaiset kotiin. N1

Kaiken hoituminen internetin välityksellä on vaihtoehto, joka tarjoaa mahdollisuuden saavuttaa palvelut ajasta ja paikasta riippumattomasti. Mahdollisuuteen on kuitenkin kytketty käskevä ehto palvelujen tarjoajille, sillä ollakseen saavutettavissa sähköisesti, kaikkien palveluiden, opetus mukaan lukien, tulee myös olla olemassa ajasta ja paikasta riippumattomasti sähköisessä muodossa.

#### 4.3.3 Teknologia pakkona, jota on mahdollista vastustaa

*Tyypikertomus 8: Teknologia on osa kouluarkea, mutta sen suhteen käydään eettistä keskustelua. Opettajana minulla on mahdollisuus päättää itselleni sopivimmat tavat opettaa oppilaita. Teknologian ulkopuolisten taitojen harjoittelu vaatii koulussa aikaa ja kärsivällisyyttä.*

Negatiivisissa teksteissä oli tulkittavissa kaksi (N=2) tekstiä, joissa teknologia kuvattiin väistämättömänä pakkona tulevaisuudessa, mutta joissa opettajuus antoi myös tilaa sen kritiikille. Toisessa tekstissä teknologisen kehityksen rinnalla kuvattiin kehittyvän myös yhteisen eettisen keskustelun siitä, mitä teknologiselta kehitykseltä voidaan odottaa ja minkälainen valta sille voidaan antaa.

Teknologinen kehitys on mennyt huimasti eteenpäin ja siihen liittyen käydään runsaasti eettistä keskustelua; kuinka pitkälle voidaan mennä? N5

Toinen teksteistä taas mainitsee elektronisten laitteiden ottamisen osaksi opetusvälineitä, mutta kyseenalaistaa samalla niiden kyvyn syrjäyttää aiempia opetusvälineitä ja menetelmiä. Teknologian sijaan koulukasvatuksen keskeisiksi tehtäviksi nousevat tekstissä teknologian ulkopuoliset tiedot ja taidot, kuten leikki ja keskustelut elämästä.

Teknologisia pakkoja käsittelevissä teksteissä pakot kiinnittyvät ennen kaikkea tietojen ja osaamisen opettamisen tematiikkaan sekä koulun fyysiseen ympäristöön ja opetuksen toteuttamisen välineisiin. Näin ollen pakot saavat merkityksen tuotemaailman ylläpitämisen ja tuotemaailmaan kasvattamisen tavoitteiden saavuttamisen keinoina, sillä ne ohjaavat oppilaita ja opettajia käyttämään teknologiaa ja luovimaan teknologisessa ympäristössä sen ehdoilla. Tuotemaailmassa sekä teknologia että kasvatus saavat välinearvon, jolloin niihin voidaan suhtautua tekniikoina, joiden avulla yksilö sopeutuu vallitsevaan todellisuuteen. Ajatus jättää kuitenkin huomioimatta kasvatuksen yhtenä ihmisenä olemisen perustana sekä teknologian yhtenä todellisuuden rakenteena (Jokisaari 2012, 457; 2017, 11).

Tuotemaailma rakentuu ekosysteemisen ja tulkitun maailman väliin luoden todellisuutta jatkuvasti sekä silmin havaittavan elinympäristön kautta että mielikuvissa vellovan ideoiden verkoston kautta. Tuotemaailmassa fyysinen tosi oleva, tuote tai teko, ei enää saa merkitystään ainoastaan neutraalina välineenä, vaan tuotemaailman fantomina, joka kiinnittyy olevaksi myös tulkitun maailman ilmentymänä. Tästä syystä tuotemaailmassa teknologiaan ei voi myöskään suhtautua kuten välineeseen, sillä sen ulottuvuus ylittää huomattavasti laajemmalle aina olemisen ehdoksi asti. (Jokisaari 2017.) Fantomina teknologia ei edusta ainoastaan sen tosi olevaa muotoa, jota voidaan käyttää välineenä teknisten tavoitteiden saavuttamiseen vaan se saa merkityksensä tilana ja todellisuutena, joka koostuu useista fyysisistä laitteista, niille annetuista merkityksistä ja näiden vuoropuhelusta.

#### 4.3.4 Teknologia vapaasti valittavana välineenä

*Tyypikertomus 9: Unelmoin, että tulevaisuudessa apunani on teknologiaa ja avustajia, joita voin hyödyntää opetuksessa, silloin kun niistä on selkeää hyötyä.*

Teknologian asemaa pakkona määrittelevien tekstien rinnalla aineiston positiivisista teksteistä kaksi (P=2) kertomusta käsittelevät teknologiaa sen tuomien mahdollisuuksien näkökulmasta ilman, että niistä on tulkittavissa tuotemaailman teknologista pakkoa. Tekstit käsittelevät teknologiaa kuitenkin välineenä, jättäen sen käytön ulkopuolelle kysymyksen kasvatuksesta teknologisoituneesta maailmallisuudessa.

Ensimmäinen kirjoittajista pohtii yhteiskunnallisen tilanteen muuttuneen niin, että tuotemaailman ja kapitalistisen kulttuurin koko maailmallisuus on kyseenalaistettu, jonka mukana myös teknologisten laitteiden ongelmiin on alettu kiinnittää niiden hyötyjen lisäksi huomiota.

Älylaitteiden vaarat on huomattu ja niitä käytetään kohtuudella ja vain silloin, kun niistä on selkeää hyötyä. Alaikäiset eivät omista älypuhelimia, sillä niiden riippuvuutta aiheuttava luonne on otettu vakavasti. P6

Tekstissä teknologisia laitteita kuvataan käytettävän ainoastaan tilanteissa, joissa niiden käyttö tuo hyötyä opetukselle. Papert (2014) huomauttaa, että myös ajattelu, joka perustuu teknologian käytön hyötyjen jatkuvaan punnitsemiseen on itsessään osa teknosentristä ajattelua. Mikäli teknologiaa tarkastellaan välineenä, se ei itsessään ole hyvä eikä paha eikä näin ollen saa aikaan oppimisen vallankumousta tai parempaa oppimista. Teknologian merkitys ja hyödyllisyys välineenä rakentuvat aina käyttäjänsä varaan, jolloin teknologisen laitteen avulla tehdyn työn hyödyllisyys muodostuu siitä, kuinka laadukasta ja onnistunutta itse käyttäjän tekemä työ on. Puhetapa, joka käsittelee teknologiaa hyödyllisenä oppimisen parantajana, pitää sisällään ajatuksen mystifioidusta teknologian kyvystä ratkaista ongelmia välittömästi, kun se otetaan käyttöön.

Toinen kirjoittaja kuvaa teknologian olevan avustajien lisäksi yksi mahdollinen eriyttävä tukimalli, jolla opetuksen tasavertaisuus voidaan mahdollistaa kielestä ja kulttuurista riippumatta monikulttuurisuuden lisääntyessä yhteiskunnassa.



