

Tampereen yliopisto

OPETTAJUUDEN SOSIAALINEN RAKENTUMINEN

Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen,
autonomiaan ja identiteettityöhön

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Lisensiaatintutkimus

Jyri Lindén

Elokuu 2002

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

LINDÉN, JYRI: Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön.

Kasvatustieteen lisensiaatintutkimus, 146 sivua, 4 liitesivua

Elokuu 2002

Tutkimusraportissa selvitettiin luokanopettajan ammatillista asemaa, itsemääräämisoikeutta sekä identiteetin rakentumisen olosuhteita. Kirjoitelmassa lähdettiin liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan opettajan ammatillisuutta tulisi tarkastella yksilökeskeisyyden sijaan sen yhteiskunnallisten, sosiaalisten ja poliittisten reunaehtojen kautta. Tarkoituksiksi määriteltiin tuoda esiin kyseisiä ulottuvuuksia sekä tarkastella lyhyen empiirisen analyysin avulla miten ammatillista asemaa sekä työkäytäntöjä määrittävät dokumentit näitä kaiuttavat. Raportti on kirjoitettu itsenäiseksi tutkimukseksi, mutta se on samalla tarkoitettu osajulkaisuksi laajemmassa opettajuuden ideaa selvittävässä hankkeessa.

Empiirinen aineisto koostui valituista Eduskunnan, Opetushallituksen sekä Opettajien ammattijärjestön tuottamista dokumenteista vuosilta 1996-2000. Tutkimus perustui oletukseen kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta. Tästä johtuen analyysissä tarkasteltiin aineistosta esiin nousevia kielellisiä merkityksiä, opettajien asemoitumista tiettyihin positiioihin sekä näiden seurauksellisuutta.

Raportin johtopäätökset ja tutkijan puheenvuoro esitettiin kolmen teesin muodossa. Teeseissä todettiin opettajan identiteettityön rakentuvan melko passiiviselle ja individualistiselle, osin jopa alisteiselle ammattikuvulle. Koska opettajat näyttivät kiinnittyneen jokseenkin epäkriittisiin subjektiasemiin, ammatillisten ongelmien havaittiin kohdistuvan opettajan persoonaan. Toisaalta esitettiin, että postmodernin yhteiskunnan lisääntyvä vapaus voisi luoda yksilön reflektioon mahdollisuuden suurempaan kriittisyyteen. Tämä edellyttäisi kuitenkin opettajan ääntä tukevia koulutuspoliittisia ratkaisuja. Kolmannessa teesissä esitettiin ongelma-perustaisen pedagogiikan mahdollisuuksia huomioida opettajankoulutuksessa aiempaa kokonaisvaltaisemmin ammatin yhteiskunnallinen sidonnaisuus sekä tukea opiskelijaa hänen identiteettityössään.

Asiasanat: opettajan työ, opettajuus, ammatillinen identiteetti, kriittinen diskurssianalyysi

SISÄLLYS

Aluksi [5](#)

Tutkimuksen lähtökohdat – puheenvuoro opettajuudesta 7

Individualistisesta sosiaalisesta opettajuuteen 7

Tutkimuksen kaksi metatarinaa: sosiaalinen konstruktionismi ja kriittinen pedagogiikka 12

Lyhyesti raportin aineistosta ja tuottajatahoista 15

Koulutuspolitiikan rakenteellisia suuntaviivoja – millaiseen tilaan virallispuhe sijoittuu? 18

Koulun paikka, tehtävä ja koulutuspoliittiset "superideat" 18

Lyhyesti opettajan paikasta 23

Ohjeeksi lukijalle 24

Diskurssiteoria 26

Sosiaalinen konstruktionismi – tapa tarkastella maailmaa 26

Kieli ja ontologinen todellisuus 28

Toimijan paikka ja hänen vapautensa – kysymys identiteetistä 29

Dialektiikan ongelma 29

Subjekti ja identiteetti 31

Opettajan ammatillinen identiteetti kulttuuri-identiteettinä 37

Diskurssianalyysi – tapa tutkia ilmiötä 39

Mitä on diskurssi? 39

Tutkimuksen käsitejärjestelmä ja kontekstitasot 42

Analyysin kulmakiviä – diskursiivisesta vallasta ja subjektipositiosta 46

Faktuaalistamisen strategiat ja diskursseihin osallistuminen 49

Opettajan subjektipositiot 51

Ideaaliopettaja subjektina 54

Sosiokulttuurinen käytäntö tarkastelussa 56

Opettaja ja yhteiskuntakehitys 56

Modernin ja postmodernin piirteitä opettajuuden kentällä 57

Sivistysperinnön horjuva asema suurena kertomuksena 60

Opettaja ja postmodernin ajan identiteettityö 61

Koulu modernin yhteiskunnan projektina 68

Opettajan työkulttuuri 73

Ammatillinen kehittyminen 74

Ammatillinen autonomia 76

“No one ever died of a split infinitive” – opettajaprofessionalismin historiasta ja nykyisistä tulkinnoista 81

Opettajan ammatin kriisi – auktoriteettisuhteet ja arviointikulttuuri 87

Tekstit tarkastelussa – millaisten diskurssien kautta virallisdokumenttiaineisto puhuu? 91

Johdatus empiriaan – voiko tulkintoihin luottaa? 91

Toisen ihmisen asettaminen itsensä edelle 94

Opettaja ajattelee ja lääkäri toimii eettisesti 94

Opettaja välineellisenä toimijana 99

Mitä tarkoitetaan uudella opettajuudella? 100

Vapaus ja vastuullisuus, passiivisuus ja aktiivisuus 104

Uusi oppiminen 108

Omaa ääntä etsimässä 112

...minkä opettaja voi vain voimattomana todeta 113

Kuka päättää opettajan puolesta? 117

Johtopäätöksiä ja keskustelua – Tutkijan teesit 120

Teesi 1 120

Mitä diskurssit kertovat niiden tuottajatahoista? 121

Missä on opettajan ääni? 123

Luotetaanko opettajaan ja hänen kasvatuserkkyteensä? 125

Teesi 2 126

Teesi 3 128

Luokanopettajakoulutuksen visio – ongelma-perustaisen pedagogiikan avulla kohti aktiivisempaa ja tiedostavampaa työtettä 129

Kohti ongelma-perustaista oppimiskulttuuria – esimerkkinä Hämeenlinnan opettajankoulutusyksikön opetussuunnitelman kehittäminen 132

Ongelma-perustaisen oppimiskulttuurin heijastuminen opettajan ammatillisuuteen 134

Tutkimusaineisto: 137

Lähteet: 138

Kirjallisuus 138

Muut lähteet 148

Liitteet 150

Liite 1: Opettajan eettiset periaatteet 150

Liite 2: Lääkärin eettiset ohjeet 152

ALUKSI

Käsillä oleva kirjoitelma on väliraportti tutkimushankkeessa, jonka tarkoituksena on kuvata virallisdokumenttien kautta opettajana toimimisen tapaa ja ideaa sekä selvittää näiden yhteyksiä opettajan identiteettityöhön ja ammatissa toimimiseen. Tässä väliraportissa keskityn rakentamaan teoreettista käsitejärjestelmää, jonka avulla edellä mainittu tarkoitus olisi mahdollista toteuttaa. Raporttiin liittyy myös lyhyehkö empiirinen osa, jonka merkitys on kahtalainen. Ensinnäkin se todentaa teoreettisen mallinnoksen järkevyyden ja loogisuuden. Tämä on erityisen tärkeää, koska tutkimuksen käsitejärjestelmään on liitetty ulottuvuuksia niin sosiologian, sosiaalipsykologian kuin kasvatustieteenkin paradigmoista. Toisaalta empirian tehtävänä on merkityksellistää tutkijan päätelmät opettajuuden sosiaalisesta luonteesta ja sen heijastuksista opettajan identiteettityöhön.

Raportti, kuten koko tutkimushankekin, kiinnittyy ajattelutavoiltaan ja lähtökohdiltaan kahteen suureen metatarinaan, sosiaaliseen konstruktionismiin sekä kriittisen pedagogiikan ydinlauseisiin. Lähtökohdat todellisuuden sosiaalisesta rakentuneisuudesta sekä diskursiivisesta luonteesta ovat peräisin sosiaalisen konstruktionismin traditiosta, samoin kuin kriittinen suhtautuminen olemassaolevaan tietoon ja rakenteisiin. Samasta perinteestä kumpuaa myös opettajuuteen liittyvien merkitysten tutkiminen jatkuvasti suhteessa niiden sosiokulttuuriseen kontekstiin kriittiseksi diskurssianalyysiksi nimetyn tutkimusmetodiikan avulla.

Kriittisen pedagogiikan metatarina on puolestaan johdattanut tutkijan tarkastelemaan opettajuutta sen kulttuurisessa, sosiaalisessa ja poliittisessa kontekstissa. Postmoderniksi kuvattuna aikana voidaan opettajan ammatin sanoa olevan kriisiytymässä. Kansalaisuuden ideaali on hämärtynyt, koulusivistys menettämässä itseisarvoista asemaansa, auktoriteettisuhteet purkautuvat ja yksilön identiteettityö muuttuu yhä individualistisemmaksi. Ammatin historia ja työkuulttuuri kytkee opettajan työn voimakkaasti yhteiskunnalliseen uusintamistehtävään. Kuitenkin aikaan sopiva yksilökeskeinen käsitys opettajasta ja hänen ammatillisesta kehitymisestään luo illuusion sosiaalisesti, historiallisesti, kulttuurisesti ja poliittisesti vapaasta toimijasta, joka voi rakentaa ammatillisuuttaan kulloinkin muuttuvien ihanteiden mukaan. Tämä illuusio muodostuu yksilön identiteettityölle kohtuuttomaksi taakaksi.

Yksi omaksumani kriittisen pedagogiikan ydinlauseista on pyrkimys yksilön tai laajemman ryhmän yhteiskunnallisten mahdollisuuksien kasvattamiseen (vrt. McLaren &

Giroux 2001a, 31). Tämä työ on kirjoitettu puheenvuoroksi pohtimaan tätä pyrkimystä lähinnä luokanopettajan kannalta. Kirjoittamisprosessin aikana olen tullut yhä tietoisemmaksi omasta ajatusmaailmastani ja sen merkityksestä aineistohavaintoihin ja tulkintoihini teoreettisesta kirjallisuudesta. Tutkimusmatkan aikana en ole pyrkinytkään ulkoistamaan itseäni tulkinnoista ja havainnoista, vaan perusteamaan niitä itselleni niin tutkijan kuin opettajankin näkökulmista.

TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT – PUHEENVUORO OPETTAJUUDESTA

Individualistisesta sosiaalisesta opettajuuteen

Allan Feldman (1997) tarkastelee artikkelissaan *Varieties of Wisdom in the Practice of Teachers* erityisen mielenkiintoisella tavalla käsityksiämme opettajuudesta, opettajista ja opetuksesta. Hän toteaa niiden perustuvan pitkälti kahteen näkökulmaan, jotka ovat ohjanneet niin tutkijoita kuin lukijoitakin. Ensiksi hän puhuu opettajan tiedon näkökulmasta (Teacher Knowledge Perspective), jolla määritetään se, mitä yksilön on tarpeellista tietää pystyäkseen toimimaan opettajana. Näkökulma perustuu ajatukseen, jonka mukaan opettajat mielletään yksilöinä, joilla on hallussaan sellainen erityislaatuinen kokoelma tietoa, joka tarvitaan tämän ammatin harjoittamiseen. Käytännössä tämä on tarkoittanut opettajan sisältötiedon, pedagogisen käytötiedon ja kasvatustiedon uniikkia yhdistelmää, jota on tarkasteltu tutkimuksissa esimerkiksi opetusstrategioiden lähtökohtana. Näkökulma on ollut erityisen tarpeellinen virkamiehille, jotka ovat sen pohjalta suunnitelleet perus- ja täydennyskoulutuksen muotoja ja sisältöjä. Tätä kautta se on myös tarjonnut pohjan opetuksen arvioinnille, koska kriteeristö on ollut mahdollista perustaa erilaisten tiedon tyyppien varaan.

Toisena merkittävänä katsantona Feldman esittelee opettajan ajattelun näkökulman (Teacher Reasoning Perspective). Se on muodostanut kuvan opettajista järkeilevinä toimijoina, jotka tekevät käytäntöjään koskevia päätöksiä. Näiden päätösten eksperttiyden taustalla on kyky määritellä tavoitteita, tehdä moraalisesti ja käytännöllisesti kestäviä ajattelullisia ratkaisuja sekä suunnitella ja toteuttaa näiden tavoitteiden ja ratkaisujen mukaisia toimenpiteitä. Näkökulman mukaan hyvä opettaminen edellyttää opettajalta joustavuutta ja kykyä toimia vastuullisesti erilaisissa tilanteissa. Se myös tunnustaa niin erilaisten vastausten kuin ratkaisemattomien dilemموjenkin olemassaolon ja toteaa tutkijan roolin sopivan opettajalle. Opettajan ajattelun näkökulmasta eksperttiyys kiteytyy kykyyn reflektoida ja tehdä puolustettavissa olevia päätöksiä. Näistä on sittemmin muodostunut ilmiselviä kriteereitä opettajan työlle.

Tutkimukset esimerkiksi opettajan reflektiosta tai oppimis- ja tiedonkäsityksestä ovat avanneet meille maailman, jossa on entisestäänkin varmistuttu opettajan eksperttiydestä.

Tutkimukset ovat olleet suhteellisen yhtä mieltä siitä, että opettajat pystyvät yhdistämään taidokkaasti pedagogisen sisältötiedon ja henkilökohtaisen käytännön tiedon sekä käyttämään näitä yhdessä valitsemissa opetusstrategioiden kanssa oppimisen ja oppilaan parhaaksi. Tätä tietoa ovat tehokkaasti käyttäneet niin koulutuspoliitikot kuin opettajankouluttajatkin suunnitellessaan moderneja opetussuunnitelmia. Tutkimustieto on ollut hyödyksi myös pohdittaessa opetustoimen arviointeja sekä määrittäessä kriteerejä hyvälle opetukselle. Tämä on johtanut tilanteeseen, jossa hyvän opettajan ja opetuksen ideaali on ollut määritettävissä lukuisten vaatimusten ja suureiden kautta. (ks. esim. Feldman 1997; Hargreaves 1994.)

Näkökulmat ovat antaneet paljon uutta tietoa opettajan työstä sekä opettamisen ja oppimisen prosesseista. Samalla kuitenkin opettajat ovat toistuvasti tuoneet esiin työssäjaksamisen ongelmia, joiden syyksi on julkisuudessa esitetty heihin kohdistuneita alati kasvavia vaatimuksia. Feldman onkin kirjoituksessaan sitä mieltä, että tiedon ja ajattelun perspektiivit eivät itse asiassa olekaan juuri kuvanneet sitä, mitä itse asiassa tarkoittaa *olla* opettaja; ottaa itselleen sosiaalisesti rakentunut opettajan ammatillinen subjektiasema ja merkityksellistä se, eli toimia tämän position sallimissa puitteissa ja tarkastella maailmaa tästä asemasta käsin (Feldman 1997, 759).

Tiedon ja ajattelun näkökulmat ovat usein päätyneet käsitykseen, jossa opettajuus on ymmärretty joko kimpuna taitoja ja ominaisuuksia tai toisaalta sellaisena yksilöllisenä abstraktina ajattelun ja toimintojen kokonaisuutena, joita on mahdollista kuvata irrallaan ihmisen sosiaalisesta toiminnasta, elämismaailmasta sekä kulttuurisista ja institutionaalisista reunaehdoista. Yhteistä näille molemmille on opettajuuden personoituminen eli sen tarkasteleminen yksilön ominaisuutena ja kehityspotentialina¹. Willmanin (2000, 111) mukaan tällainen ajatus on epäilemättä tuonut opettajakuvaan paljon positiivista ja nostanut tarkasteluun työn arvosidonnaisuuden ja moninaisuuden. Tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut opettajaan ainutkertaisena yksilönä ja tiedämmekin varmasti nyt esimerkiksi opettajan pedagogisesta ajattelusta enemmän kuin koskaan (ks. esim. Patrikainen 2000, 20-31). Tämä uusi tutkimustieto on kuitenkin irrottanut opettajan yhteisöllisyydestä ja kulttuurista käsitteellistäen opettajuuden ennen kaikkea psykologiseksi ilmiöksi.

¹ Esimerkkinä tällaisesta näkökulmasta voisivat olla vaikka Patrikaisen (2000, 27; myös Luukkainen 2000, 230) sanat: "Uuden opettajuuden ja uuden koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä, miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä ja niiden pohjalta rakentuvaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystään."

Opettajuuden yksilöivässä ajattelussa on nähdäkseen kolme perusteellista heikkoutta. Ensinnäkin se sitoo opettajan ulkoapäin sellaiseen asemaan, jossa hänellä on vain rajallisesti liikkumatilaa muuttaa vakiintuneita käytäntöjä ja osallistua työnsä tarkoituksen ja tavoitteiden määrittelyyn. Tämä on asettanut opettajat ideologisesti kohtuullisen sidottuun asemaan ja pitänyt heidän itsemääräämisoikeutensa rakenteellisista uudistuksista huolimatta melko vähäisenä (Raivola 1993, 14). Toiseksi opettajuuden henkilöityminen on kohdistanut uudet vaatimukset juuri opettajan persoonaan, mikä on väistämättä lisännyt työn henkistä ja fyysistä kuormittavuutta ja johtanut lukuisiin väsymistarinoihin ja ennenaikaiseen poistumiseen työmarkkinoilta. Kolmanneksi opettajan näkeminen lähinnä vain yksilönä ja persoonallisuutena riistää hänet pois siitä sosiaalisesta ja kulttuurisesta kehyksestä, johon hän persoonansa ja toimintansa kautta väistämättä kiinnittyy².

Myös Willmanin (2000, 111) ajatuksen mukaan opettajan yksilöllisyyden korostamisen yhteydessä on jokseenkin menetetty työn sosiaalisten ulottuvuuksien³ näkökulma, joka ansaitsisi huomattavasti perusteellisempaa tarkastelua. Opettajaa on tarkasteltu nimen omaan opettaja-oppilas -suhteen kautta sen sijaan, että olisi kiinnitetty riittävästi huomiota niihin sosiaalisiin ja ideologisiin käytänteisiin, joiden perustalle opettajan ammatillisuus on pitkälti rakentanut (vrt. Kari & Heikkinen 2001, 55). Tästä kertoo opettajuus-käsitteen kohdentuminen persoonakohtaisesti mitattaviksi abstraktioiksi ilman pohdintaa näiden abstraktioiden takana olevista sosiaalisista käytänteistä tai niiden rakentumisesta osaksi opettajan identiteettityötä. Opettajan ammatillisen vaikuttamisen piiri on ollut nimen omaan luokkahuoneessa ja tähän dialogiin myös häntä on valmistettu, muun dialogin jäädessä lähes kokonaan ammatillisuuden ulkopuolelle. Tämä on näkynyt esimerkiksi kollegiaalisen dialogin vajavaisuutena sekä yhteiskunnallisen ja kriittisen osallistumisen lähes täydellisenä puuttumisena. (Esim. Sahlberg 1997; Tomperi 2000, 193.)

Tässä työssä tarkastelen opettajuutta sosiaalisena ilmiönä kiinnittäen huomioni sen yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin reunaehtoihin ja niiden todentumiseen

² Arto Willman (2000, 111) lainaa Vivien Burria (1995) todetessaan viimeaikaisten tutkimusten korostavan ihmisen kuvaamisen ennemminkin ja kulttuuristen suhteiden kuin abstraktien sisäisten mallien avulla. Hän siteeraa tässä yhteydessä aina ajankohtaista klassikkoa: "Opettajien ammattitauti on taipumus yksilöllistää ja psykologisoida, toisin sanoen etsiä ongelmien syitä lähinnä omasta (tai oppilaiden ja rehtorin) persoonallisuudesta, olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja oppilaiden) toimintamahdollisuuksia. Ajan myötä tämä ammattitauti muodostuu mielekkään koulutuksen esteeksi." (Broady 1989, 9.)

³ Tarkoitan sosiaalisella ulottuvuudella juuri opettajuuden tarkastelemista sen sosiaalisista ja kulttuurillisista konteksteista käsin.

virallisdokumenttiaineistossa. Määrittelen opettajuuden erilaisissa diskursseissa konstruoituneeksi eli rakentuneeksi *ideaksi*, joka on ammatti-identiteetin kautta sidoksissa opettajaan toimijana. Käytän työssä paikoitellen käsitettä *sosiaalinen opettajuus* korostaakseni sen muovautumista nimenomaan sosiaalisten prosessien kautta osaksi yksilön identiteettejä. Sosiaalinen opettajuus merkityksellistyy ammatillisissa tilanteissa, toisin sanoen opettaja elää sitä todeksi oman ammatillisen identiteettinsä kautta.

Oleellista on, että opettajuus ei ole *vain* puhetta ja määrittelyä, vaan niissä kielellistyvää, niiden legitimoimaa ja uusintamaa *sosiaalista toimintaa*. Se sulkee ulos tiettyjä käytäntöjä oikeuttaen toisia, määrittää sosiaalisia suhteita ja identiteettejä, rakentaa toimijoiden positiota sekä luo ja uusintaa tieto- ja uskomusjärjestelmiä (vrt. Fairclough 1997, 76). Kielen ja toiminnan välinen kytkös on tutkimuksessa elintärkeä. Tätä suhdetta korostaa osaltaan se, että tarkastelun kohteiksi valittuja kielellistymiä kutsutaan diskursseiksi. Diskurssilla tarkoitetaan yksinkertaistettuna tapaa, jolla opettajasta puhutaan ja joka rakentaa – rajoittaa ja mahdollistaa – opettajan toimintaa.

Käsillä oleva osajulkaisu on ensimmäinen vaihe tutkimuksesta, jonka peruskysymys on *millainen opettajuuden idea rakentuu koulun virallispuheessa suhteessa opettajan ammatti-identiteettiin ja hänen ääneensä näissä prosesseissa*⁴.

Kysymykseen vastaaminen edellyttää sen pilkkomista kolmeen alakysymykseen: 1) Millainen sosiokulttuurinen käytäntö (sosiaalisia ja kulttuurisia reunaehdoja) opettajuudelle ja ammatti-identiteetin rakentumiselle näyttäisi muodostuvan? 2) Miten tämä sosiokulttuurinen käytäntö realisoituu diskurssien kautta opettajana toimimisen tapana (opettajuuden ideana) virallisdokumenttiaineistossa? 3) Mitä tämän mikro- ja makroulottuvuuden välillä kulkeneen analyysin perusteella voidaan sanoa sosiaalisesta opettajuudesta, ammatti-identiteetin rakentumisesta ja opettajan äänestä näissä prosesseissa?

Otan tarkasteluun persoonan ja ammatillisuuden suhteen, opettajalle osoitetut subjektipositiot sekä hänen mahdollisuutensa kulttuurin ja instituution jäsenenä kriittiseen reflektioon ja ammatilliseen vaikuttamiseen. Katseeni on 90-luvun puolivälin jälkeisessä koulutuspoliittisessa murroskaudessa, jolloin hallinnon hajauttaminen toi rakenteellisia muutoksia koulumaailmaan. Rajaan tarkasteluni koskemaan pääsääntöisesti peruskoulun piirissä toimivia luokanopettajia. Haluan tarkoituksella toimia rakentavan kriittisesti ja kyseenalaistaa opettajuuden annettuna käsitteenä sekä purkaa auki sellaisia

⁴ Tarkoitan äänellä tässä yhteydessä sellaista ammatillista puheoikeutta, jolla olisi valtaa olla mukana päätöksenteossa ja foorumia tulla kuulluksi.

itsestäänselvyyksiksi kasvaneita arvoja ja arvostuksia, jotka kannattelevat opettajan ammatillisuutta. Tarkoitukseni on lähinnä kaksijakoinen. Ensiksi tavoitteeni on kasvattaa tietoisuutta tarkastella opettajan työtä sosiaalisten, kulttuuristen ja osaksi poliittistenkin määrittelyjen kenttänä ja ammatillisuutta tällä kentällä tapahtuvana diskurssien kamppailuna. Tämä avaa ajatukseni mukaan yksittäiselle opettajalle uusia mahdollisuuksia ymmärtää ammatillisuuttaan tässä ajassa. Esioletukseni on, että opettajien ammatillinen aktiivisuus ei vastaa sitä kuvaa, jota heistä niin virallisissa kuin julkisissakin diskursseissa luodaan. Lisääntynyt tietoisuus työn yhteisöllisistä ja diskursiivisista sidoksista voisi toivoakseni johtaa opettajien aktiivisuuden suuntautumiseen kohti laajenevaa ammatillista autonomiaa ja kasvatusherkkyyden hyväksikäyttöä. (ks. Smyth ym. 2000, 156).

Toisaalta tavoitteeni on välineellinen sikäli, että pyrin kehittämään sellaista ammatillisen osallistumisen kieltä, joka voisi olla palanen opettajan ammatti-identiteetin rakentamisessa. McLaren ja Giroux (2001b, 74-76) toteavat, että vaikka feministiset, jälkimodernit ja jälkistrukturalistiset teoriat ovatkin tarjonneet uusia mahdollisuuksia ymmärtää kouluopetuksen, kielen ja identiteetin välisiä yhteyksiä, niiden ympärille rakennetut tutkimukset eivät kuitenkaan ole johtaneet sellaisen kriittisen kielen kehittymiseen, joka olisi pystynyt muuttamaan käytäntöjä ja olemassaolevia valtasuhteita. Radikaalien opettajien on kriittisistä ajatuksistaan huolimatta ollut pakko turvautua ympäröivään koulun kieleen, joka on historiassa kytkeytynyt voimakkaasti yhteiskunnalliseen uusintamistehtävään ja täten myös vallan ideologioihin ja käytäntöihin.

Koulutusjärjestelmän logiikka ei varsinaisesti ole muuttunut vaikka rakenteita onkin uudistettu. Jäljelle on jäänyt suhteellisen yksioikoinen analyysi, joka edelleen yksinkertaistaa yhteiskunnallisen ja kulttuurisen elämän moninaisuutta. Tämä yksinkertaistaminen on heijastunut myös opettajien ammatillisessa dialogissa, joka on rakentunut pitkälti ongelmien käytännölliselle tarkastelulle. Kasvatustieteen tiedeperusta ei ole opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa onnistunut tarjoamaan sellaista käsitteistöä, joka olisi muodostunut ammatillisen puheen perustaksi tarjoten mahdollisuuksia käsitteellistää oppimisen ja kasvatuksen kysymyksiä sosiaaliteoreettisesta näkökulmasta. Näin opettajien ammattikieli ei ole erottunut muiden koulun sidosryhmien kielestä, mikä on puolestaan lisännyt eri tahojen tasa-arvoisia mahdollisuuksia tulla määrittelemään opettajan työhön kuuluvia elementtejä.

Edellä sanottu kiteytyy ammatillisen äänen käsitteeseen. Vaikuttaisi siltä, että ammatillinen itsemääräämisoikeus on voimakkaasti kytköksissä opettajan äänen rakentamiseen ammatillisessa dialogissa. Tulen selvittämään tätä yhteyttä tarkemmin tässä tutkimuksessa. Ammatillisen dialogin vajavaisuus puolestaan näyttäisi liittyvän opettajien yhteisöllisyyteen ja kollegiaalisiin käytäntöihin. Ongelmien käsitteellistäminen ja ratkaiseminen

yhdessä sekä näiden kautta myös yhteiskunnallinen aktiivisuus on etsinyt sopivaa foorumia osana työkäytäntöjä. Tällainen yhteisöllisyys, samalla kun se voisi tarjota ratkaisuja yksittäisiin koulutyön ongelmiin, olisi omiaan niin kehittämään edelleen ammatillista dialogia kuin myös purkamaan olemassaolevia valtasuhteitakin. Näillä molemmilla olisi nähdäkseni selkeitä vaikutuksia ammatti-identiteetin rakentumiseen sekä opettajien ammatilliseen itsemääräämisoikeuteen.

Tässä lisensiaatintyöksi tarkoitettussa raportissa keskityn kuvaamaan ja empiirisen osan kautta todentamaan käsitejärjestelmää, joka mahdollistaisi tutkimuksen kysymyksiin vastaamisen ja täten edellä mainittujen tavoitteiden toteutumisen. Raportti ei siis ole yhtä kuin koko tutkimus, vaan siinä pyritään hahmottamaan ja yhdistämään loogisesti sellaisia ulottuvuuksia, jotka ovat tutkimuksen onnistumisen kannalta olennaisia. Valittu tutkimusasetelma vaatii lisäksi väistämättä etsimään vuoropuhelua kasvatustieteellisen, sosiaalitieteellisen sekä kielitieteellisen kentän välille. Tämä raportti pyrkii osaltaan rakentamaan näitä yhteyksiä ja luomaan teoreettista mallia, joka mahdollistaisi toimimisen eri kenttien välillä.