Luokassa opettajan apuna on avustajia ja teknologiaa, joiden avulla opetusta voidaan hyvin eriyttää oppilaasta riippuen. Näin opetus on tasavertaista kulttuurista ja kielestä riippumatta. P16

Teksti kuvaa teknologiaa välineenä, jolla opetus pystytään sopeuttamaan erilaisiin kulttuurisiin ja kielellisiin erityisyyksiin. Käsitykseni mukaan puhe kulttuurillisesti ja kielellisesti riippumattoman opetuksen mahdollistamisesta teknologian avulla voi kiinnittyä kahteen erilaiseen tulkintakehykseen. Ensimmäisenä se voi viitata koulun tarpeettomuuteen opettaa kaikille oppilaille saman sisältöistä opetusta, jonka seurauksena oppilaat voivat rakentaa vapailla verkkoalustoilla omaa kulttuuritaustaansa vasten sopivia oppimispolkuja. Tässä tulkinnassa teknologiaa on mahdollista käyttää avoimena oppimisympäristönä, jonka avulla voi tavoittaa vaihtoehtoisia tulkintoja maailmasta. Samalla se kuitenkin kyseenalaistaa opettajan ja oppilaan suhteen kasvatustilanteissa. Toisen tulkintakehyksen kautta teknologian käyttäminen kulttuuriseen eriyttämiseen voi viitata koulukasvatuksen kaventumiseen tuotemaailman ehdot täyttäväksi oppimiseksi. Mikäli teknologiat viittaavat erilaisiin oppimissovelluksiin, joiden maailma on muutettavissa eri kulttuurikonteksteihin sopiviksi, eriytetyn materiaalin perusolemus on täytynyt riisua tuotteistetuksi ja neutraaliksi oppimispaketiksi, jonka sisältö on monistettavissa, muokattavissa kulttuurisilla yksityiskohdilla ja käännettävissä eri kielille ilman, että sen sisältö muuttuu käyttäjästä riippuen.

Tasavertaisuuden näkökulmasta teknologian käytön ongelmaksi muodostuu tuotemaailman valtahierarkioiden linkittyminen teknologisten laitteiden ja sovellusten alkuperään. Jos koulussa käytettävä teknologia on voittoa tavoittelevien yritysten markkinoimia ja sen käytössä pyritään yhä hienostuneempien oppimiskäytänteiden käyttämiseen, voi teknologia kääntyä hyödyttämään ainoastaan jo valmiiksi hyväosaisia oppilaita, joilla on pääsy kulttuurisiin, tiedollisiin ja rahallisiin resursseihin. Richard Kahn ja Douglas Kellner (2007, 437) huomauttavat, että hienostunut teknologia edustaa erityisesti eliitin arvomaailmaa ja elämäntapaa, sillä hienostuneen teknologian kehittäminen ja muokkaaminen tapahtuu perinteisesti hyväosaisten ehdoilla. Huono-osaisilla ei ole samanlaista mahdollisuutta päästä vaikuttamaan pitkälle kehitettyjen ja kalliiden laitteiden kokoonpanoihin tai niiden sisältöihin. Näin hienostuneen teknologian käyttö koulussa voi tukea tuotemaailman ehtojen mukaista kulttuurillista kertomusta, jossa kyky ja

mahdollisuus hankkia hienostunutta teknologiaa liittyvät osaksi tuettua ihmiskäsitystä. Tämä taas voi johtaa Andersin (2011, 174) esiin nostamaan epätasa-arvon kierteeseen, jossa yhä kalliimpien laitteistojen ostamisesta tulee vähävaraisille osoitettu moraalinen käskyehto, jota on hankala vastustaa alisteisesta asemasta.

#### *4.4 Resurssit – mitä rahalla tuotetaan?*

Rahan merkitystä käsitellään yhteensä 16 kertomuksessa (P=, N=5). Positiivisissa teksteissä koulun rahallisen tukemisen kuvataan mahdollistavan muun muassa kasvatustilaisten palkkaamisen, luokkakokojen pienentämisen ja teknologisen valmiustason nostamisen. Negatiivisissa teksteissä raha esiintyy puutteen kautta vaikuttaen negatiivisesti luokkakokoihin, opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa työhönsä ja koulujen polarisaatioon.

Aineiston teksteissä rahaa käsittelevä puhe kiinnittyy pohdintaan koulun kyvystä tarjota laadukasta opetusta kaikille oppilaille. Tulkitsen resurssipuheen kiinnittyvät koulutuksen laadun kautta koulutuksen tasa-arvon ylläpitämiseen, sillä tasa-arvo on yksi laadukkaan koulun arviointia ohjaavista periaatteista yhdessä oikeudenmukaisuuden ja totuudellisuuden kanssa (kts. KAN 2004, 15).

Rahaan liittyvää puhetta voi lähestyä kahdesta tasa-arvon näkökulmasta, sosiaalisesta ja yksilöllisestä tasa-arvosta (Simola 2015, 389). Sosiaalinen tasa-arvo viittaa mahdollisuuksiin saada laadukasta koulutusta, joka on riippumatonta sukupuolesta, asuinpaikasta, iästä, kielestä tai taloudellisesta asemasta. Yksilöllisellä tasa-arvolla taas viitataan jokaisen mahdollisuuksiin ja oikeuteen kehittää itseään koulutuksessa, joka kykenee ottamaan huomioon oppijan erityiset tarpeet ja kyvyt (KAN 2004, 15).

Raha on yksi tapa suunnata koulutuksen painopisteitä, sillä resurssien jakamisella on suora vaikutus siihen, mitä koulutuksen osa-alueita koulussa arvojetaan. Kouluun ohjattu raha voi pitää sisällään hyvinkin erilaisia tahtotiloja rahan vaikutuksiin nähden. Tuomas Tervasmäki ja Tuukka Tomperi (2018) ovat analysoineet tutkimuksessaan Suomen koulutuspoliittisia valintoja ja huomauttavat havaintojensa perusteella, että hallituksen rahallisista tuista merkittävästi suurempi osa on ohjattu teknologiseen kehitykseen ja työelämäyhteyksien ylläpitämiseen

koulutuksessa kuin esimerkiksi koulujen toiminnan yhdenvertaisuuden takaamiseen.

#### 4.4.1 Raha sosiaalisen tasa-arvon tuottajana

*Tyypikertomus 10: Kauhistelen sitä, miten asuinalueiden polarisaatio lisääntyy ja koulut eriytyvät yksityisiin ja julkisiin kouluihin. Kunnat leikkaavat koulutuksesta ja mahdollistavat näin yksityisten koulujen ja koulujen ulkopuolisten opetuspalveluiden aseman vahvistumisen.*

Kaksi (N=2) aineiston negatiivisista teksteistä käsittelivät rahan puutteesta tai epätasaisesta jakautumisesta aiheutuvaa sosiaalista epätasa-arvoa. Molemmat tekstit nostivat esille yksityisten koulujen eriytymisen julkisista kouluista osaksi koulujen epätasa-arvoistumista.

Olen huolestunut koulujen eriytymisestä. Huono asumispolitiikka saa aikaan sen, että asuinalueet eriytyvät liiaksi sosioekonomisen taustan mukaan ja tällä on suora vaikutus kouluihin. - - Tulevaisuudessa pelkään myös koulun yksityistämispaineita sotien jalanjäljissä. N8

Lasten ja nuorten keskuudessa nopeasti kasvava eriarvoisuus ja yhteiskunnan kahtiajakautuminen räjähtää käsiin: kalliit yksityiskoulut lisääntyvät, tiettyjen asuinalueiden ghettoutuessa myös niiden alueiden kouluista tulee paikkoja, joita taitavat ja osaavat opettajat välttelevät. N13

Tuotemaailman talousrationaalisen ajattelun kautta katsottuna koulujen inhimillisen tuotannon kapasiteetti saadaan maksimoitua, jos yritysten resurssit ohjataan keskitetysti kouluihin, joiden oppilaat ovat jo valmiiksi kiinnittyneet eliitin arvomaailmaan. Kalliit yksityiskoulut lupaavat tarjota asiakkailleen sosiaalisia, kulttuurillisia ja taloudellisia resursseja tuotemaailman epävarmoilla markkinoilla selviytymisen tueksi samalla, kun koulutuksesta maksavat perheet takaavat oppilaan muovattavuuden ja rahallisen panostuksen koulutuksen vastineeksi.