Tutkimuksen kaksi metatarinaa: sosiaalinen konstruktionismi ja kriittinen pedagogiikka

Ensimmäinen lähtöajatukseni on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa. Tätä huikkea laajaa tarkastelukenttää yhdistää ajatus todellisuuden rakentumisesta kielen avulla. Emme siis kieltä käyttäessämme vain kuvaa olemassaolevia 'totuuksia' vaan itse asiassa luomme aina uusia. Puhuessamme merkityksellistämme puheemme kohteet, eli luomme ne uudelleen eri kontekstitasoihin sopiviksi. Näin ollen emme voi tarkastella todellisuutta puhtaana, vaan meidän on luotettava tulkinnoissamme sen hetkisiin havaintoihimme ja ymmärrykseemme.

Vaikka kieli ja sen konstruktioit eivät olekaan todellisuuden kuvia, eivät ne myöskään ole riippumattomia ei-kielellisestä todellisuudesta. Niiden voisi ajatella olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, kuten Jokinen, Juhila ja Suoninen (1999, 40) kaupungistumisesimerkissään selvittävät. Heidän mukaansa ilmiö, joka on käsitteellistetty kaupungistumiseksi on tuottanut uusia käsitteitä ja vakiintuneita tapoja lähestyä ilmiötä. Olemme alkaneet puhua esimerkiksi lähiöasumisesta, johon käsitteenä on sisällytetty paljon muutakin kuin vain asumapaikka. (ks. myös Burr 1995; Jokinen, Juhila ja Suoninen 1993.) Asioiden käsitteellistämisen tavat rakentuvat ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja saavat

erilaisia muotoja riippuen monista seikoista. Toiset tavat nousevat toisia pysyvimmiksi ja painokkaammiksi samalla, kun toiset jäävät unohduksiin ja kuulumattomiin. Osasyynä tähän ovat erilaiset sosiaaliset prosessit, niin ihmisten kuin instituutioiden väliset suhteet sekä myös vallan kietoutuminen näihin. (Jokinen, Juhila ja Suoninen 1999, 40.)

Vaikka erittelen sosiaalisen konstruktionismin ulottuvuuksia ja kriittisen diskurssianalyysin näkökulmaani tarkemmin Diskurssiteoria-luvussa, selvennän kuitenkin jo tässä vaiheessa joitakin näihin liittyviä käsitteellisiä valintojani. Tarkastelen työssä opettajuutta virallispuheessa, jonka ajattelen rakentuvan lukuisista toisiaan leikkaavista diskursseista. Käsitteellä diskurssi haluan painottaa sen sisällä tehtyjen määrittelyiden seurauksellisuutta. Kirjoitettu teksti ei ole 'vain puhetta', kuten joskus ajatellaan, vaan se on osaltaan aina luomassa niin sosiaalisia identiteettejä, sosiaalisia suhteita kuin tiedon ja uskomusten järjestelmiäkin (Fairclough 1997, 76).

Identiteettien, sosiaalisten suhteiden ja uskomusjärjestelmien rakentumien diskursseissa on usein näkymätöntä. Tämä johtuu siitä, että aikojen kuluessa diskurssit ovat muodostuneet osaksi yhteiskunnan instituutioita ja niiden järjestelmää. Diskurssit ovat alkaneet saada ideologisia piirteitä siten, että ne näyttävät vain todentavan vallitsevia asiaintiloja. Tästä seuraa, että niiden analyysin on oltava kriittistä pyrkimyksenään nostaa esiin noita itsestäänselvyyksiksi kasvaneita käytänteitä. Tällaista tutkimusta on alettu kutsua kriittiseksi diskurssianalyysiksi, joka sekkin on tietysti jakaantunut useisiin suuntauksiin. Tätä työtä voi kutsua kriittiseksi diskurssianalyysiksi, koska se pyrkii tarkastelemaan opettajuutta diskursiivisesti tuotettuna ideana, jossa tietyt vakiintuneet puhutavat kaikuvat ja rakentavat opettajan ammatti-identiteettiä tietynlaiseksi. Työn tarkoituksena tulee tällöin jäljittää noita kaikuja suhteessa ammatti-identiteettiin ja yksilöön. Tämä tarkoittaa yksilön kohdalla lisääntyvää tietoisuutta ja luo toivottavasti pohjaa laajemmalle osallistumisen mahdollisuudelle.

Toinen raportin suurista kertomuksista on kriittisen pedagogiikan metatarina, joka johdattaa tarkastelemaan opettajuutta yhteiskunnallisena, kulttuurisena ja osin poliittisenakin ilmiönä tässä ajassa. Hyödynnän tutkimuksessani kriittisen pedagogiikan peruskäsitteistöä menemättä kuitenkaan erityisen syvällisesti sen lähtöoletuksiin koulusta valtakulttuurin ideologioiden oikeuttajana ja siirtäjänä (esim. McLaren & Giroux 2001a, 32). Pyrkimykseni ei ole kehittää kriittistä diskurssia niinkään koulun ja koulutuspolitiikan tasoilla, vaan keskittyä opettajuuteen, opettajan ammatti-identiteettiin ja ammatin itsemääräämisoikeuteen. Haluan painottaa, että niin opettajuus kuin siinä rakentuvat opetuksen käytännötkin ovat erottamaton osa yhteiskunnan poliittista projektia, jossa "rakennetaan identiteettejä, ylläpidetään ja uusinnetaan elämäntapoja ja luodaan merkityksiä"

(Aittola & Suoranta 2001, 12). Opettajuus sosiaalisena konstruktiona on siis hyvin kompleksinen merkitysten kenttä, jota ei voida ymmärtää ilman sen kytkemistä kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin eli kuten tässä kutsun sosiokulttuuriseen käytäntöön. (Vrt. Popkewitz & Fendler 1999, xii-xiv; Popkewitz 1999, 1-2.)

Yksi ideologissävytteinen näkökulmani on kriittisen pedagogiikan edustajien ajatus opettajasta *kriittisenä, muutokseen tähtäävänä intellektuellina*. Tämä lähinnä amerikkalaisten kasvatustieteiden ajatus viittaa opettajan suhteelliseen itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen ja nämä mahdollistavaan opettajan asemaan⁵. Käytännössä tämä tarkoittaa opettajan nostamista sellaiseksi autonomiseksi toimijaksi, jolla olisi huomattavasti aiempaa enemmän kulttuuri- ja yhteiskuntapoliittista voimaa (ks. esim. Niemi 1996, 33-34). Opettajan ammatti nähtäisiin näin etupäässä ajattelamisen taitona. Kyseisen ajattelutavan juuret ovat pedagogiikan politisoitumisen ajatuksessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että koulu ja sen hallinnoimiskulttuurin alle asetettu opettaja eivät koskaan toimi yhteiskunnallisessa tyhjiössä, vaan taloudellisten, poliittisten ja ideologisten intressien näyttämöllä. Opettajan kriittisenä intellektuellina tulisi olla tietoinen näiden vaikuttimien mekanismeista ja toimia aktiivisesti poliittisten, sosiaalisten ja ideologisten epäkohtien poistamiseksi. Jotta näin voisi tapahtua, opettajien tulisi ottaa haltuun ja saada voimaa sellaiselle kriittiselle kielelle, jolla osallistuminen ja vaikuttaminen olisi mahdollista. (Aittola & Suoranta 2001, 17-20; McLaren & Giroux 2001b.)

Kriittisyyden käsite nousee työssäni keskiöön, joten selvennän sen käyttöä ja merkityksiä seuraavassa lyhyesti. Lähtökohtani on kriittisyyden positiivisissa konnotaatioissa sen sijaan, että sitä ajateltaisiin negatiivisena ja toimintaa kahlitsevana asiana. Kriittisyydessä on kyse rakentavasta kyseenalaistamisesta. Se sisältää ajatuksen, jonka mukaan auktoriteetti, tapa tai uskomus ei riitä toiminnan perusteeksi. Kriittisyydellä tarkoitetaan sellaisen tekemistä näkyväksi, joka ei jo ole näkyvää. Viittaan käsitteellä Suorannan (2000b, 32) esittämään Kantilaiseen määritelmään, jossa "se oli ja on joidenkin sellaisten perusteiden tutkimusta, jotka eivät tule annetuiksi itse tutkimuksen kohteesta."

Diskurssikäytännöillä on tapana aikojen kuluessa ideologisoitua ja tulla hyväksytyiksi 'oikeiksi' tavoiksi puhua asioista. Tavot puhua asioista ovat vuosien varrella saaneet oikeutuksen määrittää sosiaalista toimintaa ja muodostuneet näin toiminnan merkityksellistäjiksi. Kriittisyys on näiden käytäntöjen purkamista ja tarkastelemista eri kontekstitasoja vasten. (Bourdieu 1977; Fairclough 1997, 75; Kress 1990, 84.) Samalla

⁵ Esim. Giroux 1988; McLaren 1998; McLaren 2000; McLaren & Giroux 2001a; Giroux & McLaren 1987; Arnowitz & Giroux 1991.

korostuu kuitenkin Suorannan (2000b, 32) esille nostama kriittisyyden merkitys aikalaisanalyysinä ja uusia käytäntöjä luovana toimintana. Tavoitteena ei ole postmodernismiin liittyvä kaiken purkaminen ja hajottaminen, vaan siirtyminen hetkeksi sivuun siitä koheltamisesta, jonka sanotaan kuljettavan yhä kiihtyvällä vauhdilla yhteiskunnan instituutioita (vrt. myös Chouliaraki & Fairclough 1999, 3-4). Tällöin puretaan osiin teksteinä tuotettuja opettajuuden ideaa kannattelevia hegemonisoituneita arvoja, arvostuksia ja uskomuksia sekä tuodaan esiin kulttuurisia ja historiallisia 'totuuksia', joista ne on harsittu kokoon ja joiden kautta niitä joka päivä uusinnetaan. Prosessissa ajatellaan tulevan näkyväksi myös ne kiveen kirjoitetut valtasuhteet, jotka luovat diskursiivisen toiminnan kentän kyseisen kaltaiseksi. Näin päädytään kysymykseen, miten nykyisenkaltainen opettajuus merkityksellistää sellaisen sosiaalisen toiminnan, joka on välttämätön opettajalle tässä ajassa. (Ks. Järvinen-Taubert 1999, 107.)

Lyhyesti raportin aineistosta ja tuottajatahoista

Tässä teoreettiseen viitekehykseen painottuvassa raportissa empiirisen osan tarkoituksena on lähinnä todentaa käsitejärjestelmän toimivuutta sekä osoittaa muutamien tulkinnallisten suuntaviivojen kautta ennakkopäätelmien mielekkyys. Vaikka aineiston kautta tehtävät tulkinnat jäävät tässä raportissa melko suppeiksi, ei empiirisen aineiston merkitystä pidä kuitenkaan aliarvioida. Ilman tekstin lähilukua ei myöskään hieman tuonnempana esittämäni kriittisen diskurssianalyysin tasoajattelu olisi mahdollista, onhan siinä nimenomaan kyse tekstin mikrotason ja sosiokulttuurisen käytännön makrotason yhdistymisestä analyysissä. Täten aineiston kohdentuminen virallispuheeseen on sanellut pitkälti koko tutkimuksen tarkastelunäkökulmaa. Niin teoreettisessa viitekehyksessä kuin analyysissäkin on pitänyt huomioida juuri virallispuheelle tyypilliset tekstien tuottamisen strategiat. Nämä ovat olleet yhtenä reunaehtona määritettäessä sosiokulttuurisen käytännön kiintopisteitä ja tulkittaessa voimakkaimpia diskursseja näiden kautta.

Aineiston valinnan kautta tutkimuksen näkökulmat on pyritty saamaan mahdollisemman lähelle peruskoulussa toimivaa luokanopettajaa. Aineistoksi on valittu lähinnä sellaiset tekstit, joiden suhde tai kanava opettajiin on näkyvä tai yleisesti tunnustettu. Peruskoulun luokanopettajien voidaan ajatella olevan joko niiden lukijoita tai heidän ajatellaan kuuluvan jollain tavalla tekstien vaikutuspiiriin. Tämä ei tarkoita sitä, että opettajuuden rakentumiseen olisivat osallisina vain sellaiset dokumentit, joita opettajat lukevat tai jossa opettaja mainitaan. Diskurssit muodostuvat aina suhteessa toisiin diskursseihin ja

instituutioihin, joten tietyn instituution sosiaaliset käytännöt ovat hyvinkin monimutkaisten diskurssien, tekstien ja instituutioiden verkosto. Toinen hedelmällinen tarkastelukulma olisi ollut esimerkiksi julkisuuspuhe, jossa on viime aikoina käyty hyvinkin laajaa keskustelua opettajista ja heidän ammatillisesta asemastaan. Julkisuuspuheen analyysi tarkoittaisi kuitenkin aivan toisenlaisen puheen ja toisenlaisten käytäntöjen tarkastelua. Aineiston rajauksessa on noudatettu ajatusta, jonka mukaan opettajuuden diskursiivista kenttää olisi hyödyllistä lähteä purkamaan siihen osallistuvien tahojen ja instituutioiden kautta. Sen vuoksi dokumenttien valinnassa kiinnitettiin huomiota tekstien yleisyyteen ja tyypillisyyteen suhteessa niiden tuottajainstituutioon tai -tahoön. Aineiston valintaa on myös sanellut sen täydentäminen opettajien puheella tutkimuksen seuraavassa vaiheessa. Lisäaineiston kautta tarkennetaan identiteettityön tarkastelua sekä selvitetään, miten opettajuutta rakentava diskurssikäytäntö kaiku opettajien puheissa.

Tutkimuksessa mukana olevat tekstit ovat julkaisijatahoittain seuraavat⁶:

Hallitus ja Eduskunta:

- Hallituksen esitys uudeksi koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi
- Sivistysvaliokunnan mietintö 3/1998

Eduskunnan, hallituksen ja opetusministeriön merkitys koulutuspolitiikan kentällä on niiden poliittisen vallan takia erittäin merkityksellinen. Valtioneuvoston rooli on melko korostunut suhteessa eduskuntaan, koska lainsäädännön valmistelutyö tehdään ministerivaliokunnissa ja ministeriössä. Uuden perusopetuslain osalta eduskunnan sivistysvaliokunnan mietintö puuttui kyllä muutamaa hallituksen esityksen yksityiskohtiin, mutta useassa kohtaa totesi olevansa samoilla peruslinjoilla hallituksen kanssa. Eduskunta hyväksyi hallituksen esittämät ja ministeriössä valmistellut lakiuudistuksen yleisperustelut, jotka tähtäsivät esimerkiksi sääntelyn purkamiseen ja arvioinnin systematisointiin.

Opetushallitus

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999

⁶ Aineiston tarkat lähdetiedot on esitetty sivulla 131.

Opetushallituksen edeltäjän kouluhallituksen tehtävänä oli johtaa ja valvoa yleissivistävää koulutusta. Peruskoulu-uudistus korosti kouluhallituksen roolia suunnittelijana ja toteuttajana, mutta se vaikutti edelleen suoranaisesti toimintaan opetussuunnitelman sekä oppimateriaalin ja muun toiminnan tarkastusten myötä. Nimen vaihtuminen Opetushallitukseksi vuonna 1991 muutti samalla myös toiminta ajatusta. Nykyinen opetushallitus ilmoittaa roolikseen olla asiantuntijavirasto, jonka keskeisenä tehtävänä on opetussuunnitelmien ja arvioinnin kehittäminen.

Opettajien ammattijärjestö OAJ

- Opettaja-lehden pääkirjoitukset 1996-1999
- Elämäntyönä tulevaisuus –ohjelmajulistus
- Elämäntyönä tulevaisuus, Opettajan ammattietikka
- Paikallisen arvioinnin ABC

Opettajien ammattijärjestö on vahvistanut otettaan koulutuspolitiikan kentällä. OAJ on koonnut yhteen lähes koko opetustoimen henkilöstön ja se tuo myös laajuutensa usein voimavarana esiin. OAJ:llä voidaan ajatella olevan monitasoinen rooli koulutuspolitiikassa. Se on mukana itse päätöksenteossa lausuntojen, toimikuntien ja komiteajäsennyksien kautta, mutta haluaa samalla korostaa toimivansa myös jäsenistönsä tasolla. OAJ on viime aikoina yrittänyt erilaisilla hankkeilla yhdistää kenttää ja nostaa opettajan ammatin julkista arvostusta. Se on koonnut yhteen opettajan ammatin eettisen ohjeiston ja pyrkinyt näin korostamaan opettajan ammatin professioluonteisuutta. OAJ:n toimintaa on leimannut suhteellisen laaja julkisuus, minkä se on ilmoittanut tavoitteekseenkin.

Koulutuspolitiikan rakenteellisia suuntaviivoja – millaiseen tilaan virallispuhe sijoittuu?

Koulun paikka, tehtävä ja koulutuspoliittiset "superideat"

Koulutukselle on koko sen järjestäytyneen olemassaolon aikana asetettu valtavia odotuksia. "Sen pitäisi ratkaista työllisyys-, syrjäytymis-, koheesio-, emansipaatio-, kestävän kehityksen, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden, teknologian, maailmanrauhan ja solidaarisuuden ja yleensä kaikki ongelmat, joita ihmiskunta jälkimodernissa yhteiskunnassa kohtaa" (Lehtisalo & Raivola 1999, 34). Tähän se ei tietenkään ole pystynyt, mistä sitä on täten myös syytetty. Opetuksen lisäämisestä on etsitty lääkkeitä mitä eriskummallisimpien vaivojen parantamiseen. "Kun jokin ongelma löydetään, se määritellään, diagnostisoidaan ja otetaan koulutuksen sekä opetussuunnitelman aiheeksi" (Rinne & Salmi 1998, 45).

Tällainen ajattelumalli on johtanut ajatukseen, jonka mukaan kouluinstituutioilla on yksinoikeus oppimiseen. Rinne ja Salmi (emt.) lainaavat alan klassikoihin kuuluvaa ja nykyäänkin yllättävän ajankohtaista Ivan Illichä (1972), joka esitti seitsemänkymmentäluvulla kritiikkiään tällaista ajattelua kohtaan. He toteavat oppimisen sellaiseksi perustavaa laatua olevaksi inhimilliseksi toiminnaksi, ettei millään taholla ole oikeutta vangita sitä vain tiettyihin elämänalueisiin saati sitten instituutioihin, jotka ovat näissä elämänalueissa esillä. Osana modernin yhteiskunnan koulutusajattelua on ollut näkemys peruskoulusta paikkana, jossa oppilaille on annettu elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Tehtävänasettelu antaa sijaa ainakin kahdenlaisille kysymyksille, jotka ovat tulleet entistäkin ajankohtaisemmiksi suhteessa postmoderniin yhteiskuntateoriaan.

Ensinnäkin tällainen ajatus peruskoulusta arvottaa lapsuuden ja varhaisnuoruuden aikuisuuden esiasteeksi, jolla ei ole itseisarvoa sinänsä, vaan se toimii lähinnä aikuisuuteen valmentavana aikakautena ihmisen elämässä (vrt. Korhonen 2002, 61-62). Samalla kun ajatus kieltää itseisarvon lapsuudelta se tekee sen osaltaan myös koululta ja koulussaoloajalta viitaten oppimisen tehokkuuteen ja saavutuksiin. Koulussa on noudatettava tiettyä ennaltamäärättyä järjestystä, jotta se palvelisi yhteiskunnallista tehtäväänsä mahdollisimman taloudellisesti. Tällöin suljetaan pois yksi elintärkeä koulun tehtävä tässä ajassa. Koulun on toimittava oppilaan identiteetin rakentajana ja jäsentäjänä, persoonan eheyttäjänä. Sen on oltava paikka, jossa pokemonit, nintendot, häviäminen, kiusaaminen ja erilaiset onnistumisen elämykset

kohtaavat uuden tiedon ja uteliaisuuden vahvistaen lapsen identiteettiä, itsearvostusta ja synnyttäen tulevaisuuden toivoa. (Vrt. Suoranta 2000a, 29-51.)

Toisaalta ajatus koulusta paikkana, jossa opetetaan lapsille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja panee väistämättä kysymään kenen määrittelemiä ja millaisia tällaiset taidot sitten ovat. Modernissa koulutuspolitiikassa, joka on rakentunut byrokraattisten organisaatioiden varaan toiminta perustuu vallitseviin malleihin ja kulttuurisiin uskomuksiin, joista on aikojen kuluessa muodostunut itsestäänselvyksiä. Rattaat ovat aina pyörineet tietyllä tavalla ja jokaisella vauhdin antajalla on ollut systeemissä tietty tehtävä, jonka kyseenalaistaminen merkitsisi samalla oman aseman kyseenalaistamista. Tällöin huomion kohteeksi on tullut järjestelmä sinänsä, sen kehittäminen ja uudistaminen sen sijaan, että olisi kyseenalaistettu sitä, kenen tarinoita kouluissa kerrotaan ja kenen asettamilla menetelmillä.

Koululla on aina ollut merkittävä rooli yksilön sosiaalistajana yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin. Koulun “odotetaan olevan koko inhimillisen toiminnan kirjon vastaanottaja, muokkaaja ja edelleen välittäjä” (Lehtisalo ja Raivola 1999, 59). Tämä viittaa ajatukseen, jonka mukaan koulu on yhteiskunnan peili ja sen rakenteiden ja valtasuhteiden uusintaja. Lehtisalo ja Raivola (1999, 34) toteavat koulun olevan “historiansa ja kaksoistehtävänsä vanki: se tuottaa sen osaamisen tason, jota informaatioyhteiskunta vaatii, mutta se toimii myös kaikilla tasoilla, luokkahuoneesta maailmanjärjestelmään, hierarkkisten valtarakenteiden uusintajana.” Heidän mielestään kyseinen kaksoisrooli perustuu ajatukseen, jonka mukaan koulun välittämä tieto on aina institutionalisoitua. “Se purkaa yhteiskunnallisten rakenteiden (systeemin) koodin tuottamalla mielekkyyden kulttuuriseen toimintaan” (emt., 35).

Koulutuspoliittista muutokuvaa Suomessa on mahdollista hahmotella ensimmäisen, toisen ja kolmannen tasavallan käsitteiden kautta⁷ (Lehtisalo & Raivola 1999; Värrä 2001a; 2002, 95). Ensimmäisen tasavallan aikana kansalaissodan kauhujen jälkeen koulutuspolitiikan merkittävimpänä tarkoituksena oli sosialisointi toteuttaminen ja kansakunnan yhtenäistäminen. Koulutuksen metatarina rakentui kodin, uskonnon ja isänmaan kolmiyhteydelle (Värrä 2002, 95). Toisen tasavallan koulutuspoliittista ajattelua talvi- ja jatkosodan jälkeen leimasi usko politiikan kykyyn ratkoa ongelmia. Tämän huipentumana Suomessa toteutettiin 1960-luvun lopulla peruskoulu-uudistus. (Värrä 2002, 95; 2001; Kivinen & Rinne 1994, 75.)

Kolmannen tasavallan syntyä leimasi voimakkaasti Suomen liittyminen Euroopan unioniin. Tietoyhteiskunta nostettiin retorisesti kansakunnan suureksi kertomukseksi ja

⁷ Pertti Alasuutari selvittää kirjassaan *Toinen tasavalta* (1996) ymmärrettävästi suomen jakoa 'kolmeen tasavaltaan'.

markkinatalous voimisti asemiaan talousideologiana. Yksilöllisyys ja vapaus syrjäyttivät tasa-arvon eetoksen ja yhteiskunta tuli osalliseksi suuresta globalisaation projektista. Lehtisalo ja Raivola (1999) erittelevät kolmannen tasavallan koulutuspolitiikan “superideoita”, joiden voidaan ajatella ideologisoituneen nykyisessä koulutuspoliittisessa puheessa. Kirjoittajat (emt.) toteavat, että taloudellisen kasvun ja työllisyyden edistäminen nousivat koulutuksen tärkeimmiksi tehtäviksi. Peruskoulua ryhdyttiin ajattelemaan paikkana, jossa pyritään valmistamaan oppilas sellaiseen kulttuuriin, jossa korostuu kansantaloudellisesti merkittävä panostus teknologiaan (vrt. Elinkeinoelämän valtuuskunta 2001). Parinsadan vuoden mittainen kansansivistyksen tehtävä painui taka-alalle ja sosialisointi tavoite liikkui kunnan kansalaisesta kohti moniosaaajaa. Toiseksi koulutuksessa ja koulutuspolitiikassa “tasa-arvo korvattiin (valinnan)vapauden, yksilöllisyyden ja kilpailun korostuksilla” (emt., 116). Tasa-arvo muutti merkitystään. Se ei enää tarkoittanutkaan yhdenvertaisia mahdollisuuksia perustaitojen oppimiseen, vaan yksilölle annettavaa takuuta oman koulutuspolkunsa rakentamiseen. (Beck 1992, 94 sit. Rinne & Salmi 1998, 169).

Kolmanneksi puhe elinikäisestä oppimisesta alkoi saada sisältöjä ja ideologisoitua. Neljänneksi julkinen hallinto ajautui kiristyvän tuloksenteon ja resurssisäästöjen kierteeseen. Opetussektori joutui säästökuurille muiden hallinnonalojen ohella eikä edes talouden kääntyminen kasvuun palauttanut rahoitustilannetta lamaa edeltävälle tasolle. Viidenneksi suunnittelun sijaan alettiin puhua tulevaisuusajattelusta, strategioista, visioista ja skenaarioista, mikä muutti myös hallinnollisia käytäntöjä. Arviointi nostettiin keskeiseksi välineeksi todeta koulutuksen tilaa ja sen aatepohja muodostui liike-elämän laatuideologian kaltaiseksi. Taloudellinen kilpailu sai yhä uusia ilmenemismuotoja ja laajeni myös osaksi koulutuksen kehittämiskeskustelua.

Nämä superideat kulminoituvat uuteen poliittiseen ajatteluun, joka sai alkunsa uuden oppimiskäsityksen ja oppimisteknologian vallankumouksesta sekä taloudellisten ja sosiaalisten rakenteiden maailmanlaajuisesta muutoksesta. Koulutuksen rakenteet, työn järjesteleminen ja opetussuunnitelmat oli mietittävä uudelleen. Koulutuksen julkinen monopoli oli murenemassa ja koulutus alettiin nähdä markkinahyödykkeenä. Tämä nykypäivän koulutusajattelua leimaava markkinavetoisuus on niin poliittinen, toiminnallinen, strateginen kuin ideologinen ilmiökin. Kyse on periaatteellisella tasolla siitä, millaisessa riippuvuussuhteessa yksilö ja yhteisöt ovat valtiollisten organisaatioiden kanssa. Toisaalta ajatellaan, että vapaa markkinatalous voisi luoda tehokkaammat ja kunkin yksilön tarpeita paremmin vastaavat koulutusmahdollisuudet. (Lehtisalo & Raivola 1999, 51.)

Markkinavetoisuus ideologisena ilmiönä kiteytyy uusliberalismin käsitteeseen, jolla tarkoitetaan rajoittamattoman globaalin markkinatalouden lainalaisuuksien mukaan

rakentunutta poliittista projektia. Yhä useammat yhteiskunnalliset palvelun tuottamisen sektorit – niin terveydenhoito, koulutus kuin sosiaalipolitiikkakin – on alistettu uusliberalistisille periaatteille, jotka edellyttävät rakenteellisen kilpailukyvyn kasvua ja pääoman kansainvälistymistä. Tämän jatkuvan kasvun periaatteelle pohjautuvan ideologian kumartaminen ja sen pitäminen annettuna yhteiskuntakehityksen lähtökohtana ja väistämättömänä kehityssuuntana merkitsee useiden tutkijoiden mukaan demokratian heikkenemistä (esim. Bourdieu 1998, 128; McLaren & Fischman 1999, 236-237; Fairclough 2000a; 2000b; Bauman 1998, McLaren 1999; Värrä 2002, 97-100⁸). Samalla se tarkoittaa entistä epätasaisempaa jakoa rikkaiden ja köyhien, idän ja lännen sekä osaltaan myös julkisen ja yksityisen sektorin välille. Uusliberalistinen ideologia tarkoittaa sellaisenaan koulutuksen ja opetuksen ilmiöiden tarkastelua kokonaan toisin käsittein kuin aiemmin. Perinteinen koulutuskeskustelu ei ole sisältänyt juuri lainkaan tällaisia ulottuvuuksia, vaan ne on täytynt liittää diskursseihin ulkoapäin. Tätä määrittelyä on tehty pitkälti talouselämän kielellä (Ahonen 2002, ks. myös Teollisuuden koulutusvaliokunta 1990; 1991).