Yksityiskoulupuhe kiinnittyy modernissa ajassa tapahtuneeseen muutokseen yhteiskuntaluokkien rakenteessa. Perinteinen jako yläluokkaan, keskiluokkaan ja työväenluokkaan on uusliberaalissa maailmassa muuttumassa yhä voimakkaammin kahtiajakautuneeseen muotoon, jossa matalan osaamisen huonosti palkattuun luokkaan rinnastuu korkean osaamisen hyvin palkattuun väestöön. (Heikkinen & Huttunen 2017, 48.) Tuotemaailman silmissä korkean osaamisen väestö on arvokkaampaa sekä kuluttajina että tuotannon kohteena, minkä

takia koulutuspuheella on tuotemaailmassa vaarana keskittyä matalan osaamisen väestön sijaan tuotannollisesti arvokkaampaan väestönosaan. Inhimillisen tuotannon kohteena oppilaista muovautuu halpaa tuotannon ja työmarkkinoiden raaka-ainetta, jonka kouluttaminen on kannattavaa vain sen puitteissa, mitkä ovat yksilön mahdollisuudet tuoda lisäarvoa työmarkkinoille tulevaisuudessa (Giroux 2012, 89).

Taloustrategiikan ajattelun myötä luokkien välisen tasa-arvon rakentaminen onkin keskittynyt korkean osaamisen väestöön. Yhtenä esimerkkinä Jandri & Giroux (2017) huomauttavat, että monien tasa-arvoa kannattavien [amerikkalaisten] poliitikkojen puheessa tasa-arvon ihanteet ovat kaventuneet koskettamaan ainoastaan keskiluokan nostamista korkean osaamisen hyvin palkatun väestön piiriin, jättäen tasa-arvon ulkopuolelle työväenluokkaiset ihmiset, joilla ei ole pääsyä eliitin sosiaalisiin, kulttuurillisiin tai taloudellisiin resursseihin eikä lisäarvoa tuovaa työmarkkina-arvoa. Tästä näkökulmasta myös yksityiskoulujen arvioiminen mahdollisena tulevaisuuden suuntana on käynyt yhä yleisemmäksi ja sallitummaksi.

Kahdessa (P=2) positiivisessa kertomuksessa kirjoittajat pohtivat kouluun ohjattavien rahojen tulevan kaikkien koulujen hyödyksi.

Opetukseen ja koulutukseen satsataan, kuten myös terveydenhoitoon (etenkin mielenterveyteen). P5

Näissä kahdessa tekstissä kouluun ohjattu raha vaikuttaisi jakaantuvan tasaisesti ja vahvistavan näin sosiaalista tasa-arvoa koulutuksessa.

#### 4.4.2 Raha yksilöllisen tasa-arvon tuottajana

*Tyypikertomus 12: Unelmoin siitä, että tulevaisuudessa kouluihin ohjataan rahaa, jolla voidaan hankkia lisää henkilökuntaa, esimerkiksi opettajia ja ohjaajia, kouluihin. Luokkakoot pysyvät pieninä ja koululla on varaa tarjota kaikille oppilaille heidän tarvitsemiaan tukitoimia, joiden antamista myös koulun tilat tukevat.*

Sekä positiivisissa että negatiivisissa teksteissä rahaa käsiteltiin yksilöllisen tasa-arvon tuottamisen näkökulmasta. Yksilöllistä tasa-arvoa käsitteleviä positiivisia tekstejä oli yhteensä kolme (P=3) ja negatiivisia kolme (N=3) kappaletta. Yksilöllistä tasa-arvoa korostava puhe kiinnittää erityisesti huomiota oppilaiden mahdollisuuksiin saada opetusta kunkin henkilökohtaisista tarpeista käsin.

Kahdessa positiivisessa ja kahdessa negatiivisessa tekstissä kirjoittajat pohtivat rahan merkitystä erilaisten oppilaiden tukitoimien järjestämisen mahdollistajana tai vastaavasti rahan puutetta näiden tukitoimien antamisen estäjänä.

Koulutukseen on päätetty laittaa enemmän rahaa ja näin ollen avustajia, opettajia ja tiloja on pystytty parantamaan erilaisten oppilaiden tarpeisiin. N3

Yhteiskunta olisi myöskin vihdoin tajunnut, ettei nykyisillä resursseilla saavuteta mitään hyvää niin opetuksen kuin oppimisenkaan kannalta. Oppilasryhmien kokoja ei kasvatettaisi vaan luokkien koot pidettäisiin max. 20 oppilaan ryhminä, jos luokalla on vain yksi opettaja. Myös ohjaajaresursseihin satsataisiin entistä enemmän, jolloin kolmiportaista tukea olisi helpompi toteuttaa yleisopetuksessa. P11

Tukitoimien ja henkilöstön määrän kasvattaminen oppilaiden erityispiirteiden huomioimisen helpottamiseksi tavoittelee oppilaiden yksilöllisten koulutusmahdollisuuksien takaamista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Näissä teksteissä kirjoittajat eivät nosta esille rahan vaikutusta sosiaaliseen tasa-arvoon, minkä voi nähdä olevan seurausta joko sen itsestään selvästä asemasta tai sosiaalisen tasa-arvon laajemmasta merkityksettömyydestä koulutuspuheessa. Tuotemaailman kannalta juuri yksilöllisen tasa-arvon suhtautuminen sosiaalisen tasa-arvon ylläpitämiseen muodostuu yhdeksi tuotemaailmallisen ajattelun omaksumisen rajapinnaksi.

Tasa-arvon näkökulmasta sosiaalinen tasa-arvo on yksilölliseen tasa-arvoon nähden hierarkkisessa asemassa. Yksilöllinen tasa-arvo saa todellisen merkityksen tasa-arvon lisääjänä ainoastaan siinä tapauksessa, että sosiaalinen tasa-arvo toteutuu tätä ennen, sillä jos yksilöllistä tasa-arvoa korostetaan ilman kaikkien pääsyä samojen resurssien äärelle, yksilöllisten erityisyyksien ja kykyjen korostamista tulee yksi epätasa-arvon vahvistaja. (Simola 2015, 401.)

Tuotemaailman moraalit kannustaa keskittymään yksilöllisen tasa-arvon näkökulmaan, sillä sosiaalisen tasa-arvon kautta tapahtuva erojen tasaaminen on este yksilön tehokkuuden ja tuottavuuden maksimoinnille. Juha Suorannan (2008, 71–72) mukaan kyse on siitä, että koulutusta on alkanut ohjailta markkinaperustainen ja välineellinen logiikka, jossa koulu ja koulutus nähdään itsensänselvyytenä, jonka tehtävä on palvella kuluttajien tarpeita. Tuotemaailman kontekstissa yksilöllistä tasa-arvoa korostavan puheen voi tulkita olevan kuluttajamaisuuden lisäksi osoitus siitä, että opettajat ovat omaksuneet tuotemaailman

moraalin mukaisen erinomaisuuteen pyrkivän eetoksen osaksi oppimis- ja ihmiskäsitystään (esimerkiksi Simola 2015). Näin tulkittuna opettajan osaksi muodostuu toimia koulussa asiantuntijana, jonka pedagogisena tehtävänä on nostaa yksittäiset oppilaat täyteen potentiaaliinsa.

Yksilöllisiä kykyjä korostava kasvatusajattelu törmää koulussa institutionaalisiin ongelmiin. Koulussa tarjottava kasvatus on joukkomuotoista, minkä seurauksena ryhmä tuottaa jatkuvia haasteita yksilöllisyyttä korostavan kasvatuksen antamiselle. Yksilöllisen opetuksen tavoittelu heijastelee kasvatusihannetta, jossa opettaja toimii oppilaan kanssa kotiopettajamaisessa suhteessa, kahden kesken. Kahdenkeskinen opetus ei kuitenkaan ole mahdollista joukkomuotoisessa peruskoulussa, sillä yhden oppilaan sijaan opettaja työskentelee lähes poikkeuksetta vähintään kahdenkymmenen muun oppilaan kanssa yhtäaikaaisesti. (Simola 2015, 70–73.)