Koulutuspolitiikassa – kuten politiikassa yleensäkin – on kyse niukkuuden jakamisesta sekä pyrkimyksistä päämääriin, joiden saavuttamisessa vallankäyttö on tarpeen. Diskurssien rakentumisen ja uusiutumisen näkökulmasta eri toimijoiden väliset valtasuhteet ovat olennaisia. On siis yksinkertaisimmillaan kyse siitä, kuka saa oikeuden rakentaa diskursssia omien tavoitteidensa mukaiseksi ja määrittää täten myös millä käsitteillä asioista puhutaan. Vähemmän valtaapitävien tahojen on täten osallistuttava keskusteluun näillä käsitteillä oman instituutionsa näkökulmasta, jotta heidät otettaisiin vakavasti keskustelussa. Opettajienkin on ollut pakko osallistua laatukoulukeskusteluun markkinatalouden käsitteillä ja yrittää muokata yhtenäistä kantaa näiden avulla. Taho joka tässä koulutuksen markkinatilanteessa yrittää

⁸ Veli-Matti Värrä (2002, 99) kuvaa vastavetona uusliberalistiselle ajattelulle artikkelissaan koulutuspolitiikan suuntaviivoja tavalla, joka ansaitsee pidemmänkin viittauksen. ”Kysymykset yhteiskunnan moraalista suunnasta ja kasvatuksen poliittisista edellytyksistä eivät jätä meitä rauhaan, mikäli pidämme arvossa lastemme tulevaisuutta, oikeudenmukaista yhteiskuntaa ja yhteiskuntarauhaa. Jos olisimme viisaita kasvatus ja varttuvien ihmisten ja heidän perheidensä hyvinvointi olisivat ensimmäisellä sijalla arvostuksissamme. Ymmärtäisimme, että kasvatus on elämän ydinalue, jota ei saa alistaa millekään muulle. Tietäisimme, miksi yhteiskunta on olemassa ja puolustaisimme sellaista perhe- ja koulutuspolitiikkaa, joka vaalii yhteisöllisyyttä ja demokraattisia arvoja, siis ei ole johtamassa syrjäytymiseen, epätoivoon ja kansalaisoikeuksien menettämiseen. Ymmärtäisimme, että taloudellinenkin hyvinvointi perustuu kansalaisyhteiskunnan hyvinvointiin. Oivaltaisimme myös sen, että ihminen ei tule toimeen pelkän itsensä varassa: hänellä on oltava elävä, yhteisöllinen kosketus itseään suurempaan – on sitten kyse uskonnollisista ja eettisistä ideoista, luonnosta tai hyvän yhteiskunnan ideasta – joka antaa hänen elämälleen toivoa. Juuri toivoa lapsemme ja nuoremme hakevat, mutta miten vastaamme heille?”

sanoutua irti esimerkiksi laatukseskustelusta sivuutetaan helposti, koska hän ei diskurssin näkökulmasta puhu oikeista asioista. Maamme koulutuspoliittisia muutoksia on tehty avoimesti tavoilla, jotka kertovat markkinavetoisuuden lisääntymisestä. Valvontaa on purettu ja hallintoa hajautettu. Oppilaitoksille on siirretty päätäntävaltaa ja täten on todettu vapauden ja autonomisuuden lisääntyneen. Laatu on rakennettu indikaattoreiksi, joilla voidaan vertailla eri koulujen tasoa. Vanhemmille on lisäksi annettu vapaus valita lastensa koulu. Hajautetussa hallinnossa on alettu korostaa koulun toiminta-ajatuksen omaleimaisuutta ja vahvaa johtajuutta. (Esim. Smyth ym. 2000, 155; Lehtisalo & Raivola 1999, 53; Simola 2002.)

Koulutuspoliittiset ideologiat ovat kiteytyneet opetussuunnitelmaan, jolle on dokumenttina perinteisesti rakentunut kaksoisrooli. Toisaalta se on ollut koskematon ylätason asiakirja, joka on oman ammatillisen autonomian turvaamiseksi pitänyt jättää etäiseksi, mutta toisaalta taas sanellut ne periaatteet ja käytännöt, joille esimerkiksi oppimateriaali on perustunut. Täten käyttäessään oppimateriaalia tai toteuttaessaan 'hyvää opetusta' opettaja on kuitenkin vahvasti sitoutunut opetussuunnitelmaan ja sen ideologioihin. Toisaalta koulun diskurssit ovat rakentuneet sellaisista hyväksytyistä toimintatavoista ja kulttuurin siirtymistä, jota on kutsuttu piilo-opetussuunnitelmaksi. Tällaisia ovat esimerkiksi olleet koulun ajankäyttö, keskinäinen kilpailu tai sellainen oppilaan käyttäytyminen, jolla hän on oppinut pelaamaan itselleen koulupelissä tarvittavan menestymisen ilman aitoa kiinnostusta tai sitoutumista opittaviin asioihin. (Esim. Broady 1986, 33.)

1990-luvulla toteutunut koulun hallintomallin uudistaminen merkitsi suuria muutoksia opetussuunnitelman toteuttamisen rakenteisiin. Opetushallitus otti tehtäväkseen päättää opetussuunnitelman perusteista ja toteutuksen periaatteista, mutta varsinainen opetussuunnitelmatyö siirtyi kouluille. Kunnat asetettiin vastuuseen alueellisista painotuksista sekä koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarkistamisesta ja yhdenmukaistamisesta. Lähes samaan aikaan luovuttiin kohdennetuista valtionavustuksista kunnille ja siirryttiin oppilasperustaiseen hinnoitteluun, mikä merkitsi koulutuksen asettuvan samalle viivalle muiden kunnallispalveluiden kanssa.

Koulukohtaisen opetussuunnitelma-ajattelun piti antaa kouluille ja opettajille mahdollisuus rakentaa sellainen opetussuunnitelma, joka vastaisi koulun arvopohjaa ja sen vahvuusalueita. Sen oli tarkoitus irrottaa koulut sellaisesta instrumentaalista kulttuurista, jossa ne nähtiin pääasiassa valmiiksi auktorisoidun tietoainekseen siirtäjinä sekä nostaa esiin koulujen omia painotuksia. Vastapainoksi desentaraalisaatiolle luotiin koulutuksen arviointijärjestelmä, joka pohjautui markkinatalouden arvoihin ja arvostuksiin. Arvioinnin avulla haluttiin ”tuottaa poliittis-hallinnollista ohjausta varten sellaista tietoa, jota voidaan käyttää hyväksi koulutuksen kehittämisessä” (Opetushallitus 1998, saatesanat). Opetushallitus

asetettiin päävastuuseen kansallisen arviointitiedon tuottamisesta, mutta suurta merkitystä kaavailtiin myös koulujen ja koulutuksen järjestäjien itsearviointeille. Itsearviointille luotiin puitteet ja kriteeristöt, mutta ei varsinaista mallia. Sen rakentaminen jätettiin koulun tai koulutuksen järjestäjän huoleksi. Kouluyhteisössä toteutettavan opetussuunnitelman lisäksi koulujen tuli siis miettiä itsearviointinsa sekä osallistuminen laajempiin niin opetushallituksen kuin kunnankin arviointihankkeisiin. Tämä merkitsi käytäntöjen tasolla lähinnä kahta asiaa. Ensinnäkin opettajien ja rehtoreiden työmäärä kasvoi rajusti, koska oman opetus- ja hallinnomistityön lisäksi oli hoidettava huomattavasti uusia tehtäviä. Toiseksi koulukulttuurin tasolla jouduttiin tilanteeseen, jossa opettajat joutuivat rakentamaan sellaista yhteisöllisyyttä, joka ei aiemmin ollut kuulunut kulttuuriin. (Syrjäläinen 1995, 42-43.)

Syrjäläisen (emt.) mukaan siirtyminen koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin on kouluissa koettu kehittämis- ja kehittymismahdollisuutena. Se on luonut odotuksen käytäntöjen muuttumisesta kohti parantuvaa oppilaiden mielenkiintoa ja työrauhaa. Samalla on tiedostettu lisääntyneen pedagogisen keskustelun ja laajentuneen kollegiaalisuuden suuntaavan kehitystä kohti reflektointia ja tutkivaa opettajan työroolia. Tämän ajateltiin lisäävän työmotivaatiota ja työn mielekkyyttä. ”Toisaalta opetussuunnitelman laatiminen, vaativiin tavoitteisiin pyrkiminen, lukuisien koulunpidon rakenteiden kiivastahtinen uudistaminen, uusien opetusmenetelmien opettelu ja oppilasarviointin kehittäminen uuvuttavat opettajia” (92-93). Yksintekemisen perinteestä luopuminen saattaa aiheuttaa säröjä työyhteisössä, varsinkin jos kollegiaalisuuden ja yhteisöllisyyden lisääminen on annettu ylhäältä. Tällöin puhutaan pakotetusta kollegiaalisuudesta, joka voi helposti kääntyä itseään vastaan (Hargreaves 1994, 247; 1996; myös Sahlberg 1998).

Lyhyesti opettajan paikasta

Opettajan paikka koulutuspolitiikassa on suhteessa ammatin historiaan ja sen aikana määräytyneeseen tehtävään. Kansallisvaltioprojektissa opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi tuli säilyttäminen. Opettaja tuli valjastaa kulttuurin siirtotehtävän luotettavaksi agentiksi, joka huolehti vallitsevien ideologioiden, arvojen ja arvostusten siirtämisestä tuleville sukupolville. Opettajan käyttäytymistä valvottiin tarkasti ja häneltä vaadittiin ehdotonta niin ulkoista kuin sisäistäkin mallikelpoisuutta. (Raivola 1993; Simola 1995.) Sama mallikelpoisuuden vaatimus, joka asetettiin oppilaille asetettiin myös opettajille heidän pyrkiessään opettajankoulutukseen, mikä tarkoitti näiden toimintamallien iskostumista ja luonnollistumista myös tulevassa

ammattissa. Tämä johti osaltaan kriittisen ajattelun ja toiminnan vähäisyyteen ammatillisuuden osana, ammatilliset käytännöt olivat melko kivettyneitä ja sellaisina rakensivat myös ammatin eetoksen. (Esim. Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; Raivola 1990.)

Tällaiseen opettajuuteen ei kuulunut vaikuttaminen koulutuspolitiikkaan, vaan opettajan työ nähtiin puhtaasti opettamisena ja kasvattamisena. Opetussuunnitelmat sanelivat opetuksen sisällöt ja toimintatavat, joiden ympärille syntyi myöhemmin myös kaupallinen oppimateriaali. Raivola (1995, 14) esittelee tähän yhteyteen käsitteen performance and competency based education, jolla viitataan juuri opettajan työn pilkkomiseen selvärajaisiin oppiaineisiin ja niistä suoriutumisen mittaamiseen erilaisilla mittavälineillä. Tähän mittaamiseen tarjottiin välineet ja kriteerit poliittisten päättäjien taholta, joten opettajalle jäi ainoastaan oppilaan arvioinnin toteuttaminen ja julkistaminen. Käytännössä tällainen opettajuus tarkoitti melko instrumentaalista ideologiaa, joka perustui auktorisoidun tiedon ja auktorisoitujen käytäntöjen siirtämiselle.

Huomattavaa on kuitenkin, että vaikka tällainen ositettu tehtäväjako koulutuspolitiikan ja käytännön toiminnan välillä loikin selvärajaisen kehyksen opettajan 'oikealle' toiminnalle, ei kansanopettajaa ole kuitenkaan historiassa mielletty kovin alisteiseksi ammatiksi. Tähän on varmasti yhtenä syynä nyttemmin murtunut koulun monopoliasema tiedon tuottamisen suhteen. Opettamiseen liittynyt sivistyksen ideaali oli kansalaisuuden kannalta olennaisen tärkeä ja muodostui sellaisena yhdeksi yksilöidentiteetin kiinnekohdista. Tämän idealin siirtäjänä ja kansalaisidentiteetin rakentajana opettaja nautti niin kulttuurista, yhteisöllistä kuin ammatillistakin arvostusta, vaikka kokikin ajoittain mallikansalaisen raskaan viitan harteillaan. Ammatin voidaan sanoa tarjonneen yksilölle mahdollisuuden nousta asemansa ja tehtäviensä kautta vaatimattomista työväen oloista keskiluokkaan (Rantala 2002, 14⁹).

Ohjeeksi lukijalle

⁹ Jukka Rantala (2002, 15; ks. myös 1997) tarkastelee mielenkiintoisessa tutkimuksessaan punaisuussyytöksiä ja kansakoulunopettajien asemaa kansalaissodan jälkeen. Tutkimuksen alussa hän pohtii, miksi valtaosa opettajista työväentaustaisina valitsi valkoisen puolen eikä lähtenyt mukaan tukemaan punaisten pyrkimyksiä poistaa yhteiskunnallisia epäkohtia. Rantala löytää tähän ainakin kolme syytä. Ensinnäkin opettajaseminaarit varmistivat opiskelijan nuhteettomuuden ja sisäänpääsyvaiheessa ja koulutuksessa korostettiin voimakkaasti kansallisia arvoja ja isänmaallisuutta. Näin olen sosialismin aate ei sinne sopinut. Toiseksi opettajat olivat taustoiltaan usein hyvin uskonnollisia ja etääntyneet työväenliikkeestä sen uskontovastaisuuden vuoksi. Kolmanneksi opettajan ammatti tarjosi usein mahdollisuuden yhteiskunnalliseen arvonnousuun työväenluokasta keskiluokkaan. Valkoiseen kuuluminen oli täten osoitus myös erottautumisesta.

Tutkimuksen seuraava eli kolmas luku koostuu diskurssiteoriasta, jonka aluksi kiinnitän työn teoreettisesti sosiaalisen konstruktionismin kenttään. Sosiaalisen konstruktionismin ajattelutapa nostaa keskiöön tarkastelun subjektin ja yhteiskunnan suhteesta. Tästä johdan työni identiteettikäsitteiden, jota tarkennan suuntaamalla katseeni nimenomaan opettajan ammatti-identiteettiin. Diskurssianalyysin ja diskurssi-käsitteen selvittäminen nostaa katseen jälleen hieman yleisemmälle tasolle, kunnes päädyn esittämään raporttini käsitejärjestelmän. Tästä teoreettisesta ulottuvuudesta siirryn luvun lopuksi tarkastelemaan muutamia analyysiin keskeisesti liittyviä diskurssien ulottuvuuksia, esimerkiksi kysymyksiä vallasta ja subjektipositioista. Diskurssiteoria-luku tarkentaa käsitteellisesti ja teoreettisesti alussa kuvaamani työn peruseräitä tehden merkitykselliseksi seuraavissa luvuissa tapahtuvan opettajuuden mikro- ja makrokontekstien tarkastelun.

Neljännessä luvussa katse suunnataan sosiokulttuurisen käytännön sellaisiin kiintopisteisiin, joiden ajatellaan olevan opettajuuden kannalta kaikkein merkityksellisimpiä. Tarkastelu keskittyy aluksi yhteiskunnalliseen ajankuvaan postmodernin käsitteen kautta. Postmodernin ulottuvuuksilla ajatellaan olevan heijastuksia niin opettajan identiteettityöhön kuin auktoriteettisuhteisiin. Nämä kontekstualisoivat osaltaan opettajuutta ja sen merkityksiä yksilölle diskurssikäytännön tasolla. Sosiokulttuurisen käytännön ulottuvuuksia paikallistetaan edelleen koulun suhteesta yhteiskuntaan sekä pohditaan lyhyesti koulureformia ja sen vaikutuksia. Tästä edetään opettajan työkuulttuurin keskeisiin ulottuvuuksiin arvioiden lopuksi voidaanko opettajan ammatin kohdalla puhua peräti kriisiytymisestä.

Viidennessä luvussa tutkin aineiston lähiluvun kautta sieltä esiin nousevia diskursseja. Rajaan tarkasteluun kolme voimakkaana kuuluvaa diskurssia ja nimeän ne. Kysyn, miten äänekkäimpiä diskursseja olisi mahdollista tulkita sosiokulttuurisen ulottuvuuden läpi ja näin tarkastella opettajuuden ideaaliksi rakentuvaa diskursiivista käytäntöä. Pyrin toisin sanoen selvittämään lyhyen empirian kautta, millaisten diskurssien kautta virallisdokumenttiaineisto puhuu ja millaisessa suhteessa nämä diskurssit ovat niin sosiokulttuurisen käytännön ulottuvuuksiin kuin esioletuksiin opettajan ja diskurssikäytännön suhteestakin.

On huomattavaa, että tämä empiirinen tarkastelu jää raportissa vaillinaiseksi eikä riitä vastamaan koko tutkimuksen kysymykseen opettajuuden ideasta. Ajatukseni on kuitenkin, että tarkastelu on riittävän laaja osoittamaan teoreettisen viitekehyksen järkeväksi ja oletukset opettajuuden rakentumisesta oikeansuuntaisiksi. Tämän vuoksi en viimeisessä luvussa lähdekään rakentamaan kuvaa virallisdokumenttiaineiston opettajuudesta, vaan tyydyn nostamaan teesien muodossa esiin kolme tarkasteluni kannalta mielenkiintoisinta havaintoa.

DISKURSSITEORIA

Sosiaalinen konstruktionismi – tapa tarkastella maailmaa

Kuvaamani tutkimusasetelma kysymyksineen ja teoretisointeineen tarkoittaa luonnollisesti niiden kiinnittymistä tiettyihin ontologisiin ja epistemologisiin näkökulmiin¹⁰. Pyrin diskurssiteoria-luvussa kutomaan yhteen sosiaalisiksi konstruktionismiksi kutsutun teoreettisen orientaation peruslinjat ja sen ajattelullisen sateenvarjon alle rakentuvat diskurssi- ja identiteettikäsitteet. Sosiaalinen konstruktionismi on tässä työssä nimenomaan tapa tarkastella maailmaa sosiokulttuurisen käytännön ja diskurssien näkökulmasta. Kriittinen diskurssianalyysi puolestaan rakentuu painokkaammin analyysimenetelmänä, vaikka sen nostaminen 'maailman tarkastelun' viitekehikseksi lienee myös mahdollista (Chouliarakis & Fairclough 1999, 16-17).

Sosiaaliselle konstruktionismille on vaikeaa tai oikeastaan mahdotonta löytää tarkkaa määritelmää. Lähdän aluksi liikkeelle Vivien Burren (1995, 3-5) tarjoamasta jaottelusta, joka sisältää muutamia sosiaalisen konstruktionismin alla kulkevan tutkijan perusajatuksia. Etenen tämän jälkeen kohti raportin keskeisiä kysymyksiä toimijasta, hänen paikastaan ja ammatti-identiteetistään.

Tieto rakentuu sosiaalisten prosessien kautta. Ihmisten välinen vuorovaikutus nähdään käytäntönä, jossa jaetut ymmärryksemme rakentuvat tiedoksi. Siksi se, mitä pidämme "totuutena", siis yhteisesti hyväksytyt tavat ymmärtää maailmaa, on sosiaalisten prosessien ja vuorovaikutuksen tuotteita. Näihin vuorovaikutussuhteisiin olemme sidottuja institutionaalisten ja kulttuurillisten positioidemme kautta. Tieto ja todellisuus nähdään sosiaalisessa konstruktionismissa totutusta poikkeavalla tavalla. Yhtenä kulmakivenä voidaan tässä suhteessa pitää Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin tiedonsosiologian tutkielmaa *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*¹¹. Heidän mukaansa tieto on aina sidottu sosiaalisesti jaettuihin merkitysprosesseihin eikä näin voi olla koskaan kielenkäytöstä irrallaan. Tämä

¹⁰ Pyrin kuitenkin rajaamaan tarkastelun todellisuuden rakentumisesta, tiedosta ja toimijasta sellaisiin ulottuvuuksiin, jotka palvelisivat opettajuuden sosiaalisen rakentumisen ymmärtämistä. Tämän vuoksi olen ottanut paikoitellen vapauksia yksinkertaistaa näitä erittäin monimutkaisia ajatusrakenteita.

¹¹ Bergerin ja Luckmannin teos ilmestyi alkuperäisenä 1966 ja suomeksi ensimmäisen kerran 1994. Tässä työssä viitataan teoksen toiseen suomenkieliseen painokseen vuodelta 1995.

tarkoittaa sitä, että todellisuutemme, siis ympäröivä maailmamme ja tietoisuutemme siitä ovat suuressa määrin kielellistymiä ja sellaisina jatkuvan neuvottelun kohteina. Tieto tulee näin ollen tarkoittamaan varmuutta siitä, että ympärillämme olevat ilmiöt ovat todellisia. Tietety merkitykset nousevat tietyissä asiayhteyksissä toisia painokkaammiksi, jolloin varmistumme niiden 'todellisuudesta'. (Esim. Gergen 1995, 23-27.)

Suhtautuminen itsestäänselvydeksi muuttuneeseen tietoon ja rakenteisiin on kriittistä. Sosiaalisen konstruktionismin kautta asioita tarkastelevan on vaikea uskoa, että maailma on sellainen, kuin millaisena se meille havaintojen kautta välittyy. Hän mielellään haastaa käsityksen, jonka mukaan tieto perustuu objektiivisille ja puolueettomille havainnoille maailmasta. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma kehottaa kyseenalaistamaan sellaiset luokitukset, jotka pitävät yllä ja uusintavat sosiaalista järjestystä ja uusintavat ihmisten ja asioiden välisiä suhteita. Tällä viitataan siihen, että vaikka luokitukset perustuvat vain kielellisiin sopimuksiin eivätkä itsessään omaa mitään ominaisuuksia, ne sisältävät kuitenkin erilaisia arvolatauksia, uskomuksia ja rajoitteita, jotka realisoituvat kielellisissä ja sitä kautta diskurssikäytännöissä. Burr (1995, 3) nostaa tähän liittyen esimerkiksi käsityksemme sukupuolieroista. Erot ovat biologisesti perusteltavissa, mutta hän kehottaa kysymään, miksi juuri näille eroille on annettu niin suuri painoarvo. Hänen mukaansa se, synnytkö naiseksi vai mieheksi kirjoittaa perustavanlaatuisella tavalla yksilön mahdollisuuksia identifioitua ja rakentaa minuuttaan. Miksi esimerkiksi ihmisen koko ei ole johtanut vastaavaan identifikaation määräytymiseen?

Historiallinen ja kulttuurillinen erityislaatu. Tapamme tarkastella ja ymmärtää maailmaa ovat kulttuurillisesti ja historiallisesti muotoutuneita. Tuotetut merkitykset ovat siis kulttuurin ja ajan tuotteita, 'totuuksia'¹². Kunakin aikana ja kussakin kulttuurillisessa kontekstissa

¹² Viitataan tässä yhteydessä ja muuallakin tutkimuksessani totuuden käsitteellä Foucault'laiseen ajatukseen, jossa sillä tarkoitetaan kullakin hetkellä tai kussakin tilanteessa valtasuhteiden kautta legitimoitua näkökulmaa. Tällöin kiinnostuksen kohteena ei ole selvittää mikä on 'totuus' jostakin ilmiöstä, vaan mikä tai mitkä näkökulmat muuttuvat totuuksiksi sekä millaisten prosessien kautta näitä tuotetaan ja legitimoidaan (Esim. Foucault 1980a, 132; 1985; Simola 1995, 24). Hannu Simola (1995, 24-25) selvittää väitöskirjassaan tällaisten totuuksien funktioita. "Ensinnäkin määritellessään "toden", "hyvän" ja "oikean", ne määrittävät myös sen, mikä on "ei-totta", "ei-hyvää" ja "ei-oikeata" – miten ja mistä ei pidä puhua, jos haluaa tulla vakavasti otetuksi tietyllä diskursiivisella kentällä." Toiseksi "ne tekevät itsestäänselviksi monet perimmäiset (---) ratkaisut ja valinnat. Olennaista on, että tämä tapahtuu ilman, että perusratkaisuja täytyisi enää perustella: perusteet löytyvät yhteisesti hyväksytyistä totuuksista, itsestäänselvyksistä." Kolmas totuuspuheen ulottuvuus on Simolan mukaan

tuotetut totuudet tulevat ymmärrettäviksi juuri kyseisten kontekstien kautta. Tämän vuoksi ilmiöiden ymmärtämisen kannalta on olennaista ylittää eri kontekstien rajat. Vaikka siis virallisdokumentit on valittu tutkimuksen varsinaiseksi aineistoksi, muodostuvat keskeisiksi tarkastelun kohteiksi myös sosiokulttuurisen kontekstin ulottuvuudet. Sosiokulttuurisen käytännön tarkasteleminen paikallistaa meidät siihen maailmaan, jota (opettajastakin) puhuessamme merkityksellistämme. Virallisdokumenttiaineiston tarkoitus on puolestaan viitoittaa lukijalle, miten diskurssit realisoituvat diskurssikäytäntönä opettajan ammatti-identiteetin näkökulmasta, toisin sanoen mitkä sosiokulttuurisen käytännön kaiut niissä nousevat voimakkaimmiksi ja mitä niistä voidaan tuon identiteetin ja toimijan suhteen näkökulmasta tulkita.

Kieli ja ontologinen todellisuus

Työn lähtökohta on tarkastella opettajuutta suhteessa sen sosiokulttuurisen kontekstin ulottuvuuksiin. Tämä herättää teoreettisen kysymyksen siitä, miten yhdenlaisen primääriaineiston, virallisdokumenttien avulla on mahdollista perustella väitteitä, jotka nojaavat aineiston rajojen ulkopuolelle. Diskurssianalyttinen tutkimus on aina tietyllä tavalla kielen ja sen tarkastelun vanki, joten on tarpeen selvittää myös suhde kielen ja muun todellisuuden välillä (Juhila 1999, 162). Tarkastelen kysymystä seuraavassa ontologisen konstruktionismin käsitteen kautta.

Ontologisessa konstruktionismissa tutkittava ilmiö ei kiteydy kieleen, vaikka se onkin tutkimuksen lähtökohta. "Tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan ei-diskursiivisia maailmoja, jotka voivat olla instituutioiden tai yhtä hyvin mielen tai ruumiin maailmoja. Diskurssianalyysin tehtävänä on paitsi selvittää, miten noita maailmoja rakennetaan diskursiivisesti erilaisissa kielellisissä käytännöissä, myös pohtia ei-diskursiivisten maailmojen ja diskurs[si]käytäntöjen välistä vastaavuutta." (Juhila 1999, 162.) Ontologisen konstruktionismin mukaan tulkintoja on mahdollista laajentaa tekstiaineiston ulkopuolelle suhteuttamalla aineistosta konstruoidut merkitykset yhteiskunnallisiin tai kulttuurillisiin rakenteisiin, tilanteisiin, toimijoihin tai heidän välisiinsä suhteisiin (Jokinen & Juhila 1996). Toisin sanoen tekstien ja puheen ulkopuolella ajatellaan olevan maailmoja, jotka ovat rakentuneet esimerkiksi institutionaalisesti tai kulttuurillisesti hyvin pysyviksi. Diskurssianalyysin tehtäväksi tulee näin selvittää, miten nämä maailmat rakentuvat ja

subjektiviteettiefekti eli sen ominaisuus määrittää kohteensa identiteettiä. Nämä elementit sopivat hyvin tämänkin tutkimuksen diskurssianalyysiin.

realisoituvat kielellisten käytäntöjen kautta ja millaisissa vastaavuussuhteissa diskurssit ja ei diskursiiviset maailmat keskenään ovat (Juhila 1999, 162). Juhila viittaa Ian Parkeriin (1992, 23-41), jonka mukaan tekstintutkimuksessa on nimen omaan kysyttävä, miten diskurssit uusintavat ja muuttavat materiaalista maailmaa. Parkerin mukaan voimme saada tietoa ontologisesta todellisuudesta vain, kun ihmiset merkityksellistävät sitä puheissaan ja teksteissään. Parkerin mukaan ihminen yhteiskunnan ja kulttuurin jäsenenä on ontologisoituneiden totuusdiskurssien ympäröimä ja niiden varaan ovat rakentuneet myös yksilöiden identiteettiprojektitkin. Vapaus rakentaa omaa yksilöllistä minätarinaa on kuitenkin hyvin rajattua, sillä ontologisoituneet diskurssit tukevat ja noudattelevat joitakin yhteiskunnan instituutioita ja ideologioita. Näin ne pitävät yllä ja uusintavat epätasapainoisia valtasuhteita ja eriarvoisuutta asioiden ja henkilöiden tai ryhmien välillä. Diskurssit realisoituvat teksteissä ja näin Juhilan mukaan diskurssianalyysin tehtäväksi tuleekin “analysoida mikä on niiden materiaallinen perusta ja millä tavoin tämä realisoituminen tapahtuu. [...] Ihmiset eivät luo maailmaa vapaasti, eivätkä voi perustaa (toisin)toimimistaan tyhjän päälle. He voivat ainoastaan uusintaa vallitsevaa materiaalis-sosiaalista rakennetta tai muovata sitä toisenlaiseksi (reproduce of transform)” (Juhila 1999, 164-165).