Yhdessä tuotemaailman omaksuttu maailmallisuus ja kotiopettajailluusio aiheuttavat tilanteen, jossa opettaja ei kykene yltämään vaadittuihin tavoitteisiin, sillä ne eivät itsessään ole realistisia. Tuotemaailman tarjoamat osaamistavoitteet rakentuvat teknologisten esikuvien kuvastoa vasten, jotka vaativat koneeseen verrattavaa suoritustehoa inhimillisyyden sijaan. Kotiopettajailluusion vaatimukset taas perustuvat vääristymälle, jonka mukaan kouluopetuksessa on mahdollista luoda yksilökeskeinen opettaja–oppilas -suhde ja rakentaa näin yksittäisten oppilaiden kykyjä ja tarpeita vastaavia oppimistilanteita.

Tuotemaailman moraalin ja kotiopettajailluusion ollessa omaksuttuja maailmallisuuden ja kasvatusajattelun osia, ongelma voi näyttäytyä ennen kaikkea resurssien puutteen kautta: Mitä enemmän kouluun ohjataan resursseja henkilöstön palkkaamiseen ja eri tukimallien toteuttamiseen, sitä lähemmäksi opettajat pääsevät yksilöllisen opettamisen ideaalia ja saavat resursseja yksilöllisten kykyjen huomioimiseen. Rahallisella tukemisella onkin havaittu olevan positiivisia vaikutuksia taloudellisesti heikommassa asemassa olevien oppilaiden oppimistuloksiin (Holmlund, McNally & Viarengo 2009, 15). Toisaalta on syytä huomioida, että vaikutus on näkynyt nimenomaan oppimistuloksissa. Varto (2001, 149) huomauttaa, että koululla on aina sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut kehys, joka on merkittävä osa koulun toimintaa. Jos koulussa keskitytään ainoastaan yksilön oppimis- ja kehitysprosessiin tarkastelemalla oppimistuloksia, sosiaalinen

konteksti jää kokonaan huomiotta johtaen siihen, että sosiaalisen tasa-arvon näkökulma lientyy koulukeskustelusta pois. Samalla rahallinen panostaminen voi myös nostaa koulun kohdistuvia odotuksia erityisesti oppimistulosten osalta (Holmlund, McNally & Viarengo 2009), mikä voi osaltaan lisätä erinomaisuuden pyrkimyksen luomaa riittämättömyyden tunnetta opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Oppimistulosten seurantaan keskittyvä koulukeskustelu viittaa myös tuotemaailman vaatimukseen sitoutuneeseen käsitykseen siitä, että kasvatuksen arvo voidaan muuttaa mitattaviksi palasiksi.

Yksilöllisen tasa-arvon korostuminen koulukeskustelussa mahdollistaa tuotemaailman omaksunut ideologian tulemisen osaksi opettajien kasvatusajattelua. Samalla tavalla, kuten vapauden ideaali on tuotemaailmassa kaventunut vapauksiksi kuluttaa, myös tasa-arvon ideaali muuntuu tuotemaailmassa yksilöllisten valinnanmahdollisuuksien näennäiseksi tasa-arvoksi. Kyse on uusliberaalista tuotemaailman yksilöllisyyttä korostavasti oikeudenmukaisuuskäsityksestä, jonka mukaan tasa-arvo toteutuu, kun kaikilla yksilöillä on mahdollisuus samoihin resursseihin, jos kykenee itse tulemaan resurssien äärelle. (Kalalahti & Varjo 2012, 51.) Uusliberaali tasa-arvokäsitys ei kuitenkaan ota huomioon rakenteiden luomia esteitä, jotka ovat resurssien saavuttamisen tiellä ja vaikuttavat näin todellisen tasa-arvon toteutumiseen.

# 5 PÄÄTELMÄT

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisiin opettajuuden ja koulukasvatuksen teemoihin tuotemaailman maailmallisuus kiinnittyy. Tämän tutkimusongelman kautta halusin pyrkiä antamaan opettajille työkaluja työn kriittiseen arviointiin sekä tuotemaailman käskevistä ehdoista vapaan kasvatuksen ylläpitämiseen. Tutkielman aikana tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui kolmen puheavaruuden ympärille. Nämä puheavaruudet liittyivät teknologian käyttöön ja teknologisen ajattelun sanoittamiseen kertomuksissa, elinikäisen oppimisen ideaaliin ja sen sanoittamiseen kertomuksissa sekä uskomuksiin rahallisten resurssien jakamisen suhteesta koulutuksen tasa-arvon ylläpitämiseen. Teorialähtöisen analyysin valossa nämä kolme teemaa olivat tuotemaailman ja koulun yhteen kiinnittymisen kannalta keskeiset rajapinnat, joissa kasvatuseräajattelu yhdistyi tuotemaailman moraalimukaiseen ajatteluun.

Analyysini tukee taustateoriastani (esimerkiksi Jokisaari 2017, 77.) piirtyvää käsitystä siitä, että tuotemaailman maailmallisuus ja sen käskevät ehdot leikkaavat opettajien työn ja kasvatuseräajattelun läpi. Analyysin perusteella tuotemaailman moraalialue tukeva ajattelu näyttäisi olevan erityisesti kytköksissä sekä opettajien että oppilaiden työmarkkinakelpoisuuteen ja työmarkkinoilla selviytymiseen viittaaviin puheisiin. Tämän voi tulkita viittaavaan siihen, että opettajaopiskelijat ovat ottaneet markkinaehtoisesta hyödyntämisestä ja toimeliaisuudesta osaksi koulukasvatusta ja kasvatuseräajattelua.

Tuotemaailman moraaliperiaatteet esiintyivät opettajaopiskelijoiden kertomuksissa sekä suoraan että välillisesti, mikä tulkintani mukaan viittaa siihen, että kirjoittajat ovat omaksuneet tuotemaailman maailmallisuuden osaksi ajatteluaan osittain tietoisesti ja osittain tiedostamatta. Samalla tuotemaailman käskeviä ehtoja sekä kyseenalaistettiin että vahvistettiin, toisinaan jopa saman tekstin sisällä. Havainnon perusteella tulkitsemisen, että koko elämän kattava tuotemaailman maailmallisuus pitää sisällään erilaisia painopisteitä, joiden merkitysten ja vaikutusten



tulkinnat vaihtelevat yksilön elämismaailmaa vasten. Erilaisista merkityksenannoista huolimatta tuotemaailmalliseen ajatteluun viittaava puhe esiintyi teksteissä systemaattisesti. Tämä huomio tukee käsitystä siitä, että tuotemaailman maailmallisuuden ymmärtäminen on olennaista kriittisen kasvatuksen toteutumisen mahdollistamiseksi.

Tutkimukseni valossa teknologialla ja sen käytöllä on merkittävä rooli koulukasvatuksen ja opettajana toimimisen rakentumiseen tuotemaailman maailmallisuutta vasten. Kertomusten perusteella teknologia on omaksuttu sekä oppimisympäristöksi, välineeksi että ihmisyyden määrittäjäksi koulukasvatuksesta puhuttaessa. Teknologiseen maailmaan sopeutuminen näyttäytyy teksteissä pitkälti velvollisuutena, jolla pyritään vahvistamaan sekä koulun että yksilöiden merkitystä ja sopeutumista tuotemaailmassa.