Toimijan paikka ja hänen vapautensa – kysymys identiteetistä

Dialektiikan ongelma

Sosiaalisen konstruktionismin ajatuksen mukaan kieli ei vain heijasta sen ulkopuolella olevaa maailmaa eikä sitä ajatella erillisenä ihmisen 'mielestä'. Tämä tarkoittaa, että subjekti on identiteettien kautta kiinnittynyt sosiaalisesti hyväksytyihin merkityksenantoprosesseihin. Näin subjekti ei voi olla täysin itsenäinen ja riippumaton maailman tulkitsija, vaan hänet kuvataan dialektiseen suhteeseen ulkopuolisen sosiokulttuurisen maailman kanssa. Kuvaan omaksumaani subjektikäsitystä hieman tuonnempana identiteettien tarkastelun yhteydessä, mutta sivuan tässä käsitystä yksilön tietoisuuden ja sosiokulttuurisen maailman välisestä dialektiikasta eli kaksisuuntaisuudesta. Bergerin ja Luckmannin mukaan individualistisissa (subjekti on riippumaton ja itsenäinen toimija maailmaan päin) teorioissa laiminlyödään yksilön toiminnan ja tietoisuuden sosiaalinen sidonnaisuus, kun taas deterministiset teoriat (subjekti on kokonaan maailman 'tuote') 'dehumanisoivat' subjektin eli vieraannuttavat hänet

kokemusmaailmastaan (Aittola & Raiskila 1995, 221-222)¹³. Näiden väliin sijoittuu tutkijoiden mukaan käsitys dialektiikasta yksilön ja yhteiskunnan välillä. Tätä prosessia he kuvaavat kolmen käsitteen, ulkoistamisen, objektivoinnin ja sisäistämisen kautta. Yksilö ulkoistaa ajatuksiaan siirtämällä merkityksiä sosiaaliseen todellisuuteen. Tämä tarkoittaa vaikkapa puheen pitämistä tai kirjoittamista. Kun merkitykset sitten siirtyvät pois yksilön ulottuvilta ne muuttuvat hallitsemattomiksi ja alkavat tavallaan elää omaa elämäänsä. Tätä kutsutaan objektivoitumiseksi. Ilmiöiden ja asioiden ajatellaan olevan 'objekteja', riippumattomia, kuin luonnollistuneita totuuksia, jotka ovat elämismaailmoista irrallaan. Elämismaailmansa kautta ihminen kiinnittyy kuitenkin noihin objekteihin, jolloin tapahtuu sisäistämistä. Yksilö hyväksyy tällöin merkitykset ilmiöistä osaksi tietoisuuttaan maailmasta. (Vrt. Juhila 1999, 171.)

Tätä dialektisuuden ideaa korostaa myös kasvatuksen klassikko Paolo Freire, jonka sorrettujen pedagogiikan keskeinen ajatus on nostaa tietoiseksi tulemisen käsite ihmisen kasvun keskiöön. Freire irrottautuu osaltaan niin individualistisesta kuin deterministisestäkin tarkastelusta pohtien dialektisuuden heijastumia käytännössä. Vaikka ihminen on kiinni elämäntilanteessaan hänellä on Freiren mukaan erityislaatuinen kyky tarkastella asioita ulkoapäin, eristää itsensä maailmasta ja omasta toiminnastaan. Tämä kriittinen reflektio voi toteutuessaan johtaa siihen, että yksilö tulee tietoiseksi hänen toimintojaan ohjaavista kulttuurisista ja diskursiivisista rakenteista ja päätyy tätä kautta dialektiseen suhteeseen niiden kanssa.

"Kuitenkin ihmiset, koska he ovat tietoisia itsestään ja siten myös maailmasta – koska he ovat tietoisia olentoja – ovat dialektisessa suhteessa heitä määräävien rajojen ja oman vapautensa välillä. Koska he erottavat itsensä maailmasta, jota he objektivivat, koska he erottavat itsensä omasta toiminnastaan, koska he sijoittavat päätöksensä itseensä ja suhteensa maailmaan ja muihin, ihmiset

¹³ Äärimmäinen sosiaalisen konstruktionismin ajatus olisi, että ihmisen minuuksien, siis tietoisuuden omasta itsestä olisi kokonaan rakentunut diskurssien varaan. Toimijan kädet suhteessa minäkertomuksen rakentamisen prosessiin olisivat sidotut ja hän olisi ainoastaan ideologisoituneiden diskurssien muokattavissa. Radikaalikonstruktionistinen ajattelu kyseenalaistaa koko traditionaalisen psykologian käsityksen persoonallisuudesta. Tämä tarkoittaa, että omat ajatuksemme, tunteemme ja kokemuksemme eivät enää olisikaan omiamme, vaan ne olisi tuotettu suhteessa kulttuurillisiin, tilanteisiin ja yhteiskunnallisiin totuuksiin vain heijastaen näiden järjestyksiä. Ihmisten toiminta, sanat ja ajatukset olisivat tiedostamattomien kielellisten suureiden sivutuotteita. Toiveemme, halumme ja aikomuksemme muuttuvat tällöin kulttuurisiksi ja diskursiivisiksi rakenteiksi ihmisen toiminnan tuotteiden sijaan. (Burr 1995, 58-61.) Tällainen lähestymistapa viittaa täydelliseen determinismiin ja tuomitsisi siten opettajankin muiden toimijoiden tavoin ainoastaan objektiksi. Vaikka työssä tarkastelenkin opettajuuden ideaa sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdista, ei tällainen determinismi sovellu valittuun tarkastelualueeseen.

voivat voittaa tilanteet, jotka rajoittavat heitä. (Freire 1972, 71-72 sit. Hannula 2000, 97.)

Freiren mukaan tiedostaminen tarkoittaa sitä, että yksilö tulee tietoiseksi niin omasta itsestään toimivana ja ajattelevana subjektina kuin toisaalta myös omista olosuhteistaan (Hannula 2000, 45). Yksilö ei siis voi asettua vallan ja kielen ulkopuolelle ja tulla täten vapaaksi toimijaksi, mutta vapaus voi tarkoittaa sitä, että yksilöllä on mahdollisuus kasvaa subjektiksi, siis luoda osaltaan sellaista todellisuutta, joka vastaa hänen ihanteitaan ja kokemuksiaan. Kyse ei tällöin ole sopeutumisesta, joka freireläisittäin tarkoittaisi valintojen tekemisen kyvyn menettämistä ja alistumista sellaisten ihmisten sääntöihin, jotka eivät ota häntä huomioon yksilönä. Vapaa toimijuus tarkoittaa näin aktiivisuutta, todellisuuden muuttamista ja sen vastakohtana on passiivisuus, sopeutumiseen johtava itsensä muuttaminen. (Freire 1969, 42 sit. Hannula 2000, 47.)

Dialektiikan ajatellaan toteutuvan narratiiveissa eli minäkertomuksissa, jotka ajatellaan diskursiiviseksi ja joissa yhdistyvät kaikki Bergerin ja Lukmannin (emt.) esittämät prosessit. Yksilö ei niiden avulla 'lue' maailmaa, vaan tulkitsee elämäänsä identiteettien mukaan suhteessa sosiokulttuuriseen todellisuuteen. Narratiivit muodostuvat näin kulttuurisiksi resursseiksi toteuttamaan esimerkiksi oikeuttamisen, solidaarisuuden ja kriittisyyden sekä identifikaation eli kiinnittymisen tarkoituksia. Narratiiveille rakentuvat sosiaalisesti tietyt reunaehdot, joiden sisällä yksilö voi kirjoittaa oman tarinansa.

Tutkimuksen kannalta keskeinen kysymys opettajan ammatti-identiteetistä kulminoituu dialektisuuden, kriittisen reflektion mahdollisuuksien ja tiedostamisen leikkauspisteisiin. Voidaan ajatella, että ammatti-identiteetin rakentuminen sellaisen diskurssikäytännön varaan, jossa korostuvat itsereflektio tai sisäänpäin suuntautuva ammatillisen 'kasvun' ajattelu rajaa yksilön mahdollisuuksia rakentaa minäkertomustaan ulkoistavaan suuntaan. Tällainen sisäistymisen korostuminen heijastuu kriittisen ulottuvuuden vähäisyytenä reflektiossa, mikä puolestaan freireläisittäin tulkittuna voi olla esteenä tiedostamiselle ja aktiivisuudelle itsestä ulospäin. Näin se, millaiseksi diskurssikäytäntö muodostuu, rajaa samalla toimijan ulottuvuutta kiinnittyä identiteettinsä kautta sosiokulttuuriseen maailmaan. (Vrt. Gergen 1994, 188; Heaney & Horton 1996, 103-107.)

Subjekti ja identiteetti

Toimijuuden ja tiedostamisen ongelma, jotka väistämättömästi ovat läsnä myös pohdinnoissa opettajan asemasta opettajuuden idean rakentumiseen nähden, nostaa esiin keskeisen

kysymyksen niin subjektin kuin identiteetinkin olemuksesta. Stuart Hall (1999, 21-23, 29-33; vrt. myös Heikkinen 2001, 28-30) erottaa kolme yksinkertaistettua subjektikäsitystä, jotka johtavat olennaisesti poikkeaviin tapoihin tarkastella käsitystä identiteetistä. Ensiksi hän puhuu *valistuksen subjektista*, jossa ihminen on järjellä, tietoisuudella ja toimintakyvyllä varustettu itsenäinen yksilö. Yksilön keskiössä on sisäinen ydin, joka on syntynyt samaan aikaan kuin yksilökin ja pysyy kehittyessäänkin olemukseltaan samanlaisena¹⁴. Identiteetti tarkoittaa näin samaa kuin tämä minän sisäinen ydin. Tämä individualistinen käsitys identiteetistä liitetään usein moderniin yhteiskuntarakenteeseen, jossa yksilöä pidettiin niin järjen, tiedon kuin käytäntöjenkin alkuperänä, mutta jossa hän yksilönä oli myös vastuussa näistä käytännöistä.

Jo 1800-luvun lopulla heräsi kuitenkin kritiikkiä tällaista yksilön kaikkivoipaisuutta kohtaan. Subjekti paikannettiin mieluummin ryhmäprosesseihin ja näiden tuottamia säännönmukaisuuksia nähtiin myös yksilön toiminnan reunaehtoina. Tällöin puhutaan *sosiologisesta subjektikäsituksesta*, jossa toimijan ydin ei ole autonominen ja itseään kannatteleva. Se muodostuu suhteessa 'merkityksellisiin toisiin', jotka välittivät kielen avulla yksilölle kulttuurin arvoja, merkityksiä ja symboleita¹⁵. Subjektin sisäisen ytimen tai olemuksen olemassaoloa ei sosiologisessa käsityksessä kielletä, mutta sen ajatellaan muokkautuvan jatkuvasti dialogin kautta ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen kanssa.

Käsityksemme identiteeteistä ja niiden rakentumisesta on aina ollut sidottu kuhunkin aikaan ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Päätelmät postmodernista ajasta ja siihen liittyvät käsitteelliset muutokset ovat ajaneet subjektia pois vakaasta identiteetistä kohti vieläkin ristiriitaisempaa, keskeneräisempää ja pirstoutuneempaa identiteettiä. Tällöin keskusteluun on

¹⁴ Tällaiseen subjektikäsitteen viitataan usein käsitteellä 'kartesiolainen minä'. Käsite juontaa filosofi René Descartesin päätelmään "ego cogito, ergo sum" – ajattelen, olen olemassa, jolla hän todensi ajatusta tietävästä ja rationaalisesta minuudesta. Ihminen on tämän ajatuksen mukaan ajatteleva subjekti, jolle maailma on erillinen objekti. (Esim. Shotter 1977, 24-25; Hall 1999, 31; Heikkinen 2001, 28.)

¹⁵ Englantilainen psykologian lehtori ja tutkija Vivien Burr kertoi eräässä esityksessään (Sosiaalipsykologian päivät Tampereella 23.11.2001, samaan esimerkkiin viitataan myös hänen kirjassaan 1995, 27) omasta usein käyttämästään johduksesta sosiaaliseen konstruktionismiin. Hän pyytää opiskelijoitaan Englannissa kirjaamaan tärkeää ystävää kuvaavia ominaisuuksia paperille. Esiin nousivat usein sellaiset käsitteet kuin rehellinen, hellä, ystävällinen, huolehtiva ja niin edelleen. Tämän jälkeen hän antaa tehtäväksi miettiä kuinka moni näistä ominaisuuksista itse asiassa merkityksellistyisi, jos tämä ystävä olisi yksin autiolla saarella. Esimerkin ajatus on siinä, että jos sosiaalinen ympäristö poistetaan, menettävät tällaiset määritellyt merkityksensä. Rehellisyys ja esimerkiksi huolehtivaisuus saavat merkityksensä vain suhteessa johonkin 'toiseen'. Ne eivät siis voine olla yksilön 'ominaisuuksia', vaan paikallistettavissa sosiaalisiin suhteisiin ja niiden kautta yksilöä ympäröivään sosiaaliseen maailmaan.

noussut käsitys *postmodernista subjektista*, vaeltajasta, jolla kiinnittyneen minuuden sijasta onkin vain päättymätön sarja identifikaation prosesseja. Koska yksilö on vailla sisäistä 'ydintä', eli kiinnittymisen kohdetta¹⁶, vaeltaa subjekti vain positiosta toiseen, jolloin hänen minäkertomuksensa rakentuu vain näiden positioiden varaan. "Subjekti ottaa eri identiteettejä eri aikoina, eivätkä nämä identiteetit ryhmitä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi minkään "eheän" minän ympärille" (Hall 1999, 23).

Tarkasteltaessa näitä kolmea yksinkertaistusta rinnakkain voimme päästä kiinni subjektin, identiteetin ja yhteiskunnan suhteeseen opettajuuden näkökulmasta. Jos opettajuutta tarkastellaan yksilön kasvuprosessina ja sisäisen kehittymisen potentiaalina liikutaan ajatukseni mukaan lähellä kartesiolaista subjektia. Opettaja on tällöin rationaalinen toimija, jolla on vapaus itsereflektion kautta koostaa opettajuudestaan sellainen, joka kulloinkin vastaa parhaiten koulun, oppilaiden, yhteiskunnan ja myös hänen itsensä tarpeita. Yksilöltä kysytään, tai hänen puheestaan analysoidaan, millainen 'identiteetti' vaikuttaisi voimakkaimmin tulevan esiin ammatillisissa tilanteissa. Yksilön ja yhteiskunnan suhteessa tämä humanismin ideaa heijasteleva toiminnan vapaus on ongelmallinen. Se rakentaa yksilön autonomiseksi toimijaksi, joka on vapaa tekemään päätöksiään ja ohjaamaan toimintaansa riippumattomana sosiokulttuurisesta käytännöstä ja siinä vallitsevista valtasuhteista. Tällaisesta subjektikäsitelmästä juontaa juurensa opettajan mieltäminen vapaana toimijana. Toisaalta tällaisen katsannon mukaan opettaja on pääasiassa myös vastuussa omasta identiteetistään ja itselleen rakentamista käytännöistään. Hänen ajatellaan vastaavan uusiin odotuksiin vapaana yksilönä, joka voi muuttaa käytäntöjään hänelle osoitetun yhteiskunnallisen palvelutehtävän mukaisesti¹⁷.

¹⁶ Tällaiseksi kiinnittymisen kohteiksi on usein nimetty esimerkiksi uskontoa, kansalaisuutta, poliittista suuntautumista, kiinteää yhteisöä tai sivistyksen ideaa, siis asioita joilla on aiemmin katsottu olevan itseisarvoa yhteiskunnassa. Jyrki Hilpelä kuvaa eräässä lähettämässään sähköpostissa (7.5.2002, julkaistaan kirjoittajan luvalla) osuvasti näiden kiinnittymisen kohteiden murtumisissa postmodernissa. Hän kirjoittaa: "Nyt aikaisemmin jossain mielessä objektiiviset merkityskentät ovat haihtuneet kuin savuna ilmaan. Uskonto ei herätä enemmistöissä intohimoja: pääasia että häät ja hautajaiset hoidetaan kauniisti ja nuoriso saa riparinsa. Sosialismi on kokeiltu ja kärrätty kaatopaikalle. Isänmaa on joiden[kin] nyrjähtäneiden obsessio. Ammatista ei enää ole rungoksi koko elämälle, kun ammattia pitää aika ajoin vaihtaa työssä pysyäkseen. Yhteys sukuun ja perheeseen on heikentynyt monien muuttojen ja avioerojen/ uudelleen avioitumisten myötä. Ihminen on invividi, joka ihmettelee kuuluuko hän oikein mihinkään. [...] Demokratiakin on alkanut näyttää kummalliselta, kun ihmisten kulloinkin valtaan äänestämä hallitus sanoo, ettei uusliberalistiselle politiikalle ole vaihtoehtoa. Yhtä hyvin voi silloin jättää äänestämättä."

¹⁷ Julkinen kuva opettajasta on noudatellut tätä käsitystä vaatiessaan opettajien vastuuta koulukiusaamiseen tai heikentyneisiin oppimistuloksiin. Tällainen "mediakulttuurin oppimäärä" on rakentanut opettajan nimen omaan

Jos moderni individualistinen subjekti vaikuttaa riittämättömältä tarkasteltaessa opettajan ja sosiokulttuurisen käytännön suhdetta tässä ajassa, ei ajatus postmodernista subjektista sekään tunnu loppuun asti uskottavalta. Hall muodostaa oman kantansa epäillen myös subjektin mahdollisuutta vapaaseen 'vaelteluun'. Hän (Hall 2001 haastattelussa Karvonen & Koivisto 2001, 111) toteaa, että ei usko ihmisen valinnanvapauden identiteettien suhteen olevan lainkaan niin rajaton, kuin mihin postmoderni subjektikäsitys viittaa. Yksilö on aina niin ympäriltään kuin sisäisestikin sidoksissa valitsemiinsa positioihin. Lisäksi jokainen positionaalisuus sulkee ulos toisia niin, että vapaa liikkuminen niiden välillä käy lähes mahdottomaksi.

Kolmas vaihtoehto, sosiologinen käsitys subjektista on ikään kuin kahden edellisen välimuoto. Se ei tarjoa lopullista ratkaisua toimijuuden ongelmaan, mutta voimme tässä yhteydessä ottaa sen identiteettikäsitksemme lähtökohdaksi. Hall (1999, 36) toteaa useiden yhteiskuntatutkijoiden väittävän, että moderni subjektikäsitys on myöhäismoderniteetissa menettänyt keskeisen asemansa. Hän referoi tätä näkökulmaa esittämällä viisi yhteiskuntateorioiden ja ihmistieteiden edistysaskelta, jotka ovat alkaneet vaikuttaa tai nousseet esiin myöhäismoderniteetin aikakaudella¹⁸. Pohjustaakseni lyhyesti raportin identiteetti-käsitteen määrittelyä esittelen lyhyesti näistä kaksi: 1) Freudin ajatukset tiedostamattomasta sekä 2) kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren pohdinnat kielestä sosiaalisena, ei-yksilöllisenä järjestelmänä.

Freudin mukaan identiteetti on jotakin sellaista, joka muotoutuu ajan mittaan tiedostamattomissa prosesseissa. Kasvaessaan lapsi tutustuu erilaisiin häntä edeltäviin symbolisten representaatioiden järjestelmiin, joita ovat esimerkiksi kieli, kulttuuri ja sukupuoli. Tällä monimutkaisella ja vaikealla matkalla yksilö kohtaa erilaisia ratkeamattomia tunteita esimerkiksi rakkaudesta ja vihasta suhteessa äitiin ja isään, hyvästä ja huonosta sekä maskuliinisuudesta ja feminiinisydestä. Nämä ovat subjektin tiedostamattoman muodostamisen avainaspekteja ja jättäessään subjektin jakautuneeksi saattelevat tätä koko elämän. Huolimatta subjektin jakaantuneisuudesta, se kokee kuitenkin identiteettinsä yhtäpitäväksi, koska pyrkii kirjoittamaan siitä yhtenäistä tarinaa. Identiteetti ei näin ollen ole loppuun saatettu olio, vaan se on jatkuvasti identifikaation prosessissa. "Identiteetti ei kohoa niinkään meissä yksilönä jo olevan identiteetin täyteydestä, vaan kokonaisuuden *puutteesta*, joka "täyttyy" *ulkopuoleltamme* niiden tapojen kautta joilla

toimijana, jolla on yksilönä käytössään keinot toimia kyseisiä ilmiöitä vastaan (Suoranta 2000, 32; ks. myös Broady 1986, 11).

¹⁸ Tällä aikakaudella hän viittaa 1900-luvun jälkipuoliskoon.

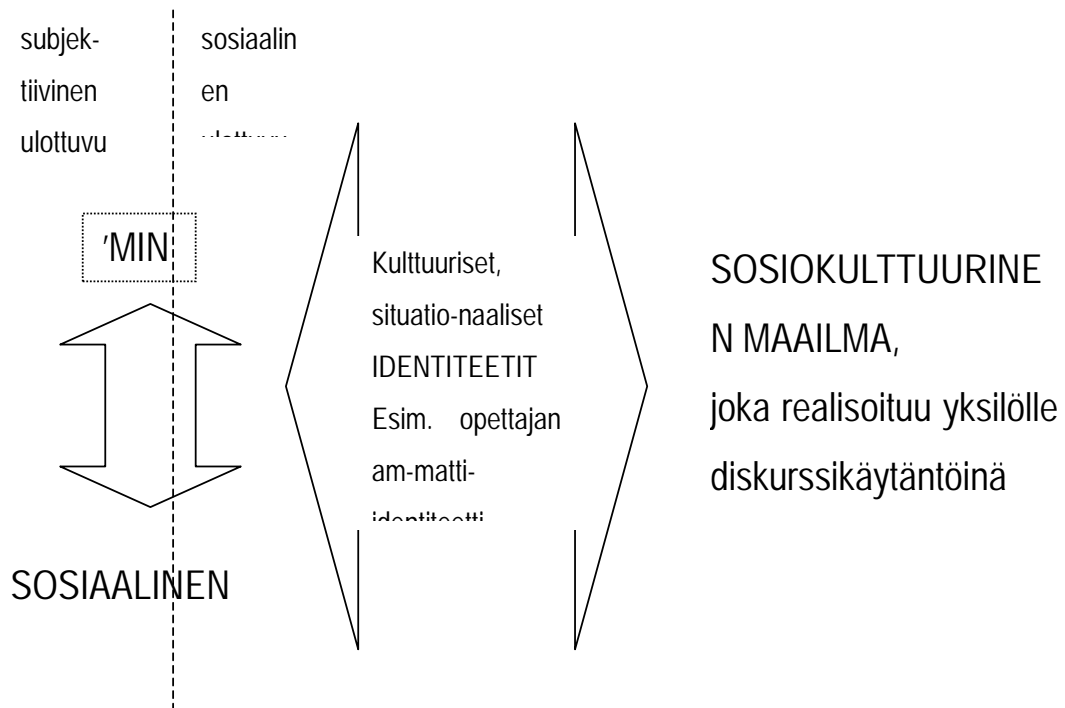
kuvitteleimme *toisten* näkevän meidät. Psykoanalyttiseltä kannalta etsimme jatkuvasti ”identiteettiä” ja rakennamme elämäkertoja, jotka nivovat jakautuneiden minuuksemme eri puolia yhdeksi kokonaisuudeksi, jotta saisimme uudelleen otteen tästä täyteen (runsauden) luomasta mielikuvasta.”¹⁹ (Hall 1999, 39-40, korostukset alkuperäisiä.)

Toisessa hajakeskityksessä Hall ottaa lähtökohdaksi kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren väitteen, jonka mukaan emme missään absoluuttisessa mielessä voi olla kielellisten lausumiemme tai ilmaisemiemme merkitysten luojia, vaan tuotamme merkityksiä vain asemoimalla itsemme osaksi kielen sääntöjä ja kulttuurimme merkitysjärjestelmiä²⁰. Puhuminen ei näin ollen ole vain ajatustenvaihtoa, vaan niiden merkitysten aktivoimista, jotka ovat jo upotettuina kieleemme ja kulttuuriin järjestelmiimme. Modernit kielifilosofit väittävät, että puhuja ei voi koskaan lopullisesti sitoa merkitystä, vaan ilmaisut moniäänisinä kaiuttavat aina toisia merkityksiä. Lausumissamme kaikuvat tietyt väittämät ja oletukset, joista emme ole tietoisia. ”Kaikella, mitä sanomme on ”ennen” samoin kuin myös ”jälkeen” – eräänlainen marginaali, johon toiset voivat kirjoittaa” (emt., 41). Tällainen kielikäsitys kumoaa ajatuksen kiinteästä ja vakaasta identiteetistä. Minäkertomus ei voi täten olla koskaan täysin yksilön hallinnassa, vaan se sisältää aina sellaisia ulottuvuuksia, jotka ovat hänen ulottumattomissaan. Identiteetti ei voisi näin myöskään olla ainoastaan yksilön ominaisuus, vaan se olisi aina sidottu kielellistämisen kautta merkitysten yhteiskunnallisiin ja kulttuurillisiin järjestelmiin.

Edelliset teoreettiset lähtökohdat mielessäni olen hahmotellut raportin identiteetti- ja subjektikäsitteet seuraavaan kuvioon.

¹⁹ Hall selvittää tätä oman näkökulmansa kautta vielä toisenkin siteerauksen arvoisesti: ”Identifikaation lopputuloksena otamme jonkun position, jonka ei tarvitse olla ikuinen, mutta joka on tarpeeksi pysyvä, jotta voimme sanoa omaavamme identiteetin. Tässä mielessä elämäme koostuu sarjasta erilaisten positioiden ottamista ja jokainen näistä asettaa rajoja seuraaville. Nyt ottamani positio rajaa niitä positioita, joita voin ottaa myöhemmin, koska meillä on tarve punoa elämästämme jotenkin mielekäs tarina” (Hall 2001 haastattelussa Karvonen & Koivisto 2001, 111).

²⁰ Martti Nyman ja Mickael Suominen (2002) tarjoavat Saussuresta ja hänen elämästään mielenkiintoisen suomenkielisen tiivistyksen.



Hyväksymme toisaalta sen, että subjektilla on jokin kiinteä ydin – minä – mutta se ei ole itsenäinen, vaan rakentuu vuorovaikutuksessa ulkopuolisten maailmojen kanssa. Tätä yhteiskunnan ja minän välistä suhdetta selvittääkseni esittelen lyhyesti George Herbert Meadin ajatuksia²¹. Hän tarkasteli minää (self) kahden ulottuvuuden kautta. Subjektiminä (I) on kokeva ja aktiivinen 'maailmaan osallistuja', kun objektiminä (me) puolestaan yksilön käsitys itsestään objektina. Tämä refleksiivisyys eli itsetietoisuus on ihmiselle ominainen kyky pohtia omaa minuuttaan paikantaen samalla identiteetin yksilön ja yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Jos 'minä' olisi rakentunut ainoastaan objektiminästä, olisi yksilö vain yhteiskunnan agentti tehtävänänsä heijastaa muiden odotuksia. Tämä tarkoittaisi sellaista determinismää, jossa opettajakin olisi ainoastaan instituution tuote eikä hänellä olisi mahdollisuuksia vaikuttaa diskurssikäytäntöön. Tuo vaikuttaja on Meadin mukaan juuri subjektiminä, joka uudistavana ja luovana etsii toimintatapoja myös rutiinien ulkopuolelta. Identiteetti on nähtävissä täten siltana ulkopuolen ja sisäpuolen välillä, kuten Hall kirjoittaa:

"Se, että projisoimme "itsemme" ['minämme'] näihin kulttuurisiin identiteetteihimme ja samalla sisäistämme niiden merkitykset ja arvot, kun teemme niistä "osan itseämme", auttaa meitä liittämään subjektiiviset tunteemme niihin objektiivisiin paikkoihin, joita asutamme sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa" (Hall 1999, 22).

²¹ Meadin päätelmiä on luettavissa hänen pääteoksestaan *Mind, Self and Society*, (1962) jonka Charles W. Morris kokosi vasta Meadin kuoleman jälkeen pääosin hänen luennoistaan (Kuusela 2001, 66).