Teknologiapuheessa korostuu teknologisten laitteiden hallinnan näkökulman sijaan, että kertomuksissa olisi nostettu esille teknologian kriittisen tarkastelun taitoja. Havainto on yhtäläinen Henry Giroux'n (1988, 2) käsityksen kanssa siitä, että kouluissa opetetaan maailman kriittisen lukemisen sijaan usein pelkkiä lukemisen välineitä. Löydös tukee myös käsitystä siitä, että opettajat ovat omaksuneet teknologiaan liittyen tuotemaailman moraalimukaisen kuluttajamaisen asenteen, jossa opettajat ja oppilaat asettuvat asiakassuhteeseen teknologisia sovelluksia kauppaavien yritysten kanssa. Asiakkaina opettajien ja oppilaiden vaikutusmahdollisuudet kaventuvat mahdollisuuksiksi valita yritysten tarjoamien laitteiden ja sovellusten joukosta itselleen mieluisimmat (esimerkiksi Jokisaari 2007), mikä sitoo kasvatuksen reunaehdot tuotemaailman moraalimukaiseksi toiminnaksi.

Samalla kertomuksissa esiin nouseva teknologisten laitteiden ja ohjelmistojen kautta tapahtuva opetus on vastaavanlaista Günther Andersin (2011) kuvaamaan fantomien kuluttamisen kanssa, jossa vuorovaikutus muuttuu yksisuuntaiseksi vastaanottamiseksi. Vaikkei videoiden tai sovellusten kautta tapahtuva opetus olisikaan markkinalähtöistä, on tuotemaailmassa silti pohdittava, millaiseen maailmaan yhdensuuntaisten viestimien käyttäminen kasvattaa koulukasvatuksessa. Paulo Freiren (2005, 81) mukaan passiivinen tiedon vastaanottaminen kasvatuksessa kasvattaa ihmisestä passiivisen vastaanottajan ja sopeutujan myös myöhemmässä elämässä. Jos koulukasvatus tukee passiivista fantomien

virtaan sopeutumista, se tulee normalisoineeksi fantomien kuluttamisen myös muilla elämän osa-alueilla.

Elinikäinen oppiminen esiintyy aineistossa ennen kaikkea merkityksellisyyden ylläpitämisen välineenä, jonka avulla yksilöt voivat säilyttää työmarkkina-arvonsa tuotemaailmassa. Elinikäisen oppimisen omaksuminen tällaisenaan tukee käsitystä elinikäisestä oppimisesta velvollisuutena, ei oikeutena, ja vahvistaa näin ollen yksilön alisteisuutta tuotemaailman moraaliin nähden (Jokisaari 2004). Elinikäisen oppimisen pakon näkökulmasta merkittäviksi puhutavoiksi muodostuivat erilaiset oppimisen ja ajassa muuttumisen tarpeellisuutta korostavat kertomat sekä näiden kertomien yhteydessä sanoitettu opettajien ja oppilaiden kyvyttömyys vaikuttaa muutoksen tapahtumiseen. Lisäksi elinikäisen oppimisen velvollisuuden kuvauksiin kiinnittyi kritiikittömyyden ihannoitua, jossa kehityksen vastustaminen kuvailtiin ongelmana, joka heikentää hyvän tulevaisuuden rakentamista.

Analyysini perusteella vaikuttaa, että opettajat ovat alkaneet valmistautua selviytymään tuotemaailman epävarmoissa ja muuttuvissa työolosuhteissa omaksumalla elinikäisen oppimisen asenteen sekä työnsä että kasvatusajattelunsa perustaksi. Tuotemaailman aiheuttama häpeä ja ihmisten asettaminen jatkuvaan kilpailuun työmarkkinoilla ja henkilökohtaisessa elämässä voi edesauttaa koulukasvatuksen sitoutumista tuotemaailman arvoihin. Epävarmuus, riittämättömyys ja kilpailun aiheuttamat valtarakenteet ajavat helposti kasvattajan sopeutumaan tuotemaailman ehtoihin säilyttääkseen hallinnan tunteensa ja arvokkuutensa uusliberaalissa kilpailussa. (Pulkki 2017, 182.) Teksteistä elinikäiseen oppimiseen sitoutumiseen liittyy kilpavarustelua, jossa yksilön omaksumat tuotemaailman moraaliperiaatteiden mukaiset asenteet ja toimintatavat varmistavat yksilön selviytymisen myös tulevaisuuden ennustamattomilla työmarkkinoilla. Eriyisesti sisäisen yrittäjyyden mallin tukeminen koulukasvatuksessa näyttäisi asetuvan rajapinnaksi, jonka kautta tuotemaailman moraaliperiaatteet omaksutaan ajattelu- ja toimintatapoihin.

Rahapuheen osalta tuotemaailmallisen ajattelun omaksuminen näyttäisi kiinnittyvän yksilön kykyjä ja yksilöllisiä tarpeita korostavaan ymmärrykseen tasa-arvon toteutumisesta. Yksilöllistä tasa-arvoa korostavat puheen myötä tuotemaailman moraaliperiaatteet vaikuttaisi kiinnittyvän kahteen eri tasa-arvon tematiikkaan. Ensimmä-

mäisenä tuotemaailman moraalit näyttävät yksityiskoulupuheissa, jossa yksilöllistä koulutusta ja tuotemaailmaan sopeutumisen resursseja voi ostaa rahalla. Toisena tuotemaailman moraalit näkyvät kaikille yhteisen koulun painopisteissä, joissa sosiaalista tasa-arvoa tärkeämmäksi arvoksi nousee yksilön henkilökohtaisen potentiaalin nostaminen maksimiinsa.

### *5.1 Kriittisen kasvatusajattelun tarpeellisuus*

Analyysini pohjalta väitän, että opettajien työhön ja työn reunaehtojen hahmottamiseen vaikuttaa käsityksiä ja oletuksia, joiden kriittiselle sanoittamiselle on tarvetta. Tuotemaailman maailmallisuuden taustaoletusten sanoittaminen ja kriittinen analyysi kasvattajien ja opettajien keskuudessa vaikuttavat elintärkeiltä, sillä sopeutumalla tuotemaailman käskyehtojen alle opettajat vahvistavat kasvatuksella sopeutumista tuotemaailman ideologiaa ja sen myötä oikeuttavat vallitsevan yhteiskuntajärjestyksen olemassaoloa. Koulussa oppilaat oppivat arvoja siitä, miten siellä toimitaan, sillä koulussa tapahtuvat teot ovat heijaste siitä, mitä yhteiskunta yksilöiltä odottaa (Giroux 1988, 27–28). Mikäli opettajat uusintavat tuotemaailman ideologiaa ilman ymmärrystä sen käskelistä ehdoista, koulukasvatus tulee tukeneeksi tuotemaailman ideologian mukaisen ihmisyyden passiivista hyväksymistä.

Kertomusten perusteella opettajat ovat omaksuneet tuotemaailman maailmallisuutta vasten passiivisen vastaanottajan roolin, jonka osana on sopeutua sekä positiivisiin että negatiivisiin muutoksiin ja luoda työnsä edellytykset ulkoapäin annettujen rajojen puitteissa. Opettajat kuvaavat koulun tehtäväksi opettaa maailman lukemisen ja sopeutumisen taitoja. Kertomuksissa koulu näyttävät itsessään ongelmattomana paikkana, jonne haasteet tulevat ulkoapäin kouluun vuotavien tai määrättyjen muutosten mukana. Huomio tukee Giroux (1988, 100) väitettä siitä, että opettajat ovat omaksuneet työnsä määritteeksi näennäisen ideologiattomuuden, jonka mukaan koulu tarjoilee valtaväestön tarpeisiin soveltuvaan opetukseen ilman, että se itsessään sisältää moraalisia ristiriitoja, joiden ratkaiseminen olisi opettajan vastuulla. Tällaiset ideologisuudesta irtisanoutuneet koulu ja kasvatusajattelu irtisanoutuvat samalla vastuustaan, sillä se jättää koulupuheen ulkopuolelle koulun vaikutuksen valtaväestöön ja yhteiskuntaan.