Yksilöllä ajatellaan olevan yksi 'minä', joka on niin kulttuuristen kuin tilanteistenkin identiteettien kautta dialektisessa suhteessa yhteiskuntaan. Identiteetit muodostuvat ja niitä ylläpidetään sosiaalisissa prosesseissa, jotka ovat pitkälti sosiokulttuurisen käytännön rajaamia. Toisaalta taas yksilötietoisuuden ja yhteiskuntarakenteen vuorovaikutuksessa syntyneet identiteetit uusintavat ja voivat muuttaa sosiokulttuurista käytäntöä diskursseihin osallistumisen kautta (Berger & Luckmann 1995, 195-197). (Schellenberg 1988, 44-45; Howard & Hollander 2000, 94-97; Kuusela 2001, 69; Hall 1999, 33-36.)

Arja Jokinen ja Kirsi Juhila (1999) puolestaan lainaavat Widdiconbea ja Wooffittia (1995, 1) muotoillen asian näin:

"... emme ymmärrä [...] identiteettiä ihmisen ominaisuudeksi, joka olisi olemassa kielenkäytöstä riippumatta, ja jota kieli vain heijastaisi. Sen sijaan identiteetti on jotakin, joka tuotetaan arkisessa kielenkäytössä, ja joka on siihen sidoksissa."

Identiteetti on ilmiö, joka kiinnittää toimijan tiettyyn suhteeseen ja jäsenyyteen sosiaalisessa tilassa. Näitä suhteita ja jäsenyyksiä tuotetaan puolestaan diskurssikäytännöissä ja niitä kutsutaan tässä yhteydessä subjektiviteeteiksi tai subjektipositioiksi. Diskurssikäytännöllä ja siinä tuotetuilla positioilla on näin ollen erittäin merkittävä rooli sinä, millaiseksi identiteetit muovautuvat ja miten ne heijastuvat edelleen uusissa tilanteissa ja käytännöissä. Yksilö merkityksellistää ja elää subjektipositioiden kautta toiminnassaan todeksi identiteettejään, jotka ovat siinä tilanteessa vallitsevimpia. Esimerkin tällaisesta identiteettien representoinnista tarjoilee Arto Jokinen (2000, 231-232) kuvaillessaan Helsingin asematunnelin maahanmuuttajanuoria. Nämä saattavat eleissään, liikkeissään ja vaatetuksessaan erehdyttävästi näyttää yhdysvaltalaisilta mustilta jengiläisiltä, vaikka ovat tosiasiasa kotoisin Afrikan köyhimmiltä alueilta. "He vain rakentavat identiteettiään television tarjoaman maskuliinisuuden kautta. [Musiikkiv]ideon musta jengiläinen representoi valtaa ja subjektuutta, jotka kyseenalaistetaan päivittäin suomalaisilta maahanmuuttajanuorilta uudessa kulttuurissa" (Jokinen 2000, 231-232). (Howard & Hollander 2000, 93-96; McLaren & Giroux 2001b, 84-85.)

Opettajan ammatillinen identiteetti kulttuuri-identiteettinä

Howard ja Hollander lainaavat Strykeria (1980), joka toteaa identiteettien rakentuvan hierarkkisesti sen mukaan, miten merkittävänä yksilö ne kokee sekä miten sitoutunut hän kuhunkin on. Yksilön identiteetit eivät siis ole tässä suhteessa kontingenteja, eli epähallittavia

ja sattumanvaraisia, vaan ne ovat järjestyneet suhteessa toisiinsa²². Hall (1999, 45-98; ks. myös Berger & Luckmann 1995, 196) tarkastelee yhtenä tällaisista identiteeteistä kansallisuutta, toisin sanoen sitä, mitä tarkoittaa *olla* esimerkiksi englantilainen tai ranskalainen. Hänen ajatuksiaan seuraten tarkastelen seuraavassa, miten kulttuurisen identiteetin reunaehdot yhtyvät opettajan ammatti-identiteettiin ja miten sitä on myös havaintojeni mukaan mahdollista tarkastella yhtenä kulttuurisena identiteettinä. Tämä todentaa edellä esittämäni ja kuvantamaani ajatusta identiteeteistä minän ja diskurssikäytännön välisenä siltana.

Opettajan ammatti-identiteetti liittyy opettajan toimijana diskurssikäytännön tasolla rakentuvaan opettajuuden ideaan. Diskurssit ovat tapoja rakentaa merkityksiä sosiokulttuuristen reunaehtojen sisällä. Tämä prosessi realisoituu yksilölle diskurssikäytäntönä jossa suunnataan ja järjestetään niin toimintaamme kuin käsityksiämme itsestämmekin. Opettajana toimimisen sosiokulttuuriset reunaehdot rakentavat opettajaidentiteettiä tuottamalla opettajuuden idean, johon voimme identifioitua. Nämä merkitykset sisältyvät diskursseihin. Ne ovat kaikuja tarinoista, joita kerrotaan, muistoista, jotka yhdistävät nykyhetken menneisyyteen tai kuvista, joita niissä konstruoidaan.

Tarkastelu konkretisoituu pohtimalla vuosisadan alun opettajankoulutusta, jolloin sille määrätty opiskelijoiden mallikansalaisen sosiaalistamistehtävä oli viety huippuunsa. Opiskelijat opiskelivat sukupuolten mukaan jaettuina sisäoppilaitoksissa, joissa vallitsi erittäin ankara kuri ja täydellinen tottelevaisuuden eetos. Ei ainoastaan opiskeluaikaa, vaan myös vapaa-aikaa valvottiin erittäin tarkasti, esimerkiksi liikkuminen ulkona klo 22 jälkeen oli kiellettyä. Erittäin tarkoilla säännöillä ja fyysisellä kontrollilla rajattiin identiteettien rakentumista yksilön elämisaailmassa. Opettajuuden ideaan voimakkaasti rakentunut 'mallikansalaisen' tapa merkityksellistää maailmaa pyrittiin rakentamaan yksilön keskeiseksi minäkertomuksen juoneksi. Yksilö pyrittiin sulkemaan ulos sellaisista elämänpiireistä, jotka olisivat saattaneet synnyttää kilpailevia identiteettejä ja näin saattaa sosiaalistamistehtävän

²² Vaikka en tässä raportissa menekään syvemmälle identiteetikeskustelussa, en malta olla pohjustamatta henkilökohtaisia pohdintojani yhdellä esimerkkiajatuksella minän olemuksesta ja identiteettien hierarkiasta. Kuten totesin, määrittää yksilön elämisaailman kannalta perustavanlaatuisin identiteetti ehtoja muiden rakentumiselle. Esimerkiksi tunnustuksellinen kristitty voi olla kokemuksellisen jumalasuhteensa ja kristillisen kulttuuriyhteisön kautta sisäistänyt sellaisen 'elämäntavan', joka mahdollistaa vain tietynlaisen liikkuvuuden muissa identiteeteissä. Yksilö kokee sitoutumisen kristillisyyteen siten perustavanlaatuisiksi olemassaolon oikeutukseksi, että se ohjaa hänen toimintaansa niin opettajana kuin esimerkiksi vanhempana tai aviopuolisonakin. Tällöin lähestytään ajatukseni mukaan sitä minän ydintä, joka rakentunee melko muuttumattomaksi.

uhatuksi. Yksilön, joka saatiin esimerkiksi kiinni seurustelusäännösten rikkomisesta pelättiin suistuvan sellaisten identiteettien piiriin, jotka horjuttaisivat opettajuuden ideaa. Tällöin seurauksena oli usein sulkeminen pois kyseisestä opettajien kulttuurisesta yhteisöstä.

Diskurssianalyysi – tapa tutkia ilmiöitä

Mitä on diskurssi?

Lähden tarkastelussa liikkeelle diskurssin käsitteestä. Vivien Burr (1995, 48) kuvaa käsitettä ja sen käyttöä opettajuuden näkökulmasta hieman kaukaisena, mutta havainnollisuutensa vuoksi siteeraamisen arvoisen esimerkin avulla. Hän ottaa lähtökohdaksi ketunmetsästys-ilmion ja toteaa, että se voidaan tuottaa ainakin kahdessa paljonkin toisistaan poikkeavassa diskurssissa. *Haittaeläinten rajoittamisen diskurssin* voidaan ajatella rakentavan metsästyksen luonnollisena toimintana kantojen pitämiseksi normaalina. Tämän diskurssin sisällä metsästys ei ole moraalitonta vaan niin ihmisen kuin ketunkin parhaaksi. Diskurssin sisällä voisi kuulla argumentteja metsästyksen välttämättömyydestä maanviljelijöiden tulotasolle tai kettukannan pitämiseksi järkevissä rajoissa. Puheen lisäksi diskurssi voisi realisoitua vaikkapa metsästysjuhlien mainosjulisteissa tai lehtikirjoituksessa, jossa ylistetään ketunmetsästystä paikallisten perinteiden ylläpitäjänä. Metsästäjät tuotettaisiin vastuullisina ja empaattisina kansalaisina, jotka pyrkivät toimillaan yhteiseen hyvään.

Täysin toisenlainen olisi *moraalittomuuden diskurssi*, johon osallistuttaisiin keskustelulla eläinten oikeuksista tai tappamisen julmuudesta. Diskurssiin liittyisivät lehtikuvat raadelluista ketuista tai uutiset mielenosoituksista, joissa huudellaan iskulauseita ja kannetaan banderolleja. Metsästäjät tulisivat diskurssissa asemoiduiksi pöyhkeileviksi ja välinpitämättömiksi yläluokan edustajiksi, jolloin diskurssissa kaiutettaisiin myös yhteiskuntaluokkien välisiä ristiriitoja.

Esimerkki konkretisoi diskurssin käsitettä ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensiksikin se osoittaa, että diskurssi voi muodostua myös paljosta muusta kuin vain kirjoitetusta tai puhutusta kielestä. Esimerkiksi mielenosoitus muodostuu osaksi diskurssia, koska 'luemme' sen osaksi ajatuksiamme ja mielipiteitämme kyseisestä ilmiöstä. Toiseksi ilmiötä ympäröivät lukuisat diskurssit rakentavat sitä eri tavoin. Täten ne puheen, kirjoitusten tai muiden mielikuvien avulla uusintavat meille maailman ilmiöitä siten, että ilmiöt saavat diskurssien kautta erilaisen luonteen. Jokainen diskurssi rakentaa omaa 'totuuttaan' ilmiöstä, joka sitten

kamppailee toisten ja ristikkäisten kanssa valtasuhteiden, ideologioiden ja instituutioiden verkostoissa.

Kolmanneksi, ja ehkä olennaisimpana, diskurssit syntyvät aina tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa ja ovat tulkittavissa vain tätä vasten. Esimerkiksi toimijoiden positiointi ketunmetsästys-diskursseissa 'yläluokkaisiksi' tai 'tavallisiksi maalaisiksi' avaa diskurssin tulkinnan ymmärrettäväksi ainoastaan yhteiskunnallisten luokkaerojen ja tämän historian tarkastelun kautta. Diskurssit eivät siis koskaan rakennu tyhjiössä, vaan niitä on mahdollista määrittää ja tulkita ainoastaan kyseisessä tekstikontekstissa ja valittuun näkökulmaan liittyvän sosiokulttuurisen käytännön kautta. Ne eivät koskaan ole tutkimuksen tuloksia, vaan välineitä ymmärtää tekstien tuottamia sosiaalisia suhteita, sosiaalisia identiteettejä ja tieto- ja uskomusjärjestelmiä. Tutkijan aineistostaan rajaamat diskurssit ovat siis ainoastaan tutkimuksen raakamateriaalia ja tulevat ilmiön kannalta lopullisesti merkityksellisiksi vasta, kun niitä tarkastellaan osana vallitsevaa sosiokulttuurista käytäntöä²³.

Työssäni tarkoitan diskurssilla tapaa, jolla opettajasta puhutaan ja joka rakentaa – rajoittaa ja mahdollistaa – opettajana toimimisen ideaa. Määritelmä on yksinkertaistus, jossa yhdistyy lingvistinen ja yhteiskuntatieteellinen käsitys diskurssista. Kielitieteen puolelta olen omaksunut lähinnä kriittisestä lingvistiikasta juontuvan kiinnostuksen tarkastella, miten kieli toimii yhteiskunnallisia seurauksia saavan luokittelun ja nimeämisen välineenä (vrt. Nikander 2002). Täten sanoja, käsitteitä ja kieliopillisia valintoja erittelemällä pyritään nostamaan esiin kielenkäytön takana olevia ideologisia järjestelmiä ja vallankäytön muotoja²⁴. Yhteiskuntatieteelliseltä puolelta olen tarttunut ajatukseen liittää kielenkäytön tarkastelu laajempiin ilmiön kannalta keskeisten yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kontekstien tutkimiseen. Tällaista diskurssitutkimusta on alettu kutsua kriittiseksi diskurssianalyysiksi, jonka ehkä tunnetuimpia kehittäjinä mainittakoon esimerkiksi Teun A. van Dijk (esim. 2001), Norman Fairclough (esim. 1992 ja 1997), Ruth Wodak (esim. 1996) sekä Gunther Kress (esim. 1989). Nojaan tulkinnoissani perusteiltaan Norman Fairclough'n kehittelyihin, joskin

²³ Olisi väärin sanoa, että tutkija perustaisi diskurssien rajaamisen jotenkin 'puhtaaseen havaintoon', vaan myös hän tulkitsee tekstiä aina sidottuna tiettyyn tulkintaposition. Tässä piilee yksi laadullisen tutkimuksen, mutta erityisesti diskurssianalyysin luotettavuuden kulmakivistä. Rajattavien diskurssien on heijastettava koko aineistoa ja toisaalta esitettävien sosiokulttuurisen käytännön ulottuvuuksien on rajattava ilmiötä mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti. Näin diskurssikäytäntönä kuvattava ja konkretisoituva tuottamisen ja tulkinnan taso on ymmärrettävä ja täyttää uuden tiedon kriteerit.

²⁴ Tiivistelmän tällaisesta tavasta ymmärtää diskurssi koulu- ja opettajakulttuuriin sovellettuna tarjoavat Trevor Gale ja Kathleen Densmore (2000, 66; ks. myös Ball 1994, 21).

kasvatustieteilijänä olen joutunut oikomaan monimutkaisia lingvistisen teorian polkuja päästäkseni kiinni olennaiseen opettajuudesta.

Fairclough'n taustat ovat kriittisessä lingvistiikassa, jonka mukaisesti hän on kiinnostunut kielenkäytön suhteesta yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Hänen näkemyksensä ovat kuitenkin varsinaisia kriittisiä lingvistejä moniulotteisempia ja 'yhteiskunnallisempia'. Fairclough perustaa ajatuksensa kielen ja muiden yhteiskunnallisten alueiden dialektisuudelle. Tämä tarkoittaa sitä, että kieli ei ole vain yhteiskunnallinen *tuotos*, vaan myös yhteiskunnallinen *vaikuttaja*. Kriittisen diskurssianalyysin tehtäväksi tulee tarkastella näiden kahden välistä jännitettä. Fairclough korostaa diskurssien merkitystä näin myös valtasuhteiden, ideologioiden ja institutionaalisten käytäntöjen tuottajana. (Väliverronen 1996, 23-29; Fairclough 1997, 75-76.)

Fairclough kytkee työnsä lähinnä Frankfurtin koulukuntaan²⁵, Foucault'n teoretisointeihin vallasta ja diskursseista sekä uusimpaan yhteiskuntateoreettiseen keskusteluun²⁶ (Foucault-vaikutteista ks. Fairclough 1992, 37-61). Ideologisten järjestelmien ja valtasuhteiden ei oleteta heijastuvan suoraviivaisesti teksteissä, vaan ne rakentuvat diskurssikäytännöksi yhdessä tulkinnan ja tuottamisen strategioiden kanssa. Fairclough on kritisoinut keskusteluntutkijoita ja muita diskurssitutkijoita siitä, että he pitäytyessään mikrotason tekstianalyyseissä ovat sulkeneet ulos sosiokulttuurisen maailman ulottuvuudet. Hänen mielestään laajemman kontekstuaalisen kehyksen huomioiminen ja analysoiminen on kuitenkin välttämätöntä, koska se muokkaa eri diskurssikäytäntöjä merkittävillä tavoilla kuten myös diskurssikäytännöt puolestaan muokkaavat pidemmän päälle tätä kontekstuaalista

²⁵ Lyhyen ja ymmärrettävän johdatuksen Frankfurtin koulukuntaan tarjoaa Tom Bottomore (1984).

²⁶ Fairclough kehitti kriittisen diskurssianalyysin malliaan intensiivisesti 1990-luvun loppupuolelle (esim. Fairclough 1992 ja 1995), jonka jälkeen hänen voi ajatella siirtyneen ajattelussaan vielä enemmän yhteiskuntateoreettiseen suuntaan. Hänen yhdessä Lillie Chouliarakin kanssa vuonna 1999 kirjoittamansa kirja ei selvästikään enää rakenna diskurssiteoriaa, vaan keskittyy pohtimaan kriittisen diskurssianalyysin merkitystä ja sovelluksia yhteiskuntateoreettisessa tutkimuksessa. Chouliaraki ja Fairclough suhteuttavat kriittistä diskurssianalyysia erityisen mielenkiintoisella tavalla postmoderniin ajatteluun. He toteavat, että laajasti kuvatus sosiaalisen ja yhteiskunnallisen muutoksen ajattellaan usein aiheuttavan ahdistusta ja toivottomuutta juuri väijäämättömyytensä vuoksi. Heidän mukaansa yksi postmoderni väite on, että käytännössä vain vähän on tehtävissä tämän tilanteen muuttamiseksi. Kuitenkin, toteavat Chouliaraki ja Fairclough, nämä muutokset ovat suurelta osin seurausta tietyillä intresseillä varustettujen ihmisten tietyistä toimista tietyissä systeemeissä ja näihin kaikkiin on mahdollista vaikuttaa. Juuri tässä prosessissa on heidän mukaansa kriittisen diskurssianalyysin tilaus. Se kaivaa esiin näitä postmoderneja väijäämättömyyksiä ja voi parhaimmillaan osoittaa myös vaihtoehtoja kehityksen suuntaan. (Emt., 3-4.)

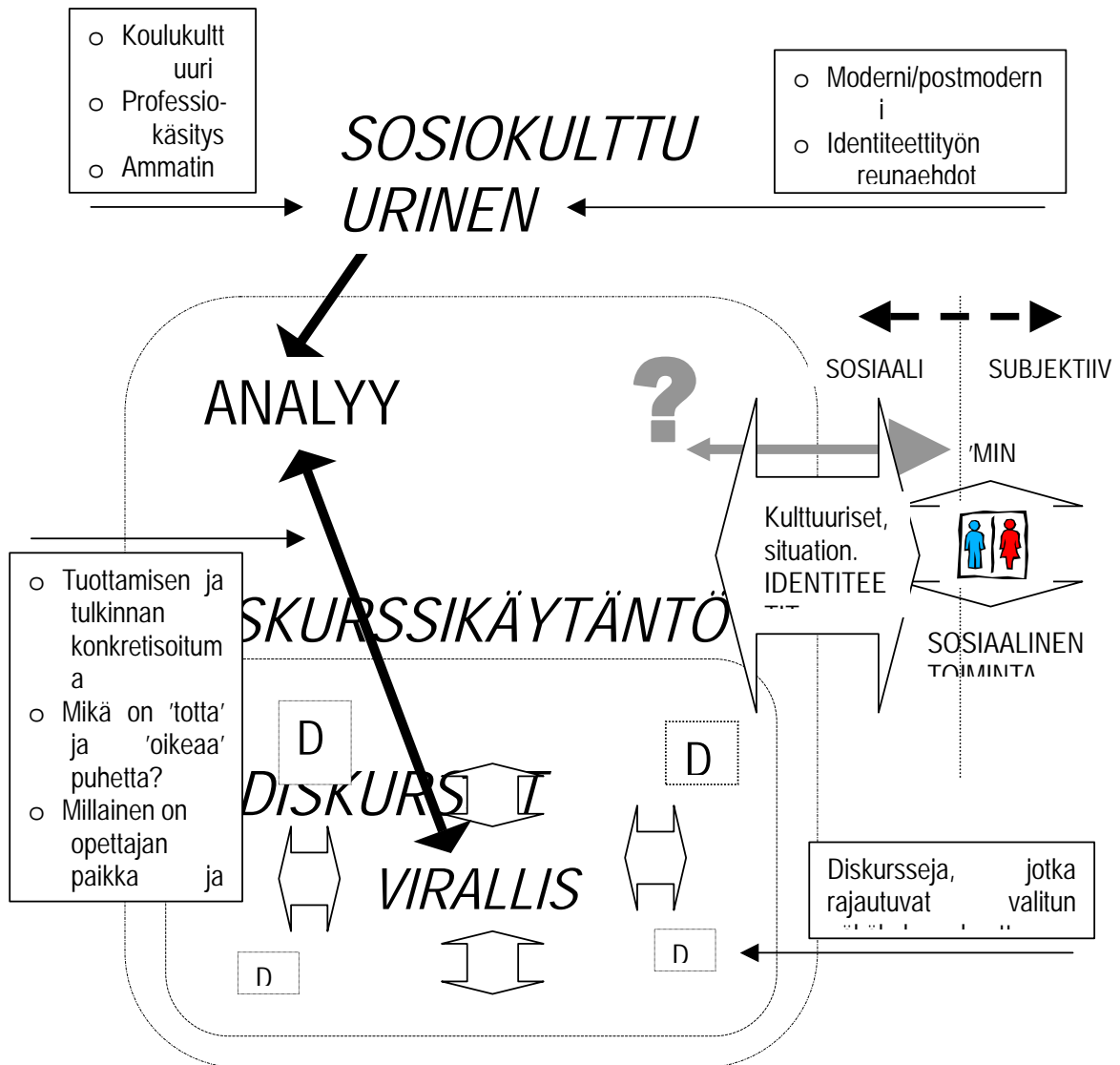
kehystä (Fairclough 1997, 71). (Väliverronen 1996, 23-29; Fairclough 1997, 75-76; Chouliaraki & Fairclough 1999, 61.)

Fairclough'n (1992, 8) mukaan diskurssitutkimuksessa on aina jollain tasolla kyse yhteiskunnallisesta analyysistä ja sellaisena sen tulee täyttää eräitä ehtoja. Ensinnäkin analyysin tulisi olla moniulotteista. Tutkija ei siis voi olla kiinnostunut pelkästään tekstin sisällöistä, vaan hänen on aina pureuduttava myös sen rakentuneisuuteen ja konteksteihin. Opettajuuden kohdalla tämä tarkoittaa tekstien tarkastelemista kulttuurisina ja osin myös poliittisina tuotteina, joissa ammatin sosiaaliset käytännöt rakentuvat ja tulevat oikeutetuiksi. Näiltä osin siis yhteydet kriittisen pedagogiikan metatarinaan ovat ilmeiset. Analyysin tulee toiseksi huomioida historiallinen perspektiivi. Instituution diskurssikäytännöt muuttuvat usein näkyviksi vasta, kun ymmärrämme sen perinteitä ja eetosta. Tämä on opettajuuden kannalta erityisen merkittävää, onhan ammatin syntyhistoriassa paljon sellaista, joka tulee diskursseissa eläväksi vielä tänäkin päivänä. Tavassa positoida opettaja yhteiskunnalliseen palvelutehtävään voidaan kuulla kaikuja esimerkiksi mallikansalaisuuden ideaalista ja huolehtimisen eetoksesta. Nämä puolestaan ovat jäljitettävissä tiettyihin yhteiskunnallisiin käytäntöihin ja niiden kaikumina teksteissä ymmärrettävissä vain tuon historiallisen ja sosiaalisen kontekstin kautta. (Vrt. Jokinen & Juhila 1999, 87-89; Jokinen 1999, 185-186.)

Kolmanneksi – ja ehkä painokkaimmin – Fairclough toteaa, että analyysin on oltava kriittistä. Diskurssien, sosiaalisen toiminnan ja instituutioiden väliset suhteet ovat usein näkymättömiä. Ne ovat muuttuneet itseäänselvyyksiksi, käytännöt ovat siis muotoutuneet niin pysyviksi, että emme kyseenalaista niitä. Kriittinen-käsitteellä tarkoitetaan nimen omaan tässä yhteydessä jonkin näkymättömän rakenteen tai käytännön nostamista esiin (Bourdieu 1977; Fairclough 1997, 75). Tämän ajatellaan olevan mahdollista purkamalla tekstien luonnonmukaisuuksia eli vakiintuneita diskurssikäytäntöjä (Kress 1990, 84). (Fairclough 1992, 8-9.)

Tutkimuksen käsitejärjestelmä ja kontekstitasot

Kokoan seuraavassa pohdintani tutkimuksen teoreettiseksi malliksi (vrt. Fairclough 1992, 73; 1997, 82). Esitän kuviossa tutkimuksen käsitejärjestelmän sekä tarkasteltavat kontekstitasot, minkä jälkeen selvitän ne pääpiirteittäin lukijalle. Malli on selvyyden vuoksi sijoitettu raportissa ennen sen kirjallista esittämistä, vaikka sen on tarkoitus toimia lukijalle nimenomaan tekstin ymmärtämisen tukena.



Diskursiivinen tarkastelukehys rakentuu neljästä tasosta, jotka sijoittuvat kuvaajaan sisäkkäisiksi ja joiden pääkäsitteet on ilmaistu kurssiivilla. Näiden lisäksi mallissa oikealla kuvataan diskurssikäytännön ja toimijan välistä suhdetta identiteettien (esimerkiksi opettajan ammatti-identiteetti) toimiessa näiden silloittajana. Uloimmalla kehällä ovat tarkasteltavana opettajuuden idean laajemmat olosuhteet ja reunaehdot, joista käytetään Norman Fairclough'un viitaten käsitettä sosiokulttuurinen käytäntö (Esim. Fairclough 1992, 63-99; 1995, 85).

Sosiokulttuurinen käytäntö rajaa opettajana toimimisen tapaa sosiaalisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Se konkretisoituu sellaisina sosiaalisen toiminnan reunaehtoina, joita on paikannettavissa esimerkiksi modernin yhteiskunnan lainalaisuuksien murtumiseen sekä tämän prosessin aikaansaamiin vaikutuksiin yksilön identiteettityössä.

Sosiokulttuurisen kentän voidaan teoreettisesti ajatella jatkuvan rajattomasti aina hienojakoisempiin merkitystenvälisiin yhteyksiin, jolloin meidän on tunnustettava, että voimme ottaa siitä tarkasteluun vain hyvin pienen osan. Tässä yhteydessä olen rajannut näkökulman muutaman sellaisen perusulottuvuuden varaan, joiden ajattelen auttavan ymmärtämään ja selkiyttämään opettajuuden kiinnittymistä yhteiskunnalliseen, ajalliseen ja kulttuuriseen kenttään. Toivon voivani opettajuuden kartoittamisen lisäksi osallistua suppeasti myös näihin keskusteluihin. Tämä vastaa kriittisen diskurssianalyysin tarkoitusta ei ainoastaan kuvailla rakentuvia diskursseja, vaan myös omalta osaltaan olla mukana prosessissa niin itse diskurssikäytännön kuin toivottavasti osaltaan myös sosiokulttuuristen käytäntöjenkin tasolla²⁷.

Yhteiskunnalliset tai yhteisölliset arvot ja asenteet kasvavat usein myös ammatillisiksi arvostuksiksi. Tämä on opettajan kohdalla todennettavissa vaikkapa ammattiin rakennetussa mallikansalaisuuden ideaalissa, joka on ollut merkittävä kansallisvaltion rakentumiselle ja sosialisointiprojektille. Yhteiskunnan opettajalle silloisessa tilanteessa (esimerkiksi kansalaissodan jälkeen) määräämä asema toimia mallikansalaisena ja sosialisointin kriittikkömänä varmistajana oli keino turvata kansallisvaltion synty ja estää sitä vaarantavien äänien nouseminen liian voimakkaiksi. (Raivola 1993, 11-13.) Samalla nämä ihanteet nousivat myös opettajakulttuurissa keskiöön jolloin mallikansalaisuus rakentui kantavaksi osaksi opettajien eetosta.

Siirryn seuraavaksi kuvailemaan *teksti- ja diskurssitasoa* ja palaan diskurssikäytäntöön hieman tuonnempana. Tarkastelen aineistostani virallispuheesta opettajuuden kannalta 'suuriäänisimpiä' diskursseja. Diskurssit ovat siis identiteettejä, sosiaalisia suhteita sekä tiedon ja uskomusten järjestelmiä rakentavia ja uusintavia merkityskokonaisuuksia (Fairclough 1997, 76). Niiden rakentumisessa erittelen ainakin kaksi keinoa, jotka ovat mukana synnyttämässä ja ylläpitämässä edellä mainittuja ulottuvuuksia. Ensinnäkin merkittävää on tekstin retoriikka eli sen kieliopilliset ja sanastolliset asetelut. Lähtöajatukseni on, että teksti heijastaa puhujan tai instituution asenteita ja arvostuksia käsiteltävään asiaan ja näistä vapaan ilmaisun käyttäminen on oikeastaan mahdotonta. "Esimerkiksi vuosien 1917-1918 tapahtumien kutsuminen punakapinaksi, sisällis-, veljes- tai

²⁷ Olen tietoinen tämän ajatuksen utopistisuudesta enkä haluakaan korostaa yhteiskunnallista tai poliittista muutosta suuntaan tai toiseen. Kuitenkin on niin, että sekä tutkimus että sen kohteena oleva yhteiskunnallinen instituutio on tavalla tai toisella välineitä poliittisessa ja taloudellisessa kamppailussa. Siksi katson, että tutkimuksellisen katseen suuntaaminen myös sosiaaliseen interventioon on idealistisuudestaan huolimatta parempi kuin, että jättäisi huomiotta edellä mainitut aspektit ja yrittäisi tarkastella asioita niiden ulkopuolelta.

vapaussodaksi kuvaa puhujan suhtautumista tapahtumaan” (Leiwo ja Pietikäinen 1996, 104). Toiseksi tarkastelun alle joutuu toimijoiden asettaminen tiettyihin toimija-asemiin eli subjektipositioihin. Nämä subjektipositiot ovat merkittäviä sen kannalta, millaisena toimijana opettaja teksteissä rakentuu ja millainen 'paikka' hänelle muotoutuu. Tämä puolestaan on oleellista ammatilliselle itsemääräämisoikeudelle ja oman äänen syntymiselle ja käyttämiselle.

Diskurssikäytäntö on teoreettinen ulottuvuus, jonka kautta on mahdollista analysoida sitä, millaisena jokin ilmiö realisoituu yksilön tulkinnan prosessiksi. Tulkinnan prosessi on puolestaan yksilön kiinnittymistä identiteetin kautta sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan. Näin diskurssikäytäntöä voidaan ajatella välittäjänä sosiokulttuurisen maailman ja tekstien välillä. Se, miten yksilö merkityksellistää kunkin tekstin on mitä suuremmissa määrin riippuvainen vallitsevasta sosiokulttuurisesta käytännöstä. 'Äänekkäimmät' diskurssit kantavat mukanaan kaikki sosiokulttuurisesta käytännöstä tuottaen opettajuuden ideana sen, mikä on 'totta' ja 'oikeaa' puhetta opettajasta ja myös millainen on opettajan paikka ja ääni tässä prosessissa. Diskurssikäytäntö yhdistää näin niin tekstien tuottamisen kuin tulkinnan kehiksi. (Fairclough 1992, 71; 78-86; 1997, 81-85.)

Diskurssikäytännön tasolla analysoidaan esimerkiksi millaisten faktuaalistamisstrategioiden eli todeksi tekemisen keinojen kautta tietyt diskurssit nousevat voimakkaimmiksi. ”Faktuaalistamisstrategioissa on kyse siitä, kuinka kieli ja sen representoima tieto argumentoivat asiointiloja ja tapahtumia essentiaalisesti tosiksi” (Jokinen 2000, 193; Juhila 1996). Toisin sanoen tietyillä teksteillä, esimerkiksi opetushallituksen määräyksellä, on valtasuhteiden kautta annettu mahdollisuus tuottaa tietoa ja käytäntöjä 'tosina'. Toisaalta valtasuhde asettaa lukijan sellaiseen asemaan, että hänen on esitetyt lausumat myös tällaisina tulkittava, ellei hänellä itsellään ole sellaista positiota, joka hänet tästä tulkinnan kehiksestä vapauttaa.

Diskurssikäytännössä institutionaaliset tai vapaammin rakentuvat kielenkäyttötavat tulevat osaksi yksilön merkityksenantoprosesseja. Diskurssikäytännöllä voi täten olla suuria ideologisia vaikutuksia. Se voi tuottaa ja uusintaa epätasapainoisia valtasuhteita toimijoiden välille sen mukaan, miten esimerkiksi asioita tai ihmisten asemia puheessa esitetään (Fairclough ja Wodak 1997, 258). Koulutuksen arviointi on esimerkiksi tuonut mukanaan sellaisen asetelman, jossa diskurssikäytäntö on rakentunut markkinoinnin ja liike-elämän puhetavoille. Tämä on tuonut ne osaksi opettajuutta aiheuttaen opettajille paineita siirtää niihin kytkeytyneitä ideologisia vaikutteita opetuksen käytäntöihin. Tästä prosessista kertoo esimerkiksi oppilaan muuttuminen kielenkäytössä asiakkaaksi tai yksittäisten koulujen tavoitteellisiksi ja avoimiksi toimintayksiköiksi (Fairclough 1992, 6; käsitteistä myös Opetushallitus 1998).

Diskurssikäytännön tasolla konkretisoituvan opettajuuden ja toimijan, sosiaalisen subjektin, välinen suhde on raportissa oleellinen tarkastelun kohde. Tätä sidosta kuvaan kaaviossa harmaalla kysymysmerkillä. Määrittelen ammatti-identiteetin muun muassa Stuart Hallia (1999) mukaillen ilmiöksi, joka kiinnittää toimijan tiettyyn suhteeseen sosiaalisessa tilassa. Nämä suhteet ja jäsenyydet realisoituvat diskurssikäytännönä. Lähtökohtani identiteettien tarkastelussa on niiden dialektinen eli kaksisuuntainen suhde subjektin ja yhteiskunnan välillä (ks. Berger & Luckmann 1995, 195). Tällöin opettajan ammatillisen autonomian tarkastelun kannalta oleelliseksi nousee, miksi opettajalla sosiaalisena toimijana näyttäisi olevan vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa diskurssikäytäntöön. Etsin tähän vastausta muun muassa individualistisesta subjektikäsitelmästä, jonka kautta opettajaa on nähdäkseni pääasiassa tarkasteltu.

Tällaista käsitystä kuvaamaan olen hypoteesinomaisesti asettanut kuvioon harmaan nuolen, jonka suunta on voimakkaasti opettajaminää kohti. Tällaisessa tilanteessa, jossa dialektisuus eli kaksisuuntaisuus ei juurikaan toteudu, ei opettajalla ole lopulta paljoakaan itsemääräämisoikeutta työnsä tarkoitukseen ja tavoitteisiin. Tällöin hän on edelleen määrittelyjen kohde ja toiminnan väline loitoten kriittisen aktiivin ideaalista. Sosiaalisessa opettajuudessa esiin nousevat voimakkaat vaatimukset ja odotukset kohdistuvat yksisuuntaisesti nimenomaan opettajan persoonaan ilman, että hän voi suodattaa ne vain kuuluvaksi ammatillisuuden ja työelämän piiriin. Tämä tekee syyllisyyden ja riittämättömyyden tunteet entistä vaikeammiksi käsitellä.

Analyysin kulmakiviä – diskursiivisesta vallasta ja subjektipositioista

Valtaa ei tutkimuksessa tarkastella yksilöiden ominaisuutena eikä sitä nähdä diskurssien ulkopuolta tulevana voimana. Tutkijan katse suunnataan lähinnä siihen, miten valtasuhteet tuotetaan sosiaalisissa käytännöissä (Jokinen & Juhila 1993, 75). Valtasuhteita ei pidetä negatiivisena ulottuvuutena, vaan niitä ajatellaan toiminnan mahdollistajina, joita ilman vuorovaikutustapahtumien olemassaolo olisi mahdotonta. Esimerkiksi luokkahuonetyöskentelyssä opettajan ja oppilaan välille muodostunut valtasuhde on yksi oppimiseen tähtäävän toiminnan kehyksen kannattelihoista. Opettajalle on annettu valta kontrolloida oppimistapahtumaa asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi ja oppimistapahtuman rationalisoimiseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että valtasuhteet nähtäisiin absoluuttisina totuuksina, jotka tulisi sellaisenaan säilyttää. Kiinteät valtasuhteet

ovat osaltaan rakentamassa instituution ideologisia normeja ja ovat sitä kautta osa itsestäänselvyytenä pitämäämme tietopohjaa. Kriittisen diskurssianalyysin yksi tavoite paljastaa kielellisiä itsestäänselvyyksiä diskursseissa vaatii siksi osaltaan myös valtasuhteiden analysointia. Tällainen tarkastelu puolustaisi paikkaansa myös oppimistahtuman tarkastelussa. Tällöin voitaisiin kysyä esimerkiksi miten vakiintuneet valtasuhteet luokkahuoneessa heijastuvat oppilaan mahdollisuuksiin osallistua oman toimintansa suunnitteluun ja tätä kautta aktiivisuuteen ja vastuuseen omasta oppimisestaan.

Fairclough (1989, 43-76) tarkastelee kielen ja vallan suhdetta kahden ulottuvuuden – diskurssien sisäisten ja niiden välisten valtasuhteiden - kautta. Tutkittaessa diskurssin sisäisiä valtasuhteita ajatellaan valtaapitävillä tahoilla olevan mahdollisuus kontrolloida ja asettaa rajoitteita vuorovaikutukselle. Rajoitteet ovat joko sisällöllisiä (mitä diskursseissa sanotaan tai tehdään), sosiaalisiin suhteisiin viittaavia (millaisiksi toimijoiden väliset suhteet rakentuvat diskurssissa) tai subjektipositioihin viittaavia (millaisiin subjektipositioihin toimijat asemoituvat). (Fairclough 1989, 46; ks. myös Jokinen & Juhila 1993, 86; Kärki 1998, 45.)

Kirjoittaja voi käyttää valtaansa tuomalla esiin vain tiettyjä näkökohtia, jotka hän katsoo tavoitteensa saavuttamiseksi edullisiksi. Näin tekstien analyysissä nousee merkitykselliseksi se, mitä tekstistä ei löydy, siis se mitä jätetään sanomatta. Tällaiset valinnat voivat suunnata tulkintaa kohti itsestäänselvyyksiä ja täten pitää yllä ja uusintaa vallitsevia diskurssi- ja sosiokulttuurisia käytäntöjä. Tietyillä genreillä, tekstien kulttuurisesti muotoutuneilla lajityypeillä voidaan ajatella olevan enemmän valtaa kuin toisilla. Esimerkiksi opetushallituksen määräyksen ei tarvitse tekstuaalisesti perustella oikeutustaan osallistua keskusteluun, vaan se voi luottaa kulttuurisesti hyväksytyihin tulkintanormeihin. Tämä tarkoittaa sitä, että lukijalla on tulkintojensa suhteen jo ennalta hyväksytyä tietoa siitä, miten tekstiä tulee lukea ja tulkita.

Sosiaalisten instituutioiden rakentuminen ja uusiutuminen on monimutkainen prosessi, jossa kielellä ja sen käytöllä on keskeinen asema. Kielen avulla emme ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistämme, järjestellemme ja uusinnamme sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (Jokinen ym. 1993, 18). Kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa ja kielen käyttäjä on sosiaalinen toimija. Toiminnan muodot omaksutaan osaltaan kieliyhteisöön kasvamisen kautta, joka puolestaan tarkoittaa yhteisten merkitysten ja sosiaalisen todellisuuden tuottamista ja jakamista. Kieltä käyttäessään yksilö toteuttaa samanaikaisesti montaa tehtävää. Hän kuvaa ja tulkitsee todellisuutta, määrittelee suhteensa kerrottavaan asiaan ja lisäksi sijoittaa itsensä ja lukijansa tekstiin eli rakentaa näin sosiaalista todellisuutta.

Kirjoittaja käyttää kieltä myös omien tavoitteidensa toteuttamiseen. Näiden tehtävien suhde ja sitä kautta tulkinnat ovat kulttuurillisesti muotoutuneita. Voidaankin ajatella, että

yhteisö siis säätelee ”...millainen rooli ja asema puhujilla on ja millaisella kielellä keskustelu käydään tai teksti kirjoitetaan.” (Karvonen 1995, 22.)

Instituutiolle tyypilliset tavat ilmaista ja tulkita asioita ovat aikojen kuluessa vakiintuneet siten, että tullessaan yhteisön jäseneksi yksilö omaksuu sen kuvan ja tarkastelutavan, jonka tekstit ja kieli todellisuudesta luovat. Tätä kautta yksilö kokee, että tehty tulkinta on oikea ja jopa itsestään selvä. Tällöin vaikuttaa siltä, kuin kieli vain todentaisi sen hetkistä ideologiaa. (Karvonen 1995, 23; Fairclough 1995, 27; 1995, 38.)

Seuraava tekstikatkelmä Opetushallituksen Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimallista osoittaa esimerkin tällaisesta ideologian todentamisesta.

*Pedagogisten järjestelyjen arvioinnissa kiinnitetään erityistä huomiota oppilaitosten didaktisen toiminnan laadukkuuteen. Hyvälle opetukselle on tunnusomaista se, että opetus järjestelyiltään vastaa oppimiselle asetettuja tavoitteita. Pedagogisissa järjestelyissä tulisi ottaa huomioon **tiedostettu oppimiskäsitys**. Opiskelijan tarpeiden ja opetettavan sisällön erityispiirteiden huomioon ottaminen ja niiden yhteensovittaminen muodostavat didaktisen toiminnan arvioinnin perustan. (Opetushallitus 1998, 29; korostus alkuperäinen.)*

Esimerkki tulee ymmärrettäväksi presupponoinnin käsitteen kautta. Presupponoinnilla tarkoitetaan sitä, että tekstiin on oletuksena kirjoitettu sisään joitakin sellaisia totuuksia, joita ei sanota eksplisiittisesti. Edellisessä katkelmassa tällaisia presupponointeja ovat esimerkiksi seuraavat: 1) didaktisen toiminnan laatu on mahdollista erottaa omaksi indikaattorikseen (...*kiinnitetään erityistä huomiota didaktisen toiminnan laadukkuuteen*), 2) hyvän opetuksen määritelmä on olemassa (*Hyvälle opetukselle on tunnusomaista se...*) sekä 3) tiedostettu oppimiskäsitys on yhteisesti todennettu ja se on kyseisessä kontekstissa erityisen merkityksellinen (*Pedagogisissa järjestelyissä tulisi ottaa huomioon **tiedostettu oppimiskäsitys**...*). Tekstikontekstistaan irrotettuina edelliset ovat hyvinkin kiistanalaisia ja herättävät lukijassa ristiriitaisia tunteita, mutta tekstiin upotettuina ne näyttävät täysin loogisina osina tekstikokonaisuutta. Konteksti siis laillistaa tulkintamme ja vaikuttaa siltä, kuin voisimme hyväksyä presupponoinnit sellaisenaan osana tekstikokonaisuutta.

Siihen, minkä perusteella luonnollistamme tulkinnat vaikuttavat monet tekstin ominaisuudet. Esimerkiksi sen tuottajataho, julkaisupaikka tai -tilanne luovat tietyn odotuksen, jonka pohjalta tulkinta muodostetaan. Opetushallituksen teksteillä on tietty tulkintaodotus johtuen esimerkiksi sen historiallisesta asemasta koulutuspolitiikan kentällä. Sen rooli on aiemmin ollut hyvinkin määrittävä ja sen dokumentit ovat olleet luonteeltaan määräyksiä tai ohjeita. Toisaalta jo julkaisun nimi Tuloksellisuuden arviointimalli luo

odotuksen jostain sellaisesta kokonaisuudesta, joka on tarkoitettu esimerkiksi ja sellaisena myös noudatettavaksi. Muiden muassa nämä seikat tekevät tulkinnoistamme ymmärrettäviä ja odotuksenmukaisia. Opettajina voimme täten pitää esimerkiksi tiedostettua oppimiskäsitystä kontekstiin sopivana käsitteenä ja didaktisen toiminnan laatua tavoiteltavana suureena. Emme useinkaan tule kyseenalaistaneeksi tekstin yksityiskohtia saati sitten sen tuottamaa tai ylläpitämää kuvaa tarkastelun kohteena olevasta ilmiöstä. (Karvonen 1995, 23.)

Aiemmin tarkastelussa nousi esiin ontologisen konstruktionismin ajatus, jonka mukaan olemme kulttuurillisesti ja situationaalisesti todentuneiden diskurssien ympäröimiä ja käytämme näitä identiteettityössämme (Juhila 1999, 164, Parker 1992). Parkerin alkuperäinen ajatushan oli, että ontologisoituneet diskurssit tukevat tiettyjä yhteiskunnan instituutioita pitäen näiden kautta yllä valtasuhteita. Diskurssien takana olevat valtasuhteet liittyvät juuri tähän diskurssien rooliin osana ”kivettyntä, korkeampaa järjestystä, jossa tieto, valta ja totuus ovat liittoutuneet keskenään” (Juhila 1999, 164; ks. myös Foucault 1980; Dreyfus & Rabinow 1986, 117-120). Valtasuhteissa on siis yksinkertaisimmillaan kyse siitä, millaiseksi puhujien väliset suhteet ovat rakentuneet instituutioiden kentässä ja diskurssien järjestyksessä. Lääkäri on esimerkiksi kautta aikojen merkityksellistetty professionaalina ja potilas teknisenä hoidon kohteena. Tämän jäsenyyksen perusteella valtasuhteet ovat muodostuneet hyvinkin pysyviksi ja niitä on vasta viime vuosina alettu kyseenalaistaa ja purkaa. (Faircough 1989, 62.)

Faktuaalistamisen strategiat ja diskursseihin osallistuminen

”Aktiivisten toimijoiden häivyttäminen tekee toiminnasta rutiinia”, toteaa Arto Jokinen (2000, 137) eritellessään maskuliinisuuden representaatioita. Samaa ajatusta voidaan soveltaa myös subjektittomaan opettajuuspuheeseen. Tekstien mukaan vaikuttaa luonnolliselta, että opettajan pitää pyrkiä olemaan enemmän ’ohjaaja’ oppilailleen ja että oppilaita ohjataan esimerkiksi nimenomaan soveltamaan tietoa. Tätä luonnollistunutta puhetta vasten rakentuu itse asiassa oudoksi se, miksi opettajat eivät sitten ole käytännön tasolla muuttuneet ohjaajiksi. Jokista (s. 136) mukaillen voidaan todeta, että opettajille ei sanota, miten heidän tulisi ammatiaan hoitaa, vaan ammatillisuuden ohjaaminen on kätkeyty asiointiloiksi. Näistä asiointiloista on muodostunut niin vakiintunut osa diskurssia, että ne ovat muodostuneet itsestäänselviksi. Niistä on tullut niin opettajan, virkamiesten kuin lainsäätäjienkin yhteinen projekti, joka on tuotettavissa puheena erilaisissa dokumenteissa.

Puheen luonnollistuminen ja ilmiöiden muuttuminen asiointiloiksi johdattelevat valtasuhteiden tarkasteluun. Valtaapitävillä tahoilla on oikeus standardoida kieli siten, että

heidän käyttämistään puhetavoista tulee yleisiä totuuksia. Teksteissä erilaiset diskurssit ja genret sekoittuvat ja puhe voi tulla hyvinkin moniääniseksi. Tulkinnan kannalta on olennaista mitkä diskurssit ja genret nousevat voimakkaimmiksi ja tulevat luonnollistamaan hallitsevia ideologioita. Käytännössä osallistuminen esimerkiksi elinikäistä oppimista koskevaan keskusteluun tarkoittaa siis lukkiutumista sellaisiin merkityksiin ja ideologisoituneisiin käytäntöihin, jotka ovat diskursiivisten valtasuhteiden muokkaamia.

Samalla, kun kukin diskurssi on rakentunut sisäisiltä voimasuhteiltaan sellaiseksi, että siihen osallistuminen tarkoittaa tiettyjen puhetapojen hyväksymistä, se voi myös asettaa rajoitteita sille, kuka saa osallistua puheeseen, kenen ääni siis otetaan puheessa vakavasti. Esimerkiksi puheeseen opetuksen laadun arvioinnista voi osallistua vain käyttämällä siinä diskurssityypissä luonnollistunutta ja hyväksyttyä liike-elämän arviointikäsitteistöä. Tällaista käsitteistöä ei opettajilla juuri ole, joten heidän ajatuksensa ja arviointiin kohdistunut kritiikkensä onkin usein leimattu asiaankuulumattomaksi ja tietämättömäksi. (Fairclough 1997, 66-67; 101.)

Opettajuuspuheelle vaikuttaisi olevan jokseenkin tyyppillistä, että se on ideologisoitunut opettajien ulottumattomiin. Diskurssityypit ovat rakentuneet niin pysyviksi, että opettajien on erittäin vaikea murtaa niiden sisällä olevia valtasuhteita omilla argumenteillaan. Tässä lieneekin yksi opettajuuden monista paradokseista: Opettajat eivät tahdo millään päästä kiinni oman ammatillisuutensa rakentamiseen, koska he eivät puhu poliitikkojen ja hallintovirkamiesten kanssa samaa kieltä. Toisaalta kuitenkin jokainen on oikeutettu sanomaan mielipiteensä koulusta ja opettajan ammatillisuudesta. Tähän viittaa myös Raivolan kynnissävytteinen lausahdus: "Koulutus on liian tärkeä asia, jotta se voitaisiin jättää opettajille." (Raivola 1993, 15.)

Diskurssien takana olevien valtasuhteiden näkökulmasta on mielenkiintoista kysyä kenellä on pääsy mihinkin diskurssiin ja kenellä on toisaalta valtaa asettaa rajoitteita tälle pääsulle (Fairclough 1989, 62). Meille on itsestään selvää se, että emme voi sanoa sanottavaamme suoraan, vaan meidän on mietittävä – tietoisesti tai tiedostamatta – mitä sanomme tai mitä kirjoitamme. Nämä rajoitteet ovat siis rajoitteita nimen omaan sosiaalisessa toiminnassa eli ne oikeuttavat tai rajoittavat meiltä pääsyn tiettyihin sosiaalisiin instituutioihin ja niiden käytäntöihin ja subjektipositioihin.

Yksilön kannalta on esimerkiksi merkityksellistä, miten hän koulutuksellisen statuksen kautta voi tulla tietyn instituution jäseneksi ja päästä näin valta-asemaan, joka mahdollistaa tässä ammatissa toimimisen. Tätä jäsenyyttä ja valtaa pidetään yllä ja uusinnetaan erilaisin keinoin, joilla suljetaan samalla ulkopuoliset pois ammatillisuuden määrittämisoikeudesta. Esimerkki tällaisesta on ammattikieli ja sen käsitteistö. Jo hyvin varhaisessa vaiheessa

koulutusta lääketieteen opiskelijat totuttautuvat käyttämään latinaan pohjautuvaa ammattisanastoa. Käsitteistön heille esittelee varsinainen opetussuunnitelma, mutta sen käyttämisen mahdollistaa ja oikeuttaa kulttuuri, jonka osallisia he opintojen alusta asti ovat. Ulkopuolisesta jopa elitistiseltä ja väkinäiseltä tuntuvat käsitteet ovat täysin oikeita ja hyväytyttä, jopa ainoita oikeita kyseisessä sosiaalisessa ympäristössä. Tämä ammattikäsitteistö ja sen käyttö muodostuu erottamattomaksi osaksi ammatillista identiteettiä siten, että sen avulla on mahdollista sulkea ulkopuoliset pois diskursseista, jotka rakentavat lääkäriyttä, siis lääkärimäisyyden rakentunutta kulttuurillista ammattikuva. Tämä on sikäli merkityksellistä, että näin ammatillisen identiteetin rakennusoikeus pysyy huomattavan hyvin lääkäriillä itsellään. Koska vain instituution jäsen voi kommunikoida uskottavasti asioista, on ulkopuolisella muuttaakseen kulttuuria oltava jotakin muuta kautta, esimerkiksi poliittisesti saavutettua valtaa osallistua keskusteluun. Pohdin tätä kieliyhteisön näkökulmaa hieman tarkemmin tuonnempana opettajan ammatillisen itsemääräämisoikeuden yhteydessä.

Opettajan subjektipositiot

Opettajan ammatin merkityksellistäminen on samalla kamppailua subjektipositioiden tai kuten tässä myös kutsun subjektiviteettien hyväksymisestä ja hylkäämisestä. Subjektipositiot ovat asemia, joita toimijoille puheen ja tekstien kautta rakennetaan ja joihin yksilö identiteettinsä kautta kiinnittyy. Positiot ovat neuvottelun tuotteita siinä mielessä, että tilanteesta ja asemasta riippuen toimijoilla voi olla valtaa kieltäytyä hyväksymästä tiettyjä positioita ja vaikkapa rakentaa itselleen enemmän sopivia. Opettajan kohdalla on kuitenkin usein niin, että hänen on hyväksyttävä itselleen ne ammatilliset subjektiviteetit, joita koulun sidosryhmät tai hallinto asettavat. Lähtöajatukseni mukaan tämä johtuu siitä, että opettajilla ei ole sellaista valtaa eikä ääntä päättää ammatillisen identiteettinsä rajoista, jolla he voisivat kieltäytyä osoitetuista positioista. Subjektipositiot kantavat mukanaan tiettyjä oletuksia ja tiettyjä tapoja ymmärtää maailmaa. Samoin ne kantavat sellaisia arvoja ja uskomuksia, jotka toimijan on jollakin tavalla jäsennettävä osaksi toimintaansa ollakseen uskottava instituution jäsen.

Subjektipositiolla tai lyhyemmin positiolla, subjekti asemalla, tarkoitetaan siis tilaa, johon henkilö tuotetaan tai liitetään tekstissä. Positiointi tai asemointi on siis tämän tilan rakentamista kielellisten valintojen avulla. Ei ole yhdentekevää kutsutaanko suomalaista varusmiestä alokkaaksi vai taistelijaksi, vaan kumpikin näistä käsitteistä viittaa niin erilaiseen "arvoon" sotilasdiskurssissa ja samalla erilaisiin oikeuksiin esimerkiksi päättää omasta

toiminnastaan kuin ladullisiin kriteereihin soveliaasta käyttäytymisestä ja pukeutumisestakin (Jokinen 2000, 172).

Roolin käsite liittyy subjektiposition käsitteeseen siten, että positioiden ajatellaan rakentuvan tilanteisesti huomattavasti vapaammin, kun taas roolia on perinteisesti pidetty kiinteänä ja ennalta määrättyä sosiaalisena 'paikkana', johon henkilön todellinen minä asettuu. (Burr 1995, 140-141.) Opettajan kohdalla rooliajattelu on tarkoittanut sitä, että opettajan on ajateltu omaksuvan tietyn ammatillisuuden tullessaan opettajaksi tai toimiessaan opettajana. Tämä pitää varmasti paikkansa, kun ajatellaan, että opettajuus on ollut aina melko tarkkaa instituution taholta säädetty ammatti. Opettajuuden historiasta käy esimerkiksi hyvin selville, miten opettajan niin sisäinen kuin ulkoinenkin mallikelpoisuuden vaatimus on kantanut aivan viime päiviin saakka (Simola 1995). Tämä pysyvä ja voimakkaasti historiallisen eetosmuovaama kuva kansanopettajasta on voimakkaasti mukana nykyisessä opettajan ammatillisessa roolikäsityksessä.

Tarkastelen opettajan positioita kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin opettajuuden rakentumisen kannalta on hyödyllistä tutkia, millaisiin subjektipositioihin opettaja liitetään ja miten kyseinen positio olisi purettavissa osiin esimerkiksi tarkastellen sitä opettajuuden käytäntöjä tai kulttuurillista kontekstia vasten. Toisaalta kysyn, mitä opettajan identiteettityöstä kertoo, että hänen on melko kriittikittömästi otettava vastaan osoitetut positiot. Burr (1995, 142) esittelee asiaa teoreettisemmin. Hänen mukaansa diskurssit rakentavat meidät tietynlaisina ihmisinä (esimerkiksi 'vanhuksena', 'työttömänä' tai 'tutkivana opettajana'²⁸). Emme voi sanoutua irti näistä subjektipositioista, vaan meidän on joko hyväksyttävä ne tai yritettävä vastustaa niitä. Jos hyväksymme tai emme voi välttää olemasta 'työtön', se tarkoittaa samalla, että lukkiudumme yhteisölliseen järjestelmään, joka määrittää tähän positioon kuuluvat oikeutemme ja velvollisuutemme. 'Työttömänä' henkilönä minulla on konkreettinen ja kokoaikainen velvollisuus etsiä aktiivisesti työtä toimeentuloni eteen. Kuitenkin se, että minut merkityksellistetään 'työttömänä' voi toisaalta vaikeuttaa työnsaantiani tai heikentää mahdollisuuksiani vaikuttaa yhteiskunnassa.