Juuri kouluinstituution ongelmattomana kuvaaminen näyttäisi olevan yhteydessä tuotemaailman ideologian omaksumisen prosessissa. Teknologian käyttöä perusteltiin teksteissä pakkojen kautta. Puheen keskeisinä argumentteina olivat oppilaiden ja opettajien tarve sopeutua teknologiseen ympäristöön ja tarve korvata vanhoja käytänteitä uusilla. Koulun osa teknologian käyttöönotossa nähtiin passiivisena eikä teksteissä kyseenalaistettu sitä, voisiko opettaja esimerkiksi olla käyttämättä teknologiaa omaan kasvatusteorioonsa nojaten tai käyttää sitä kansalaisvaikuttamisen ympäristönä. Myöskään elinikäistä oppimista käsittelevissä teksteissä opettajan tai kouluinstituution ei kuvattu olevan aktiivinen toimija eikä näin ollen opettajien tai koulun toimintaa sanoitettu sen kautta, mikä vastuu heillä on muutoksen ylläpitämisessä tai elinikäisen oppimisen eetos- ja moraalisen oikeutuksen koetteluissa. Rahapuheessa yksilöllistä tasa-arvoa korostava ideologia näyttäytyy teksteissä yleisesti hyväksyttävänä tasa-arvon painopisteenä, ilman kritiikkiä siitä, millaisia koulun olemassaolon syitä yksilölliset toimintatavat vahvistavat. Kertomuksien analyysin pohjalta vaikuttaa, että opettajien valmius opettaa valmiita tietopaketteja on yksi keskeinen opettajuutta ja tulevaisuutta määrittävä opettajuuden osa, mutta epäselväksi jää, onko opettajilla vastaavia valmiuksia koetella kriittisesti sitä, mistä tieto tulee.

Tutkielman valossa suosittelin, että opettajien ja opettajankoulutusinstituutioiden olisi Suomessakin lähdeittävä mukaan Giroux (1988, 188) kuvaamaan radikaaliin ja ideologiseen sosiaaliseen projektiin, jossa tarkastelun kohteeksi otetaan koulun olemassaolon syyt ja vasta tämän pohdinnan kautta koulun toimintatavat. Tutkielman analyysin perusteella väitän, että tietoisesti tai tiedostamatta opettajaopiskelijat ovat omaksuneet tuotemaailman moraalisen osaksi kasvatusteorioonsa ja ymmärrystään kasvatuksen kentästä. Samaan aikaan vaikuttaisi siltä, että opettajaopiskelijat eivät näe itseään aktiivisina toimijoina suhteessa tuotemaailman omaksuttuun moraaliin. Havaintojen seurauksena on mielestäni aiheellista kysyä, onko opettajaopiskelijoilla valmiuksia työnsä taustalla vaikuttavien tuotemaailman olettamuksien kriittiseen tarkasteluun sekä tietoisesti toiminnan kehittämiseen opettajan työssään suhteessa tuotemaailman sortavaan järjestelmään. Samalla on myös syytä pohtia, missä määrin koulu nähdään tuotemaailman maailmallisuuden ja uusliberaalin ajattelun passiivisena uhrina (tai hyödyn saajana), sen sijaan, että se nähtäisiin myös aktiivisena toimijana, joka jatkuvasti tuottaa ja muokkaa järjestelmää.

## 5.2 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys

Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tutkimuksen teossa ja tiedeviestinnässä tulisi noudattaa avoimuutta ja vastuullisuutta. (TENK 2012, 6.) Tässä kappaleessa pyrin avaamaan tämän tutkielman kannalta keskeisiä luotettavuuteen ja eettisiin valintoihin liittyviä kysymyksiä, joita olen prosessin aikana tehnyt ja pohjinnut.

Daniel Lowery & Karen G. Evans (2004) kiinnittävät laadullisen tutkimuksen arvioinnin yhteydessä huomiota erityisesti tutkijan kysymyksenasetteluun, taustalla vaikuttavien totuusväittämien, tutkimusparadigman, teoreettisen tulokulman ja tutkimusmetodien valintojen perusteluun sekä näiden yhdessä rakentaman kokonaisuuden johdonmukaisuuteen. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt läpi prosessin tarkastelemaan ja koettelemaan tekemiäni valintoja sekä taustaolettamuksia suhteessa tutkimuskokonaisuuteen.

Tutkimusongelmani valintaa ohjasi taustateoria, joka kiinnitti tutkimuksen ja sen taustalla olevan kasvatustieteen kriittisen kasvatustieteen paradigmaan. Kriittinen paradigma ohjasi mielenkiintoni tutkimaan tuotemaailmaa sen luomien valtarakenteiden kautta ja tarkastelemaan aineistoa tämän ymmärryksen lävitse. Aineistoanalyysin suorittamiseen vaikutti käsitykseni maailmallisuudesta sosiaalisesti rakentuneena kokonaisuutena, jota erilaiset kertomat ja sanoittamiset jatkuvasti luovat. Näistä lähtökohdista käsin tutkin tuotemaailman maailmallisuuden rakentumista kielellisesti tuotettujen kertomusten avulla.

## 5.3 Tutkijapositio osana luotettavuutta

Läpi tutkielman olen tavoitellut refleksiivisyyttä pohtiessani eettisiä kysymyksiä, luotettavuutta, omaa positiotani sekä aineiston tulkintaa. Olen pohtinut muun muassa omaa sosiaalista ja poliittista asemaani, mikä on Andrea Doucetin ja Natasha Marthnerin (2002) mukaan tärkeä osa refleksiivistä tutkimusta. Tutkimuksen tekohetkellä olen itse maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, minkä takia tutkimuskohteeni ovat vertaisiani opiskelijoita. Tutkimusintressini oli tarkastella kasvattajien, myöhemmässä vaiheessa opettajien, työn ja ajattelun suhteutumista tuotemaailman maailmallisuuteen. Ymmärrykseni mukaan tuotemaailman ideologia läpileikkaa kaikkien yksilöiden maailman, minkä takia on selvää, että

elän itsekin tutkijana ja opiskelijana osana tuotemaailman maailmallisuutta ja sen ideologiaa. Samaan tapaan elämismaailmani kautta olen osa luokanopettajayhteisöä, jonka osana olen opintojeni aikana muodostanut käsitykseni kasvatuksesta ja opettajan ammatista. Nämä positiot vaikuttavat ajatteluuni ja suuntaavat ymmärrystäni, sillä sen lisäksi, että tutkin ilmiötä parhaani mukaan objektiivisyyteen pyrkivänä tutkijana, olen silti jatkuvasti subjektiivisena ja kokevana yksilönä osa tutkimiani yhteisöjä. Koen, että tutkielmani kaltaisessa asetelmassa passiivien käyttäminen olisi ollut eettisesti ongelmallisempaa, sillä subjektiivisuuksien kautta olen jatkuvasti lähellä tutkimuskohdettani. Minä-kertojan käyttäminen antaa lukijalle inhimillisemmän mahdollisuuden arvioida analyysin tulintoja kriittisesti omasta subjektiivisyydestään käsin.