Eräässä televisio-ohjelmassa kuvattiin mielenkiintoisella tavalla myös toinen esimerkki. Nuorehko onnettomuudessa halvaantunut sekä vakavaa reumaa sairastava henkilö keskustelivat sitä, miten he yleensä kutsuvat itseään tai puhuvat sairauksistaan. Onnettomuudessa halvaantunut kertoi, että häneltä meni useita vuosia ennen kuin hän hyväksyi itsensä määriteltäväksi 'vammaiseksi'. Reumaa sairastava puolestaan kertoi, että hän

²⁸ Olen laittanut positiot puolilainausmerkkeihin siksi, että haluan korostaa niiden diskursiivista luonnetta ja siitä johtuvaa seurauksellisuutta.

ei hyväksy tätä nimitystä vieläkään. Molemmat totesivat, että vammaiseksi määrittelemisen tarkoittaa yhteiskunnassa samalla määrittelemistä rajoittuneeksi, puutteelliseksi ja älyllisesti vajavaiseksi. Nämä kirjoittamattomat subjektiviteetin määritelmät heijastuvat yksilön koko elämään mahdollisuuksia vaikeuttavasti ja vapautta rajoittavasti. Tässä mielessä positiot siis luovat ulkoapäin subjektiivisuutemme sisällön. Muiden sekä myös omat käsityksemme siitä, keitä olemme, mitkä toiminnot ovat meille mahdollisia ja mahdottomia tai soveliaita ja epäsoveliaita johtuvat pitkälti miehittämistämme subjektipositiosta²⁹. (Burr 1995, 145-146.)

Vaikka emme voi paeta positiota, joihin olemme institutionaalisesti sidottuja, on kuitenkin oleellista tunnistaa subjektiivittamme muovaavat diskurssit ja niiden tarjoamat positiot. Näin voimme tarkastella henkilökohtaisina pitämiämme identiteetin rakentumisen ongelmia yhteisölle yhteisinä ongelmina, jotka eivät itse asiassa riipukaan omasta persoonastamme. Burrin (1995, 151) aiheeseen liittyvä esimerkki kertoo naisesta, joka tunsi itsensä huonoksi äidiksi menettäessään usein malttinsa pienten lastensa kanssa. Kun Burrin mukaan ongelmaa katsotaan yhteisön näkökulmasta voidaan todeta, että äitiyden, naiseuden ja perhe-elämän diskurssit rohkaisevat aktiivisesti naista rakentamaan itselleen raskaita identiteettejä – esimerkiksi toteuttamaan jatkuvasti kasvatuksen raskasta ideaalia asettaa toinen aina omien tarpeidensa edelle. Jos äitiyden diskurssit loitonnetaan yksilöstä ja niitä tarkastellaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kehyksessä, paljastuu voimakkaasti poliittisia viittauksia modernismiin. Miesten palkkatyö ja sitä kautta teollinen tehokkuus vaativat naisten kokopäiväistä sitoutumista lasten- ja kodinhoitoon, joten diskursseja voidaan ajatella myös tämän yhteiskunnallisen funktion varmistajana.

Samalla tavalla opettajan subjektipositioiden paikallistaminen sen yhteisöllisiin reunaehtoihin voisi auttaa opettajaa siirtämään ammatillisten ongelmien ja henkilökohtaisen ammatillisen riittämättömyyden tunteen yhteisölliselle tasolle. Hannu Simola (esim. 2002, 191-197) esittelee tähän yhteyteen Donald Woods Winnicottin käsitteen 'riittävän hyvä äiti'. Winnicottilaisittain ajateltuna kukaan ei oikeastaan kykene olemaan erinomainen äiti, koska erinomaisuuden ideaali karkaa aina sen tavoittelijalta. Sen sijaan aivan tavalliset, vaistoaan seuraavat äidit suoriutuvat tehtävästään lapsen kehityksen kanalta hyvin, kun yhteiskunta vain turvaa heille tähän riittävät mahdollisuudet. Samalla tavoin Simolan mukaan voidaan puhua

²⁹ Esimerkiksi uusliberalistisessa ajattelussa 'työttömänä' oleminen voi tarkoittaa lukkiutumista sellaiseen elämänhistoriaan, arvoihin ja asenteisiin, joiden mukaan työttömyys on poikkeuksesta seurausta henkilön osaamattomuudesta ja osoitus päättämättömyydestä tai väärästä asenteesta työhön. Tällöin positioista kuullaan vain ne kertomuksen sävyt, jotka tukevat kyseistä ajattelumallia, mikä luonnollisesti antaa hyvin rajoittuneen kuvan yksilöstä.

riittävän hyvästä koulusta ja riittävän hyvästä opettajasta. Simolaa mukaillen voidaan kysyä olisiko aika siirtää myös opettajan työn kehittämisen painopistettä pois erinomaisuuden eetoksen tavoittelemisesta ja ottaa tavoitteeksi vain riittävän hyvä opettaja.

Burr (emt., 151) kehottaa yksilöä etsimään keinoja vastustaa itseään vahingoittavia positiointeja ja tarttua itselleen sopivimpiin. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa elämistä todeksi esimerkiksi sellaista äitiyden ideaalia, joka tuntuu kullekin parhaalta. Tällainen valikointi ei ole hänen mukaansa kuitenkaan yksinkertaista, sillä diskurssit ja niiden sisältämät positiot voivat olla hyvinkin voimakkaita käytäntöjen muokkaajia. Tämä siksi, että diskurssit saattavat olla hyvinkin vahvasti institutionalisoituneita ja täten rakentuneet vallalla olevan sosiaalisen järjestyksen mukaisesti. Kokonaan toinen kysymys on, onko tällainen yltiörelativismi kaikilta osin hyödyllistä. 'Hyvä äitiys' ei ole vain modernismin projekti ja keino pitää naiset pois työelämästä, vaan se on toisaalta myös kulttuurisesti hyväksytty totuus lapsen mahdollisuudesta turvalliseen kasvuun. Samalla tavoin opettajan työhön olennaisesti kuuluva suojelijan ja huolenpitäjän positio takaa oppilaille mahdollisuudet tasapainoiseen koulukasvatukseen. Jos positioinneista revitään auki siihen kuuluneet kulttuuriset merkitykset ja ne rakennetaan persoonakohtaisesti uudelleen, saatetaan menettää jotain yhteisöllisesti arvokasta ja hyvää. Positioiden tunnistaminen ja niiden sisältämien viittausten ja itsestäänselvyyksien esiin nostaminen on ehdottoman tärkeää, mutta niiden yksilökeskeinen uudelleenrakentaminen on tämän vuoksi epäilyttävää ja monen tutkijan mielestä mahdotontakin (esim. Hall, Karvosen ja Koiviston 2001 mukaan). Se viittaa postmoderniin subjektiin, jolle identiteetin rakentaminen on vain ja ainoastaan henkilökohtainen prosessi, jota yksikään auktoriteetti ei pysty vahvistamaan. Minän rakentamisella ei ole näkyvää tavoitetta eikä edes suuntaa, vaan sitä koostetaan alati muuttuvan ja ennustamattoman "[...]konstellaation sisällä, joka puolestaan rakentuu toisistaan riippumattomista viittauspisteistä. Tämän takia päämäärät, jotka ohjaavat minän koostamista jollakin tietyllä hetkellä saattavat seuraavassa hetkessä menettää aiemman auktoriteettien vahvistaman pätevyytensä" (Bauman 1996, 201).

Ideaaliopettaja subjektina

Miksi opettaja löytää ja tunnistaa itsensä teksteistä, vaikka häntä ei siellä erityisesti puhutella? Fairclough'n (1989, 49-55) mukaan kyse on piilotetun vallan aspekteista, jossa tekstien tuottajalla on mielessään ideaalijohde, jolle hän kirjoituksensa osoittaa. Ideaalijohde on kirjoittajan käsitys lukijasta, jonka mukaan hän rakentaa sanomansa. Varsinaisen lukijan on

tulkinnassaan neuvoteltava suhteensa ideaalisubjektiin. Tähän sisältyy virallispuheessa kaksi merkittävää näkökulmaa. Ensinnäkin kirjoittajat, esimerkiksi virkamiehet, eivät useinkaan ole osallisina opettajakulttuurissa ja heidän on täten vaikea tavoittaa opettajuuden todellisista kontekstitasoja, esimerkiksi lapsen tai vanhempien kohtaamista (vrt. Tyack ja Cuban 1995, 113). Näin heidän rakentamansa subjekti voi toimia huomattavasti vapaammin kuin todellinen opettaja. Tämä aiheuttaa myös tulkinnallista ristiriitaa, mikä voi heijastua epäluottamuksena kirjoittajaa kohtaan. Lukija tunnistaa itsensä subjektiksi, mutta ei jaa tulkinnallista kontekstia ideaalisubjektin kanssa.

Toisaalta lukija saattaa joutua tilanteeseen, jossa kuvattu ideaalisubjekti on tavalla tai toisella lukijalle ylivertainen. Tällöin lukijalla on käytännössä kaksi mahdollisuutta. Hän voi hylätä tekstin utopistisena ja mahdottomana, jolloin tilanne tuskin aiheuttaa sen ihmeellisempää päänvaivaa. Jos kirjoittajataholla on kuitenkin huomattavasti institutionaalista valtaa lukijaan nähden, voi lukija tuntea syyllisyyttä siitä, että ei pysty asettumaan ideaalisubjektin asemaan. Tämä voi johtaa riittämättömyyden tunteisiin tai epärealististen tavoitteiden asettamiseen ja niihin pyrkimiseen.

Tyack ja Cuban (1995, 159) viittaavat edelliseen liittyen Baieriin, Marchiin ja Saetreniin (1988) todeten, että on virheellistä ajatella poliittisten tavoitteiden olevan loogisia ja selkeitä kokonaisuuksia ja poliitikkojen puheen olevan pysyvää, vakaata ja yksiselitteistä. He ehdottavat, että virallispuhe käsitettäisiin hypoteesiksi, jota sitten testattaisiin ja muokattaisiin parhaiten koulukäytäntöön sopivaksi. Tällaisessa testauksessa, jota Tyack ja Cuban kutsuvat hybridisaatioksi olisi opettajilla keskeinen asema. Ajatus vaikuttaa järkevältä koulun todellisen kehittämisen suhteen, mutta edellä esitettyjen tulkintojen mukaan tällaiseen toimintaan ei opettajilla ole todellisuudessa mahdollisuuksia. Ensinnäkin opettajilla ei ole riittävästi diskursiivista valtaa osallistua koulutuspoliittiseen diskurssiin kommentoijina ja sitä muuttamaan pystyvinä toimijoina. Toiseksi virallispuhe on rakentunut siten, että se ei anna juurikaan mahdollisuuksia sellaiselle tulkinnalle, joka mahdollistaisi tekstien kyseenalaistamisen. Kolmanneksi säännösten julkinen testaaminen vaatisi sellaista kriittisyyden ilmapiiriä koulutuspoliittisia tekstejä kohtaan, joka vaikuttaisi Suomessa olevan uutta.

SOSIOKULTTUURINEN KÄYTÄNTÖ TARKASTELUSSA

Opettaja ja yhteiskuntakehitys

Koulun muutosta, koulureformia ja opettajaa näissä prosesseissa tarkastelleet tutkijat ovat hyvinkin perusteellisesti pohtineet koulukulttuurin ja yhteiskunnallisen muutoksen välisiä suhteita (esim. Hargreaves 1994; Sarason 1991; Tyack & Cuban 1995; Popkewitz & Fendler 1999; Smith & Wexler 1995). Tällöin keskeiseksi on noussut yhteiskuntakehityksen kuvaaminen siirtymänä modernista kohti postmodernia. Ajatuksena on ollut tarkastella opettajan työtä, sen muutosta, rakentumista ja suhdetta yhteiskuntaan postmodernin ja postmodernismin käsitteillä ajassa, jossa modernin lainalaisuudet eivät enää kykene selittämään ihmisten elämänkaaren rakentuneisuutta ja yhteisöllisiä muutoksia (Hargreaves 1993).

Näistä käsitteistä suuntaan katseeni nimenomaan postmoderniin, jonka ajattelen tarkoittavan sellaista sosiaalista tilaa, aikakautta, johon voidaan erotella kuuluvaksi tiettyjä piirteitä. Postmodernismi puolestaan on postmodernia ajattelua, kulttuurikritiikkiä, joka ottaa jo lähtökohdakseen epäuskon minkäänlaiseen strukturalistisen teorian tai kertomuksen pätevyteen. Toisin sanoin se on ajattelutapa, joka pyrkii kriittisyyteen purkamalla osiin ja hajottamalla kaiken, jota on aiemmin pidetty pysyvänä ja itseisarvoisena. Käsitteiden ero on sikäli merkityksellinen, että vaikka tarkastelen postmodernin piirteitä, en silti tunnustaudu postmodernistiksi (vrt. Heikkinen 1999, 53; Usher & Edwards 1994, 3). Postmoderni ja moderni ovat työssä käsitteitä, joiden avulla voidaan ymmärtää opettajuuden reunaehtoja ja sen kiinnittymistä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Lähtökohtana ei ole postmodernismi, Baumanin termin (1996, 24) ”destruktiivinen destruktio”, hajottava kriittisyys, vaan modernin ja postmodernin piirteiden ja niiden sosiaalisten ja institutionaalisten seurausten paikallistaminen suhteessa opettajuuden rakentumiseen ja opettajan ammatilliseen identiteettiin. Postmoderni tulee näin nähtäväksi osana laajempaa koulutuksen ja koulutuspolitiikan projektia, jossa modernin periaatteille perustunut kouluinstituutio kohtaa yhteiskunnan ja yksilöt, joiden kertomukset ovat sen ulottumattomissa. (Giroux 1999, 98). (Hargreaves 1994, 38-39; Honkonen 1999, 70-71.)

Modernin ja postmodernin piirteitä opettajuuden kentällä

Modernin yhteiskunnan voidaan katsoa rakentuneen alun pitäen valistuksen ihanteille ja sen synty sijoitetaan varhaisimmillaan noin 1600-luvulle. Tällöin alettiin uskoa, että tieteen ja teknologian kehitys ovat avaimia uuden ja paremman yhteiskunnan luomiselle. Kansallisvaltioprojektissa luonto sai väistyä teknisen kehityksen tieltä ja usko tieteellisesti todistettuun tietoon oli vahvaa. Ihmisten tietopohja eri elämäalueilla oli selvästi sidoksissa yleisiin teorioihin tai oppeihin, esimerkiksi rationalismiin, kristinuskoon, myöhemmin behaviorismiin ja oikeastaan kokoavana voimana valistuksen suureen kertomukseen. Yksilö oli asiantuntijoiden ja heidän julistamiensa arvojen, arvostusten ja uskomusten otollinen kohde, koska hänellä ei keskimäärin ollut mahdollisuutta hankkia asiantuntijuuteen tarvittavaa tietopohjaa. Taloudellisesti työ ja perhe erotettiin toisistaan ja luotiin mahdollisuudet massatuotantoon ja kulutukseen. Kysyntä ja tarjonta alkoivat pyörittää taloutta ja markkinatalous muodostui voimakkaaksi valtiolliseksi ideologiaksi. Poliittisen päätöksenteon ympärille syntyivät huiman byrokraattiset koneistot, jotka olivat hierarkkisesti lokeroituja ja joissa valtasuhteet muodostuivat hyvinkin pysyviksi. Henkilökohtainen elämä muuttui rationaaliseksi ja säännellyksi, joskin tällöin luotiin pohja myös demokratialle, kansalaisen oikeuksille ja yleiselle turvallisuudelle. Modernin yhteiskunnan huippuajanjaksona voidaan pitää 1900-luvun puoliväliä, jota osuvaakin osuvammin Charles Chaplin kuvaa elokuvassaan *Nyky aika* (Modern Times, valmistunut 1936). Elokuva karrikoi kristallipallomaisella tavalla aikaa, jolloin ihmiselämä rakentui ehkä enemmän kuin koskaan äärimmäisen kontrollin, toistamisen ja rationalisaation varaan (Cherryholmes 1998, 261). (Hargreaves 1994, 27; Blake 1996, 47 sit. Honkonen 1999, 71-72; Cherryholmes 1998; myös Foucault 1980b.)

Modernin yhteiskunnan rakentuminen synnytti uudenlaisen tarpeen systemaattiselle koulutukselle, jotta uusi sukupolvi voisi omaksua kansallisvaltion olemassaolon, pysyvyyden ja kehittymisen varmistavat arvot ja asenteet. Lisäksi se toimi porttina ammatteihin ja sosiaalisen paikan löytämiseen yhteiskunnassa. Näiden tehtävien varmistajiksi ja toteuttajiksi valjastettiin opettaja, joka myös itse toteutti modernin markkinatalouden tuotannollisia lainalaisuuksia. Opettajan työ oli alistettu työvoimakoneiston yhdeksi osaksi teknisen rationalismin ja kontrolloinnin alle, mikä johti välineelliseen ideologiaan ja kutisti ammatillisen itsemääräämisoikeuden minimiin.

Asetetusta sosiaalistamistehtävästä johtuen koulu alkoi muodostua paikaksi, jossa modernin projektin piirteet kulminoituivat. Oppilaat jaettiin ikäryhmiin, joita alettiin kutsua luokiksi. Kukin valtio teki omat päätöksensä siitä, kuinka varhain lapsi otetaan julkisen

koulutuksen piiriin. Jokaiselle luokalle laadittiin omat ainekohtaiset opetussuunnitelmansa ja opetuksen tavoitteet, joita mitattiin standardoiduilla testeillä. Peruskoulun tavoitteeksi asetettiin sellaisten tietojen ja taitojen siirtäminen nuoreen, joita hän tulisi tarvitsemaan tulevassa elämässään aikuisena. (Hargreaves 1994, 27.)

Oman peruskoulujärjestelmämme synty sijoittuu aikaan, jolloin yhteiskunnan suuri rakennemuutos oli alkanut toteutua³⁰. Teollinen tuotanto oli kaupungeissa saavuttanut huippunsa siten, että työväestöä siirtyi runsaasti maaseudulta kasvukeskuksiin. Kansakunnan yhteneväisyyden, tasa-arvon sekä sivistystason ja yhteisvastuullisuuden näkökulmista peruskoulu jatkoi erinomaisella tiellä. Järjestelmänä se kuitenkin toteutti samalla modernin yhteiskunnan eetosta massatuotannosta ja taloudellisen hyödyn maksimoinnista. Koulunpito perustui yhdenmukaisille ja yhdenmukaistaville käytännöille, joiden sisällä yksilöllistäminen on ollut vaikeaa. Koulutusjärjestelmästä oli tullut joustamaton ja jäykkä kasvaneen byrokratian myötä. Toisaalta valtasuhteet ovat olleet kirjoittamattominakin hyvin selkeät. Hallinto oli voimakkaasti keskitettyä ja jokaisen toimijan paikka tarkoin säädetty. Monet asiat hajautettiin pienimpiin mahdollisiin osiin. Ainejakoisuus korostui ja eri aineille määrättiin yksityiskohtaiset tavoitteet ja opetussuunnitelmalliset kehykset. Eri koulumuodot ajautuivat myös erilleen siten, että jokainen koulutustaso oli kiinnostunut lähinnä vain oman sektorinsa kehittämisestä sen sijaan, että olisi ajateltu suuremmin oppilaan tai opiskelijan kokemaa jatkumoa koulutuspolulla.

Ideologiset ehdottomuudet ovat kuitenkin alkaneet murentua, kun ihmiset tutustuivat nopean tiedonvälityksen myötä uusiin kulttuureihin ja elämäntapoihin. Massatuotannon ja -kulutuksen tilalle alkoi yhä enemmän nousta täsmätuotanto, jossa tuotetaan paljon erilaisia tuotteita erilaisille kuluttajille. Palvelut ja informaation tuotanto ja välitys ovat nousseet tavaroita tärkeämmiksi hyödykkeiksi ja täten myös työllisyyden siirtyminen näille aloille on ollut selkeästi havaittavissa. Poliittisessa päätöksenteossa siirtyminen myöhäismoderniin on tarkoittanut rakenteiden yksinkertaistamista ja päätöksenteon jakamista matalammille tasoille. Näin on pyritty joustavuuden lisäämiseen ja mahdollistettu useiden rinnakkaisten järjestelmien olemassaolo. Uudet arvostukset sekä ajattelun suunta koettiin siirtymänä modernista yhteiskuntajärjestyksestä seuraavaan aikakauteen. Tätä aikaa ryhdyttiin kutsumaan postmoderniksi, poststrukturalistiseksi tai myöhäismoderniksi. Käsitteiden ero on lähinnä niiden painotuksissa, postmodernilla voidaan ajatella tarkoitettavan modernin jälkeistä uutta

³⁰ Peruskoulu-uudistusta pohjustivat sekä Peruskoulukomitean (1965) että Koulunuudistustoimikunnan (1966) mietinnöt. Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma valmistui 26.6.1967. (Kangasniemi 1997.)

aikakautta, kun myöhäismoderni puolestaan painottaa sitä, että yhteiskunnan huimasta muutoksesta huolimatta elämme yhä modernismin vaikutuspiirissä (esim. Jarvis 1993, 181).

Yhteiskunnallisten ja yksilöllisten ajattelu- ja toimintatapojen muutos on ollut ja on edelleen kaikkea muuta kun selkeä ja looginen. Sitä ei ole mahdollista vangita kokonaisuudeksi, vaan joudumme aina tyytymään kuvailemaan tuon muutoksen tyypillisiä piirteitä tai ymmärtämään sen avulla rakentuneita käytäntöjä. Postmodernin merkitys voidaankin ajatella olevan siinä, että se antaa mahdollisuuden heittäytyä pohtimaan aikaa ja sen ilmiöitä modernin ajattelutavan ulkopuolelta hyläten tietoisesti sen dikotomiat ja lainalaisuudet. Samalla on kuitenkin pidettävä huolta siitä, että ei heittäydytä kaoottisuuden ja kaiken purkamisen valtaan siten, että olennainen jää näkemättä.

Hargreaves (1994) pitää postmodernia uudenaikaisena sosiaalisena ympäristönä, josta kasvatuksen poliittiset ja moraaliset arvot voidaan nostaa esiin (Sahlberg 1997, 54). Tämä viittaa kriittisyyteen ja toisaalta luo sijaa myös emansipatoriselle potentiaalille. Honkonen (1999, 75) kysyy: ”Seuraako postmodernismin kritiikistä modernia aikaa ja moderneja uskomuksia kohtaan myös kriittistä toimintaa esim. koulutuksen alueella vai jääkö se vain kriittiseksi intellektuaaliseksi asenteeksi?” Kysymys on oleellinen ainakin kahdessa suhteessa. Toisaalta se esittää ajatuksen siitä, että esimerkiksi opettajien äänen sosiaali- ja kulttuuripoliittinen voimistuminen ja kriittinen reflektio tarkoittaisi nimenomaan emansipatorisia käytäntöjä pelkän kriittisen asenteen sijasta. Toisaalta taas postmoderniin ääri-laidassa sisältyvä destruktiivinen olemassa olevan kyseenalaistaminen ja purkaminen ei palvele sellaisen uuden rakentamista, jossa kokemuksen kautta hyväksi havaitut käytännöt halutaan säilyttää ja niitä osaltaan myös kehittää. Jotakin on siis säilytettävä ja jotakin tarinaa ”totuutena” kerrottava, jotta sitä olisi mahdollista kriittisyyden avulla kehittää (Young 1995, 13-14). Nämä näkökulmat tekevät postmodernin lähestymistavan opettajuuden tarkastelussa erityisen kiinnostavaksi.

Keskityn seuraavassa selvittämään muutamia tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä postmodernin piirteitä. Näiden ajattelun rakentuvan osaksi opettajuuden sosiokulttuurista käytäntöä ja täten auttavan ymmärtämään opettajan ammatillisen identiteetin rakentumista. Myöhemmin tarkastelen opettajaa ja hänen ammatillista asemaansa suhteessa koulun muutosprosessiin (Vrt. Heikkinen 1999). Tämä tarkoittaa esimerkiksi seuraavien kysymysten nostamista esiin: Miten tiedon, eksperttisuuden ja perinteisten auktoriteettisuhteiden murentuminen on heijastunut opettajan työhön? Millaista on yksilön ja erityisesti opettajan identiteettityö postmodernin piirissä? Miten koulua ja sen muutosta voisi kuvailla modernin projektina suhteessa postmoderniin? Pohjustan seuraavassa teoreettisesti edellä mainittuja kysymyksiä, jotta niiden pohtiminen virallistekstien analyysissä olisi ymmärrettävää.

Sivistysperinnön horjuva asema suurena kertomuksena

Postmodernin teorian klassikkoihin kuuluvan Jean-francois Lyotard'n (esim. 1985) yksi keskeisimmistä ajatuksista oli, että yhteiskunnan siirtyminen kauemmas modernin vaikutuspiiristä on merkinnyt "suurten kertomusten" ja instituutioiden kyseenalaistamista ja osaltaan myös niiden hylkäämistä³¹. Tällä hän painotti ihmisten kasvavaa epäuskoa institutionalisoituneisiin totuuksiin ja tieteen objektiivisuuteen. Vaikka tähän on suhtauduttu kriittisestikin (esim. Cole & Hill 1995), voidaan sitä kuitenkin pitää yksinkertaistettuna perusajatuksena, joka auttaa jäsentämään yksilön identiteettien rakentumista ja muutoksia auktoriteettisuhteissa sekä toisaalta emansipatorista ja kriittistä intressiä suhteessa institutionalisoituihin käytäntöihin.³²

Tiedonvälityksen räjähtäminen ja sen ulottuminen jokaiseen kotimme sopukkaan ja lähes jokaiselle elämänalueellemme on poistanut koululta ja opettajalta etuoikeuden tietoon ja sen valikointiin. Koulu on näin menettänyt merkityksensä ainoana ja tärkeimpänä oppimisen tuottajana. Tässä yhteydessä myös opettaja on kansalaisen näkökulmasta pudotettu kansansivistäjän asemasta tavalliseksi palveluammattia toteuttavaksi virkamieheksi. Perinteiset käsityksemme tiedosta ja eksperttiydestä ovat muuttuneet. Tiedon määrä on räjähtänyt ja se on konkreettisesti tullut jokaisen ulottuville aivan eri mittakaavassa kuin ennen. Tämä on synnyttänyt tilan, jossa yksittäiselle ihmiselle on tullut mahdolliseksi hankkia sellainen tietomäärä, joka on aiemmin ollut vain eksperttien hallussa. Ihmisten luottamus eksperttiyteen on hämärtynyt, mitä on osaltaan lisännyt myös tieteen tarjoamien elämisen selitysten ristiriitaisuus ja toisaalta monimutkaisuus. Tieteen ja eksperttien tarjoamat selitykset ovat tuntuneet yksilöiden mielestä liian teoreettisilta, ristiriitaisilta tai monimutkaisilta eivätkä ne ole tarjonnet välittömiä vastauksia arkielämän kysymyksiin (esim. Giddens 1990, 88-92; ks. myös Alasuutari 1996, 23). Tähän väliin ovat sopivasti osuneet ne useat elämäntapakonsultit, jotka ovat (yli)yksinkertaistaneet tieteelliset käsitteet ja pukeneet ne retorisesti ja kontekstuaalisesti oikeisiin muotoihin (esim. Mäki-Kulmala 1999).

³¹ Ks. myös Giroux 2001, 167-170 sekä tämän raportin alaviite 15 sivulla 31.