Tutkielman taustateoria on vaikuttanut voimakkaasti näkökulmaani ja tulkitsoihini tutkijana. Tutkielman taustalla on käsitys siitä, että kasvatusta on aina ideologista toimintaa, mikä on ohjannut tulkitsemaan aineiston kertomuksia niin ikään ideologisina kuvauksina. Tutkimuksen aikana olen pohtinut tämän tutkijaposition vaikutusta erityisesti aineistoanalyysiin, sillä tutkimuskohteenani olivat vertaisopiskelijat. Yksi tutkimustyön eettisistä ulottuvuuksista on erilaisten suhteiden ylläpitäminen ja huomioonottaminen kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Nämä suhteet sisältävät muun muassa tutkijan suhteen tutkittavaa, aineistoa ja myöhemmin tutkimuksen lukijaa kohtaan. (Doucet & Mathner 2002, 2.) Aineistoanalyysin aikana huomasin taustateoriaan kiinnittymisen etäännyttävän minut tutkimukseen vastanneiden vertaisopiskelijoiden elämismaailmasta ja näin vaikuttavan suhteeseen minun ja aineiston välillä. Eettisestä näkökulmasta pohdin analyysin ja tulosten kirjoittamisen yhteydessä myös suhdettani tutkielman lukijoihin, sillä kriittinen suhtautumiseni vallitsevaan kasvatusteorioihin asettui jännitteeksi tutkijapositioni ja opettajapositioni välillä. Erityisesti jännite vaikutti rahaa käsittelevien tekstien analyysin ja tulosten kirjaamisen yhteydessä. Tasapainon löytäminen ideologiakritiikkiin ja tutkittavien tekstien sanoman ymmärtämisen välillä oli yksi kantavista jännitteistä läpi tutkimusprosessin.

Thomas S. Popkewitz (1984, 7) huomauttaa, että kasvatuksen laadullisella tutkimuksella on merkittävä suhde myös sosiaalisten edellytysten rakentumiseen. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tuoda näkyväksi kasvatuksen sosiaalisesti rakentuneita maailmallisuuden osia, jotta niiden kriittinen toisinaajattelu kasvatustilanteissa mahdollistuu. Tämän tutkimustehtävän myötä olen sitoutunut niihin

vaikutuksiin, jotka uudelleensanoittamisen vaatimuksella on kasvattajien sosiaalisten edellytysten mahdolliseen uudelleenrakentumiseen.

#### *5.4 Jatkotutkimus*

Uusliberaaliajattelu ja postmodernin yhteiskunnan piirteet eivät ole kriittisen tutkimuksen kentällä tavaton teoriakehys, mutta sen sanoittaminen tuotemaailman maailmallisuuden kautta on harvinaisempaa. Suomalaisessa tutkimusyhteisössä tuotemaailman rakentumista on tietävästi teoretisoinut laajemmin ainoastaan Olli-Jukka Jokisaari, jonka työtä ovat sittemmin sivunneet ja täydentäneet muun muassa Veli-Matti Värri (2019) ja Jani Pulkki yhdessä Jokisaaren kanssa (2018). Tämän tutkielman valossa tuotemaailman käsitteistö antaa varteenotettavan tulkintakehyksen postmodernin maailmallisuuden ymmärtämiselle, minkä takia sen teoretisoimisen jatkamista ja käsitteistön vakiinnuttamista osaksi kriittisen tutkimuksen teoriaperinnettä on perusteltua jatkaa.

Tutkielma osoittaa, että tuotemaailman maailmallisuus ja moraaliset periaatteet ovat osa opettajien kasvatustajattelu ja -arkea. Opintojensa loppupuolella olevat opettajaopiskelijat ovat voineet omaksua tuotemaailman moraalien yhtä lailla opintojen, käytännön kenttäkokemuksen, aikaisempien työ- tai opiskelukokemuksien tai kasvatustyöyhteisön ulkopuolisen toiminnan ja tietämyksen kautta. Tuotemaailman kiinnittymistä koulukasvatukseen tulisi tutkia myös järjestelmien näkökulmasta, esimerkiksi asettamalla kansalliset opetussuunnitelmat kriittisen tarkastelun alle. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2016) mainitaan muun muassa, että oppilaiden tulee saada ohjausta ”kuluttajana toimimiseen, mainonnan ja median kriittiseen tarkasteluun”. Näin ollen oppilaiden sanoittaminen kuluttajina on jo sisäkirjoitettuna kansallista opetusta ohjaavassa asiakirjassa, jota opetuksen järjestäjät ovat velvoitettuja seuraamaan. Mikäli kasvatuksen halutaan säilyttävän mahdollisuutensa tuotemaailman läpileikkaaman maailmallisuuden toisinkuvitteluun, tulisi kriittisten kasvatustieteilijöiden ottaa tarkasteluun niin viralliset asiakirjat kuin normatiiviset toimintatavat kentällä ja pyrkiä kuvittelemaan näille vaihtoehtoja.

## 6 LÄHTEET

- Anders, G. (1956) *The World as Phantom and Matrix* (kääntänyt Norbert Guterman) *Dissent* 3:1. 14–24.
- Anders, G. (2014) *La Obsolescencia Del Hombre (Volumen I) Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial* (kääntänyt J. Monter Pérez). Valencia: Pre-Textos. (1956)
- Babich, B. (2018) On Günther Anders, political media theory, and nuclear violence. *Philosophy and Social Criticism* 44:10. 11110–1126.
- Biesta, G. (2006) What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal* 5:3–4. 169–180.
- Brunila, K.; Onnismaa, J. & Pasanen, H. (2015) Johdanto. Teoksessa Brunila K.; Onnismaa, J. & Pasanen H. (toim.) *Koko elämä töihin – Koulutus tietokykykapitalismissa*. 9–24. Tampere: Vastapaino.
- Doucet, A. & Mauthner, N. (2002) Knowing Responsible: Linking Ethics, Research Practise and Epistemology. Teoksessa M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (toim.) *Ethics in Qualitative Research*. 1–21. Lontoo: Sage.
- Eskola, J.; Karayilan, S.; Kaski, T.; Lehtola, T.; Mäenpää, T.; Nishimura-Sahi, O.; Oede, A.-M.; Rantanen, M.; Saarinen, S.; Toivikko, P.; Valtonen, M. & Wallin, A. (2017) Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. 266–293. Tampere: Tampere University Press.
- Eskola, J.; Nikanto, I. & Virtanen, S. (2018) Aikamme kasvatustieteitä jäljittämässä. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) *Aikamme kasvatustieteitä jäljittämässä: vain muutos on pysyvää?* 398–404. Tampere: Tampere University Press.



- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P., Kuortti, J., Tomperi, T. & Suoranta, J. (2005). Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. A. (2012). Education and the crisis of public values: Challenging the assault on teachers, students & public education. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York ; Westport: Bergin and Garvey.
- Harni, E. (2015) Mielivaltaista kasvatusta, yrittäjyyskasvatusta. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) Koko elämä töihin : Koulutus tietokykykapitalismissa. 102–122. Tampere: Vastapaino.
- Harni, E. & Pyykkönen, M. (2018) Yrittäjyyskasvatus ja kansalaisuuden eetos. *Sosiologia* 55:3. 281–297.
- Heikkinen, H. T. L. & Huttunen, R. (2017) ”Mitä järkeä?” – Kasvatuksen tietope-  
rusta ja rationaalisuus. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen  
(toim.) Toiveet ja todellisuus : Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakenta-  
massa. 31–58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Holmlund, H.; McNally, S. & Viarengo, M. (2004) Does Money Matter for  
Schools? Lontoo: Centre for the Economics of Education.
- Jakonen, M. (2015) Pelon talous ja uudet kyvyt. Teoksessa K. Brunila, J. Onnis-  
maa & H. Pasanen (toim.) Koko elämä töihin – Koulutus tietokykykapitalis-  
missa. 282–311. Tampere: Vastapaino.
- Jandri, P. & Cuban, L. (2017) Chapter 1: The Dubious Promise of Educational  
Technologies: Historical patterns and Future Challenges: Conversation with  
Larry Cuban. Teoksessa P. Jandri (toim.) Learning in the Age of Digital Rea-  
son. 3–16. Rotterdam: Brill | Sense.
- Jandri, P. & Giroux, H. (2017) Chapter 7: Pedagogy of the Precariat: Conversa-  
tion with Henry Giroux. Teoksessa P. Jandri (toim.) Learning in the Age of  
Digital Reason. 139–158. Rotterdam: Brill | Sense.
- Jokisaari, O. (2012) A philosophy for Education in the World of Technology. *The  
Journal for Critical Education Policy Studies* 10:2. 444–463.
- Jokisaari, O. (2017). Kasvatus tuotemaailmassa: Günther Anders kasvatusfiloso-  
fina. Tampere: Tampere University Press.

- Jokisaari, O. (2007) Lifelong Learning towards Liberty in Modern Society – Consumer-divisum or Self-realising Person? Teoksessa R. Rinne, A. Heikkinen & P. Salo (toim.) *Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? : Nordic views on lifelong learning*. 1–15. Helsinki: Finnish Educational Research Association.
- Jokisaari, O. (2010). *Tapausfilosofinen analyysi myöhäismodernin kasvatuksen metafysiikasta*. Helsinki : Kasvatuksen historian verkosto.
- Kahn, R. & Kellner, D. (2007) Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*. 5:4. 431–448.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012) Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6:1 36–55.
- Karvonen, E. (2001) *Informational societies : Understanding the Third Industrial Revolution*. Tampere: Tampere University Press.
- Keskitalo-Foley, S.; Komulainen, K. & Naskali, P. (2010) Risto Reipas riskinottaja – Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa Komulainen, K.; Keskitalo-Foley, S.; Korhonen, M. & Lappalainen, S. (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. 15–36. Tampere: Vastapaino.
- Kiilakoski, T. (2012). *Koulu nuorten näkemänä ja kokemana: Tilannekatsaus – marraskuu 2012*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiiski Kataja, H.; Laine, P.; Jousilahti, J. & Neuvonen, A. (2018) *Hyvinvoinnin seuraava erä : Ihanteet, visio ja ratkaisut*. Sitra muistio.
- Komulainen, K.; Naskali, P.; Korhonen, M. & Keskitalo-Foley, S. (2011) Internal Entrepreneurship – A Trojan Horse of the Neoliberal Governance of Education? Finnish Pre- and In-Service Teachers' Implementation of and Resistance towards Entrepreneurship Education. *Journal for Critical Education Policy Studies* 9:1. 341–374.
- Kumar, R. & Hill, D. (2008) Introduction – Neoliberal Capitalism and Education. Teoksessa F. Hill & R. Kumar (toim.) *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences*. 1–11. Lontoo: Routledge.
- Kupiainen, R. & Suoranta, J. (2005) Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino.

- Lock, A. & Strong, T. (2010) *Social Constructionism: Sources and Stirring in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowery, D. & Evans, K. G. (2004) The Iron Cage of Methodology: The vicious circle of Means Limiting Ends Limiting Means... *Administration & Society* 36:3.306–327.
- MacLure, M. (2013) Classification of Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. Teoksessa R. Coleman & J. Ringrose (toim.) *Deleuze and Research Methodologies*. 164–183. Edinburg: Edinburg University Press.
- Martusewicz, R.; Edmundson, J. & Lupinacci, J. (2014) *EcoJustice Education : Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities*. New York: Routledge.
- Miettinen, R. (2016) Sivistys kilpailuyhteiskunnassa – Mitä annettavaa Hegelillä on tänään? *Kasvatus ja aika*. 10:3. 57–75
- Paakkari, A. (2015) Koulu ja kännykät – Tietokapitalismi luokkahuoneessa. Teoksessa K. Brunila, J. Onnismaa & H. Pasanen (toim.) *Koko elämä töihin – Koulutus tietokykykapitalismissa*. 83–101. Tampere: Vastapaino.
- Papert, S. (2014) Computer Criticism vs. Technocentric Thinking. *Educational Researcher*. 16:1. 22–30.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Popkewitz, T. S. (1984) *Paradigm & Ideology in Educational Research: The social Function of the Intellectual*. Lontoo: The Falmer Press.
- Pulcini, E. (2013) *Care of the world: Fear, responsibility and Justice in the Global Age* (kääntänyt Karen Whittle). Springer Science & Business Media.
- Pulkki, J. (2017) *Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista. Hyveitä 2000-luvulle*. Tampere: Tampere University Press.
- Pulkki, J. & Jokisaari, O.-J. (2018) Tuotemaailman umpikujasta luovuttamisen etiikkaan. *Kilpailuyhteiskunnan radikaali toisinkuvittelu*. *Aikuiskasvatus* 38:3. 192–206.
- Riihinen, O. (2012) Ekologisen kriisin juuret. Vähään tyytymisestä halujen ekspansioon. Teoksessa Helne, T. & Silvasti, T. (toim.) *Yhteyksien kirja. Etapeja ekososiaalisen hyvinvoinnin polulla*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto.

- Saari, A. (2016) Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*. 1:36. 4–13.
- Salo, U.-M. (2015) Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, M. & Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. 166–190. Tampere: Tampere University Press.
- Standing, G. (2014) The Precariat. *Contexts* 13:4. 10–12.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit : esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta* . Tampere: Vastapaino.
- Simola, H.; Rinne, R.; Varjo, J. & Kauko, J. (2013) The paradox of the education race: how to win the ranking game by sailing to headwind. *Journal of Education Policy*. 28:5. 612–633.
- Suoranta, J. (2008) Kasvatuksellisesti näkeväksi. *Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampere University Press.
- TENK = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018) Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin&Näin. Filosofinen aikakauslehti*. 2/2018. 164–200.
- Tuomisto, J. (2002) Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö. Teoksessa Honkonen, R. (toim.) *Koulutuksen lumo*. Tampere University Press: Tampere.
- van Munster, R. & Sylvest, C. (2019) Appetite for destruction: Günther Anders and the metabolism of nuclear techno-politics. *Journal of International Political Theory*. 15:3. 335–348.
- Varto, J. (2005) Koulun syytä etsimässä. *Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa*. 197–216. Tampere: Vastapaino.
- Viren, E. & Vähämäki, J. (2015) Mitä on tietokykykapitalismi? Teoksessa Brunila K.; Onnismaa, J. & Pasanen H. (toim.) *Koko elämä töihin : Koulutus tietokykykapitalismissa*. 25–57. Tampere: Vastapaino.
- Värri, V.-M. (2018) *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

## Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden tulevaisuuskertomuksiin liittyen

Tämä lomake ja sen vastaukset ovat osa Pro gradu -tutkimusta, jossa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden kertomuksia tulevaisuudesta. Tutkimus toteutetaan Tampereen yliopistossa lukukaudella 2017-2018.

Tutkimusaineiston kerääminen tapahtuu eläytymismenetelmällä, jonka tarkoituksena on eläytyä kehyskertomuksen kuvailemaan tilanteeseen. Kehyskertomuksen pohjalta kirjoitettu tarina saa olla kuvitteellinen eikä sen tarvitse olla tarkkaan harkittu. Käytä tarinan kirjoittamiseen maksimissaan 15 minuuttia. Tutkimusaineisto kerätään ja säilytetään täysin anonyymisti.

Voit vastata joko tähän paperiin tai e-lomakkeelle osoitteessa:  
<http://bit.ly/2HKkEOS> / <http://bit.ly/2HKkEOS>.

Sara Komulainen  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Tampereen yliopisto  
[komulainen.sara.m@student.uta.fi](mailto:komulainen.sara.m@student.uta.fi)

**Keskustelette ystäväsi kanssa työpaikallanne siitä, millaista työnne on tulevaisuudessa. Unelmoit / Kauhistelet, millainen yhteiskunta on 30 vuoden päästä ja millaista työsi tulee silloin olemaan. Kirjoita lyhyesti siitä, mitä kerrot kaverillesi.**

Lupa vastauksen käyttämiseksi tutkimustarkoituksessa.

Annan luvan käsitellä vastaustani anonyymisti tutkimukseen liittyvien asiantuntijaryhmien kesken.

Annan luvan käyttää vastaustani anonyymisti mahdollisten jatkotutkimusten tai artikkelien aineistona.