³² Samalla kun postmodernismi modernin kritiikkinä julistaa suurten kertomusten kuolleen, niin se tulee itse kirjoittaneeksi suurista suurimman kertomuksen (esim. MacLure 1995, 113 sit. Heikkinen 1999, 56; Alasuutari 1996, 23). Tämä ajatus osoittaa, että moderni lukutapa ei liene postmodernista puhuttaessa kovinkaan hedelmällinen, vaan tarvitaan uudenlaista tapaa käsitteellistä asioita esimerkiksi paradoksien tai sumean logiikan avulla. (ks. esim. Hargreaves 1994; Sahlberg 1997)

Diskurssit eivät ole enää asiantuntijoiden hallussa, vaan yksilöstä on tullut monesti lähes samanarvoinen osallistuja eksperttien kanssa³³. Koulun ja opettajan kohdalla tämän tarkoittaa sitä, että yksittäisen kansalaisen mielipide opettajuuden julkisuuspuheessa on lähes yhtä arvokas kuin opettajan tai kasvatustieteilijänkin. Tähän vaikuttaa nykyisten julkisuuskäytäntöjen lisäksi eräs koulukulttuurin erityispiirre. Jokainen aikuinen on kuulunut koulu yhteisöön oppilaana ja on usein siihen kasvatustieteen kautta osallisena myös nykyhetkellä. Näin kasvatuksen ohella osaltaan myös opettajan työ avautunut yhteiseksi areenaksi. Tällä kentällä tahot ja jopa yksilöt kamppailevat hyvän opettajan tai opetuksen sisältöjen määrittelystä. Käsitteily opettajasta on ollut näin mahdollista kyseenalaistaa ulkopäin ja rakentaa uudelleen siten, että se palvelisi mahdollisimman hyvin mahdollisimman monen yksilön tai yhteisön tarpeita. Teoreettisesti ajatellen tämä tarkoittaa valtasuhteiden uudelleen kirjoittamista diskurssikäytännön tasolla. Kysymys on siitä, kenen puhettavat muotoutuvat osaksi opettajuuden diskursseja ja tätä kautta tulevat osaksi työn käytäntöjä. (Hargreaves 1993; Hargreaves 1994; Jarvis 1993; ks. myös Rinne & Salmi 1998, 51-62.)

Opettaja ja postmodernin ajan identiteettityö

Zygmunt Bauman (1996, 22) kuvaa postmoderniuden olevan ihmisten mielessä. Se on ikään kuin sisäistynyt kulttuuri, jonka tehtävänä on murtaa kaikki, mikä on ennen ollut järjestelmällistä, kollektiivista ja totuudeksi uskottua. Tämä on mahdollista, koska yksilön tulkinnat ovat tulleet yhteisöllisiä arvostuksia ja pidettyjä totuuksia arvokkaammiksi³⁴. Postmodernissa kulttuurissa tieteelliset tai kulttuuriset totuudet eivät enää olekaan

³³ Tästä hyvä esimerkki ovat nähdäkseni television keskusteluohjelmat, joihin katsojat voivat osallistua vaikkapa lähettämällä matkapuhelimistaan tekstiviestejä. Samalla kun asiantuntija, esimerkiksi tiedeyhteisössä arvostettu tutkija vastaa lähetyksessä hänelle toimittajan esittämään kysymykseen ruutuun ilmestyy tekstiviesti, jossa lukija kertoo oman mielipiteensä asiaan neljällä sanalla ja huutomerkillä. Viestistä tulee visuaalisesti näin jopa vahvempi kuin asiantuntijan esittämästä vastauksesta. Valtasuhteet kääntyvät päälälleen, koska asiantuntijan on kannettava tilanteessa argumentaation taakkaa, kun tekstiviestin kirjoittaja voi puolestaan toimia tästä vapaasti.

³⁴ Tämä melko radikaali käsitys yksilöstä ja hänen suhteestaan yhteisölliseen muutokseen ei suinkaan miellytä kaikkia identiteettitutkijoita. Kuten identiteettiä käsittelevässä kappaleessa edellä kerroin, en itsekään ole valmis täysin allekirjoittamaan postmodernismin käsitystä yksilöstä, joka on jatkuvan ja sattumanvaraisen identiteettityön kohteena. Katson kuitenkin, että on hyödyllistä esittää postmoderni näkemys identiteettityön perusteista, jotta lukija voi hahmottaa opettajuuden rakentumisen sosiokulttuurisia olosuhteita ja niiden muutosta. Aineiston ja sen tulkinnan arvioitavaksi lopullisessa raportissa jää, miten kuvatut identiteettityön muutokset realisoituvat tarkasteltavassa opettajuuden virallispuheessa.

ehdottomia, vaan yksilöllisyyden puolustus antaa oikeuksia tulkita totuuksia ja kertomuksia huomattavasti väljemmin omista näkökulmistaan ja tarpeistaan. Maailma ja ihmisten elämismaailma on muuttunut huomattavasti kompleksisemmaksi ja jatkuva muutos on hyväksytty osaksi identiteettien rakentumisen perustaa. Moraaliset, uskonnolliset ja ideologiset uskomusperusteet ovat osana suuria kertomuksia menettäneet selitysvoimaansa ja altistuneet vapaammille tulkinnoille. Toisaalta joukkotiedotus ja sen välittämä populaari- ja markkinakulttuuri yrittävät vangita elämismaailmamme. Nämä ovat asettaneet ihmisen identiteetin rakentamisen projektin aivan uudelleenlaiseen tilanteeseen. (Esim. Giddens 1990; 1991; Bauman 1996; Hargreaves 1993; Taylor 1991.)

Yksilön identiteettiprojektin hajoaminen auktoriteettien murtumisen myötä on nostanut individualismin yhdeksi kantavista elämän narratiivien voimista. Esimerkiksi Anthony Giddensin (1991) mukaan yksilöstä on tullut vaeltaja, joka hylkää ajatuksen varhaisessa vaiheessa valitusta elämänkulusta ja sen toteuttamisesta elämänprojektina. Postmoderni yksilö rakentaa identiteettinsä hetkellisesti – tätä päivää varten – sen mukaan, mikä häntä kiinnostaa, tai oikeammin mikä on saanut hänen huomionsa. Mennyt ei sido enää nykyhetkeä, mistä Bauman (1996, 185) kirjoittaa niin voimallisesti, että häntä kannattaa siteerata pitempäänkin:

”Tieto, jonka tänään hallitsen viimeistä piirtoa myöten, osoittautuu huomenna läpeensä riittämättömäksi, ellei peräti silkaksi tietämättömyydeksi. Taidot, jotka olen näinä päivinä otsa hiellä hankkinut, eivät riitä kovinkaan pitkälle tulevaisuuden teknologian ja tietotaidon uljaassa uudessa maailmassa. Työ, jonka onnistuin eilen ylpeänä hankkimaan itselleni kovassa kilpailussa, katoaa huomenna. [...] Palkinnot, joista olen tänään ylpeä, kielivät huomenna eilispäivän mausta ja nolostuttavat minua. Liitto, jota olen vannonut helliväni ja vaalivani, hajoaa, ja huomenna sitä pidetään ensimmäisenä merkinä kumppanini tai minun tyytymättömyydestä: ehkä se on vain yksi lenkki ”elinikäisten kumppaneiden” ketjussa.”

Pysyvyyden maailma on vaarallinen ja vanhanaikainen, joten itsensä määrittelyn pohjaksi on löydettävä jotakin sellaista, joka todeksi eletessä antaa mahdollisimman suuren nautinnon juuri nyt. Joku kannattaa fanaattisesti tiettyä rock-yhtyettä ja joku jalkapalloseuraa ja elää todeksi näiden elämää ja menestystä. Toiset etsivät identiteetin kohdetta omasta kehostaan, joku laihduttaa sairaalloisesti kun toinen taas tatuoi tai lävistää kehonsa representoidakseen jotain itselleen arvokasta tai kuuluakseen johonkin. Markkinat ja

mainonta auttavat ihmisiä mielellään tässä työssä. Erilaisia brändejä rakennetaan huolellisesti helpottamaan polttavaa tarvetta identifioitumiseen³⁵.

Vaikka tällaiset identiteettien hetkelliset perustat saattavat vaikuttaa latteilta ja kevytmielisiltä, jokainen ymmärtää, että ihmiset ovat täysin tosissaan. Tämä kertoo siitä, että entisten elämän kiinnekohtien katoaminen ei suinkaan ole helpottanut tai poistanut yksilöltä identiteettityötä, vaan päinvastoin tehnyt sitä paljon pelottavampaa ja vakavampaa. Kun identiteetit on tietoisesti etäännytetty turvaa ja toivoa tarjoavista suurista kertomuksista ja niiden rakentamisesta on tullut yksilön oma henkilökohtaisempi projekti, on hän samalla jäänyt pelkojensa kanssa yksin. Näitä pelkoja purkaakseen ja saadakseen edes jotakin yhteisöllistä turvaa on syntynyt yhteisöjä, jotka ottavat tarkoituksella pesäeroa vakiintuneisiin instituutioihin ja niiden normipohjaan. Bauman (emt., 40; 187; ks. myös Hall 1999, 47-51) kutsuu näitä kuvitteellisiksi yhteisöiksi tai mielikuvayhteisöiksi. Yhteisöt ovat kuvitteellisia siksi, että niitä ei sido useinkaan mikään erityinen ideologia, vaan ainoastaan sen jäsenten usko yhteisön olemassaoloon. Kuvitteelliset yhteisöt kamppailevat toistensa kanssa siitä, mikä jää eloon ja mikä kuolee näkymättömänä pois. Siksi yhteisöjen näkyvyys yksilöiden toiminnan kautta on oltava aina vain rajumpaa, shokeeraavampaa tai raaempaa³⁶. ”Riippumatta siitä, millaista vahinkoa aiotuille tai tahattomille uhreille esiintymisellä todellisuudessa tuotetaan, juuri symbolinen merkitys ratkaisee – se, kuinka hyvin onnistutaan vangitsemaan yleisön mielikuvitus” (Bauman 1996, 40).

Opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisen suhteen tällaisella identiteettiperustan kontingenssillä, sattumanvaraisuudella voi – kuten postmoderniin sopii – olla ambivalentteja seurauksia. Tarkastelen näitä seuraavassa mukailien Andy Hargreavesin (1993 ja 1994)

³⁵ Nämä eivät suinkaan ole omia ajatuksiani, vaan niitä on esittänyt kirjallisuudessa muun muassa Charles Taylor (1991b sekä 1992). Olen innostunut pohtimaan kysymyksiä syvemmin erään Jyrki Hilpelältä saamani sähköpostin seurauksena.

³⁶ Media- ja nuorisokulttuurit ovat omiaan synnyttämään mielikuvayhteisöjä ja toimimaan myös niiden alttareina ja tuomareina. Hyvä esimerkki tällaisesta on mielestäni Mtv3-kanavalla keväällä 2001 aloittanut Far Out -ohjelma, jossa nuoret aikuiset kilpailevat siitä, mikä kilpailijapari pääsee tv-yhtiön kustannuksella matkustamaan johonkin Euroopan kaupunkiin ja suorittamaan siellä heille annettuja tehtäviä. Katsojat voivat osallistua ohjelmaan verkossa arvioimalla kilpailijoiden suorituksia ja äänestämällä suosikkikilpailijoitaan jatkamaan seuraavaan kaupunkiin tai pudottaa heidät kilpailusta. Ohjelma ilmentää käsittämätöntä nuorten aikuisten tarvetta liittyä julkisuuden yhteisöön. Eräät kilpailijakandidaatit lähettivät alastonkuviaan ohjelmaan, jotta yleisön joukosta valitut tuomarit olisivat valinneet heidät matkalle. Toisena esimerkkinä kilpailijat joutuivat Vatikaanissa poliisin pidättäviksi, kun he olivat nunnaksi ja munkiksi pukeutuneena esitelleet muun muassa Pietarinkirkkoa japanilaisille turisteille. Nämä kuvaavat hyvin Baumanin ajatuksia, joiden mukaan yksilön toiminnan on oltava aina vain rajumpaa, jotta hän pääsisi osalliseksi haluamaansa kuvitteelliseen yhteisöön.

ajatuksia ja soveltaen niitä kansallisesti suomalaiseen opettajakulttuuriin. Byrokraattisten järjestelmien purkautuminen ja eksperttiyden hajautuminen sisältää mahdollisuuden emansipatoriseen potentiaaliin ja suurempaan vapauteen toteuttaa yksilöllisesti järkeviä päätöksiä. Opettajan kohdalla tämä tarkoittaisi nimenomaan vapautta rakentaa oma toimintansa sellaisten käytäntöjen varaan, jotka olisivat vapaampia uusliberalistisista diskursseista ja politiikasta sekä suuntautuisivat lapsen kokemusmaailmaan ja identiteettityöhön. Tämä puolestaan merkitsisi kasvavaa (itse)luottamusta henkilökohtaiseen kasvatustietoon ja intuitioon sekä opettajan käytännölliseen viisauteen (esim. Feldman 1997, 769; Furlong 2000, 21).

Toiseksi postmoderni ympäristö voi luoda yksilön reflektioon olennaisen kriittisen potentiaalin, jonka avulla opettajan on mahdollista entistä rohkeammin kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä ja luoda sellaisia, jotka nojaisivat näihin emansipatorisiin oivalluksiin (vrt. Mezirow ym. 1996, 374-375). Kyse olisi siis nimenomaan potentiaalista eli mahdollisuudesta saada opettajan ääni kuuluviin koulutuspoliittisessa keskustelussa ja saada sille näin enemmän painoarvoa. Reflektiotahan on sinällään tarjottu lääkkeeksi opettajan työn kehittämiseen, mihin on esitetty myös ansiokasta ja hyvin perusteltua kritiikkiä (esim. Furlong 2000; Ojanen 1996). Mikäli reflektiolla tarkoitetaan tietoiseksi tulemistä omista ajattelun ja toiminnan prosesseista, on tällä merkitystä yksilön oppimiselle ja suuntautumiselle, mutta sen mahdollisuudet puuttua sellaisiin sosiaalisiin käytäntöihin, jotka ohjaavat diskurssien kautta opettajan toimintaa ja ajattelua ovat kuitenkin varsin rajalliset. Juuri tähän tarvitaan kriittistä potentiaalia ja aktiivisuutta ei vain tutkia omia prosessejaan, vaan asettaa tavoitteekseen instituution ja sen käytäntöjen muuttamisen³⁷.

³⁷ Tässä yhteydessä on jälleen muistettava, että vallitsevat sosiaaliset käytännöt ovat muodostuneet niin pysyviksi, että niiden muuttaminen ja joskus jopa tähän muutokseen osallistumien on valtavan työlästä. Kun ymmärtää opettajien tilanteen keskellä koulutyön käytäntöjä, voi ajatus kriittisen reflektion toteuttamisesta muodostua epärealistiseksi. Tällöin on vaarana jo edelläkin mainitsemani intellektuaalinen kriittinen asenne ilman toimintaa. Tämän vuoksi olisikin kiinnitettävä huomioita keinoihin, joiden avulla opettajien osallistuminen oman ammattinsa diskursseihin tulisi osaksi heidän työtään. Toisaalta vaarana on myös postmodernin loukku, destruktiivinen asenne, joka ei jätä kiveäkään kääntämättä taistellessaan yksilön oikeuksien puolesta. Ajattelen kuitenkin, että tämä ei opettajilla ole juurikaan pelkona, koska koulu melko sosialistavana yhteisönä on suhteellisen tehokas tasoittamaan ylikriittiset äänet. 60-luvun loppupuolella ja 70-luvulla syntyneet opettajat lienevät sitä joukkoa, joka on elänyt vapaan kasvatuksen ja peruskoulun kautta aikaa, jossa identiteettien rakentaminen alkoi perustua voimakkaammin yksilön kuin kollektiivien arvoihin. Nämä opettajat ovat kuitenkin vielä vähemmistönä opettajakunnasta. Lisäksi nykyisellä opettajankoulutuksellakin on varmasti osuutensa ammatillisessa sosiaalistamisprosessissa, jossa radikaaleimmat lienevät tasoittuneen.

Veli-Matti Värri (2001a, 43) viittaa artikkelissaan siihen, että tällainen ajatus postmodernin ajan kriittisestä intellektuellista ja emansipatorisen intressin toteuttajasta saattaa helposti muodostua yhdeksi opettajan työhön kohdistuneista lukuisista epärealistisista vaatimuksista (ks. myös Kiilakoski 2001). Tämä on varmasti vaarana, jos ajatus kriittisestä intellektuellista esitetään yksilön toiminnan muutospäämääränä. Kyse voi nähdäkseni olla kuitenkin myös toisen tason asiasta. Tarkoituksena voisi ennemminkin olla rohkaista opettajia tuomaan esiin se asiantuntijuuden taso, joka heillä on jo olemassa ja luottamaan päätöksissään tähän asiantuntijuuteen ja intuitioon. Tämä tarkoittaisi kriittisen reflektion toteutumista siten, että se ikään kuin löydetäisiin uudelleen yksilön ammattiin ja yhteiskuntaan sosiaalistumisprosessin jälkeen (vrt. Mezirow 1996, 379).

Postmodernin emansipaatiomahdollisuus asettaa suuria vaatimuksia myös opettajankoulutukselle, jossa kriittinen potentiaali ja yhteiskunnallinen osallistuminen yksilön ominaisuutena tulevat yhä korostuneemmiksi. Tämä merkitsee näkemykseni mukaan lähinnä kahta asiaa. Ensinnäkin koulutuksessa olisi aloitettava sellaisen kriittisen kielen kehittäminen, jonka avulla tulevalle opettajalla olisi mahdollisuuksia niin rakentaa institutionaalisesti vapaammin omaa ammatillista identiteettiään, puolustaa sitä ulkopuolisilta, kuin osallistua koulutuspoliittisiin päätöksiinkin. Tässä voisi olla avain myös ammatin arvostuksen kasvattamiseen. Tämä kieli mahdollisesti löytyisi hyödyntämällä kasvatustieteiden tiedeperustaa ja tutkimusta sellaisella tavalla, joka lisäisi näiden henkilökohtaisia merkityksiä suhteessa ammatilliseen identiteettiin. Tarvittaisiin siis tieteellistä ja kulttuuripoliittista dialogia, jonka kautta omaksuttu kieli auttaisi ymmärtämään kasvatustapahtumaa, oppilasta ja koulua kokonaisvaltaisesti sekä herättäisi opiskelijassa halun osallistua näistä myös eri tasoihin keskusteluihin. Tiedeperustan voimistuminen vahvistaisi myös ammatillista ääntä ja toisi mahdollisuuksia aktiivisempaan osallistumiseen (Grimmett 1995). Tällaista vastausta on etsitty muun muassa ongelmaperustaisesta oppimisesta, johon palaan tarkemmin raportin loppupäätelmissä. Toisaalta tulisi säilyttää ja edelleen kehittää monididaktista osaamista, joka johtaa mahdollisimman kokonaisvaltaiseen asioiden ymmärtämiseen ja oppiaineiden erityislaatuisten kasvatuksellisten merkityksen näkemiseen. (Vrt. McLaren & Giroux 2001a, 35.)

Kuten postmoderniin sopii, paradoksaalisesti³⁸, piilee sen negatiivinen ulottuvuus opettajalle saman yksilön itsetietoisuuden kolikon kääntöpuolena. Toisaalta luottamus omiin

³⁸ Pasi Sahlberg (1997, 55-71) toteaa, että "postmoderni näkökulma antaa modernin joillekin ilmiöille ja menetelmille uusia piirteitä." Hän nimeää tällaiseksi ilmiöksi paradoksit, joiksi postmodernissa kutsutaan sisäisesti ristiriitaisia, mutta kuitenkin paikkansapitäviä asiaintiloja. Paradoksi voi olla yhtä aikaa tosi ja epätosi tai

intuitiivisiin päätöksiin ja vapautuminen sosialisatioprosesseista on ehtona tiedostamiselle ja kriittiselle reflektiolle. Toisaalta kuitenkin postmoderni itseriittoisuuden kulttuuri on johtanut paikoitellen sellaiseen sisäänpäinkääntyneisyyteen, jossa vastauksia kysymyksiin on etsitty yksilön elämäntarinoista ja jossa yksilön identiteettityö on eriytynyt sen sosiaalisista konteksteista ja reunaehdoista. Tähän ovat kieltämättä olleet kannustimena yhä kasvava joukko tutkimuksia, joissa elämäntarinat ja opettajien kertomukset ovat nousseet niiden konteksteja ja sosiaalisia käytäntöjä tärkeämmiksi.

Hargreavesin (1993) mielestä seuraukset voivat olla vakavia, jos opettajan ammatillista kehittymistä katsotaan yksilön henkilökohtaisen kasvun prosessina ilman sen moraalisia reunaehdoja ja sosiaalisten käytäntöjen kontekstia. Ensiksikin tämä voi hänen mukaansa johtaa ammatillisen kasvun tarkastelemiseen tiettyjen mallien tai kaavojen kautta. Yksilöiden tarinat alkavat tulkinnoissa pelkistyä sellaisten tekijöiden ympärille, jotka ovat yhteisiä niin tietynlaisten (esimerkiksi innovatiivisten) opettajien kuin tutkijoidenkin ajattelulle. Nämä tulkinnat saattavat olla ristiriidassa sellaisten opettajien reflektion kanssa, jotka eivät kuulu kyseiseen aktiiviryhmään. Useissa opettajien haastatteluaineistoissa ovat tutkimuksen kannalta positiivisina nousseet esiin juuri sellaiset opettajat, jotka ovat aktiivisia itsensä kehittäjiä ja ammatillisia innovaattoreita. Heillä on mielipiteitä ja monipuolista sanottavaa tutkijalle, joka tietysti kuuntelee mielellään ja etsii näistä lausunnosta tukea omille intuitioilleen. Näin on vaarana, että sellaiset opettajat, joiden ammatillinen reflektio on erilaista tai jotka pohtivat kenties enemmän oppilaiden kohtaamiseen tai kasvatukseen liittyvää problematiikkaa eivät nouse tutkimuksissa riittävästi esiin. Toisaalta radikaalisti ajattelevat opettajat eivät ehkä ajattele tarpeelliseksi esittää omia mielipiteitään kovin voimakkaasti, koska tutkimustilanteessa he eivät välttämättä halua korostaa kriittisyyttään tai tyytymättömyyttään. Lukemieni opettajien tarinoiden joukossa oli hyvinkin surullisväritteisiä kertomuksia esimerkiksi työssäjaksamisesta, mutta lähes poikkeuksetta niissä ei ollut radikaaleja tai kriittisiä sävyjä

luoda esteitä ja mahdollisuuksia. Sahlberg lainaa John Naisbittä, joka toteaa kirjassaan *Global Paradox* (1994), että paradoksit mahdollistavat uusien ajattelutapojen esilletuomisen. Ne tekevät näkyväksi sen, että "totuus" löytyy usein toden ja epätoden välistä. "Näin ollen joko-tai -asetelma muuttuu sekä-että -asetelmaksi. Postmoderni asettaa kyseenalaiseksi modernin dikotomiat ja todellisuuden tulkitsemisen ehdottomien vastakohtaisuuksien avulla." (Sahlberg 1997, 55.) Populaarimman ja kiinnostavan, joskin hieman yliyksinkertaistetun näkökulman paradokseihin ja niiden voimaan elämän ymmärtämisen välineenä tarjoaa Tommy Hellsten kirjassaan *Saat sen mistä luovut* (2000).

koulujärjestelmää kohtaan³⁹. Asiat tuotiin esiin lähinnä työyhteisön ongelmina tai seurauksena omasta toiminnasta tai voimavarojen puutteesta.

Toiseksi ammatillisen kasvun prosessin tarkasteleminen henkilökohtaisena voi Hargreavesin (1993) mukaan osoittautua poliittisesti naiiviksi. Tämä voi tapahtua erityisesti silloin, kun kertomuksia ei sidota mihinkään sosio-historialliseen kehykseen tai opettajia pyydetään refleктоimaan kokemuksiin ja näkemyksiin opettamisesta ja oppimisesta ilman että teoretisoidaan mielikuvien olosuhteita ja reunaehtoja sekä niiden seurauksia. Tällainen ajattelutapa on johtanut edelleen opettajan työn yhteydessä esiintyvään ajatteluun, jossa se koostuu enimmäksi useasta toisistaan seuraavasta toimintamallista, jotka yksilön on mahdollista omaksua osaltaan koulutuksen ja osaltaan työssäoppimisen kautta (vrt. Niemi 1996). Tämä ajatus on osoittautunut niin koulukulttuurin kuin oppimisen ja kasvatuksen teorioidenkin pohjalta vääräksi, mutta edelleen esimerkiksi poliittisissa teksteissä saatetaan korostaa yksittäisen opettajan käyttämien opetusmenetelmien merkitystä tai opettajankoulutuksessa pyytää päättöharjoitteluvaiheessa olevaa opiskelijaa valmistelemaan tuntinsa lomakkeelle, jossa kunkin vaiheen aika ilmoitetaan minuutteina. Tällöin unohdetaan niin opetustapahtumaa kannattelevat sosiaaliset ulottuvuudet kuin toimintojen poliittinen taustakin. Voidaan perustellusti esittää kysymys, miten tällaisten asioiden hyväksyminen itsestäänselvyyksiksi heijastaa opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisprosessia ja hänen kykyään tarkastella näitä kriittisesti.

Kolmanneksi opettajan ammatillisen kehittymisen näkeminen henkilökohtaisena prosessina voi yhdessä ylisuurten yksilöön kohdistuvien muutosodotusten ja moraalisten vaatimusten kanssa johtaa ylivoimaisiin riittämättömyyden tunteisiin tai toisaalta epärealistisiin käsityksiin yksilön mahdollisuuksista (Hargreaves 1993). Näillä molemmilla voidaan ajatella olevan negatiivisia seurauksia. Opettajan ammatillinen kehittyminen on mielletty hyvinkin henkilökohtaisena projektina, mikä on pitänyt yllä individualistista eetosta ja kutsumuksellisuutta. Tämän eetoksen ja siihen liittyvien ihanteiden ylläpitäminen on kuitenkin osoittautunut ylivoimaiseksi, kun kasvatuksen auktoriteettisuhteet ovat muuttuneet, yksilön identiteettityö on perustavanlaatuisella tavalla monimutkaistunut ja kouluun on kohdistettu epärealistisia vaatimuksia. Tämä ristipaine on muodostanut opettajalle raskaan kaksoissidoksen⁴⁰. Yksilölle asetettu odotuspotentiaali niin kasvatuksen kuin tiedollisen

³⁹ Yhtenä esimerkkinä tällaisesta tarinakokoelmasta on Kari Turusen (1999) kokoama virikeaineisto, joka koostuu opettajien ja opettajankouluttajien ryhmäkeskusteluista.

⁴⁰ Kaksoissidoksen käsitteen on tässä yhteydessä ottanut käyttöön Hannu Simola (esim. 1995, 3). Hän viittaa yhdysvaltalaiseen Gregory Batesoniin (1969) ja toteaa käsitteen tarkoittavan tilaa, jossa opettaja alkaa kokea

sivistyksenkin alueella on osoittautunut ylioptimistiseksi ja tämän murentumisen varmasti jokainen opetustyötä tehnyt on saanut kokea. Silti koulutukselle ja sitä kautta opettajalle osoitettu vaatimus toimia yhteiskunnallisen muutoksen ja kehityksen airuena ei osoita laantumisen merkkejä, pikemminkin päinvastoin.

Opettajan työn eettiset reunaehdot ja tietoisuus ympäröivistä mikropoliittisista todellisuuksista ovat oleellisia mikäli opettaja mieli itselleen laajempia oikeuksia osallistua identiteettityöhönsä. Mahdollisuudet eivät siis liene löydettävissä narsistisesta, mahtailevasta tai toisaalta yksilölliseen kasvuun painostavasta ajattelusta, joissa opettajuus nähdään lähinnä henkilökohtaisena ja individualistisena projektina (Hargreaves 1993). Erityisesti tietoisuus työn eettisestä ja mikropoliittisesta luonteesta korostuvat postmodernissa, jossa kuvitteellisten yhteisöjen keskellä koulun tulisi pystyä perustelemaan oikeutustaan yhtenä yksilön identiteetin jäsentämisen paikkana ja opettajan omaa asemaansa tämän instituution toimijana. On selvää, että koulu hieman nukkavieruine eetoksineen ei pärjää visuaalisuudessaan, viihdyttävyydessään, muodikkuudessaan tai edes ajankohtaisuudessaan media- tai populaarikulttuurille, vaikka sitä huudetaankin apuun milloin millaisenkin sosiaalisen epäkohdan korjaamiseksi.

Koulu modernin yhteiskunnan projektina

Postmoderni maailma on nopea, tiivistetty, monimutkainen ja epävarma, millainen on sitten koulumme? Koulutusjärjestelmästä on ollut viime aikoihin asti suhteellisen helppo erottaa monia sellaisia modernin yhteiskunnan ideaaleja, joita nykyinen postmoderni kehitys on halunnut tietoisesti kumota. Hargreavesin (1994, 9) mielestä juuri tästä kumpuaa suuri osa koulun ja opettajien ongelmista. Ideologinen epävarmuus on haastanut niin kristillisen perinteen kuin muutkin suuret kertomukset, joille opetus on pitkälti perustunut ja jättänyt näiden tilalle tyhjän aukon. Tätä aukkoa täyttämään on noussut valtava määrä uusia innovaatioita, jotka ovat kuitenkin osoittautuneet pinnallisiksi ja sattumanvaraisiksi. Hargreaves toteaaakin ytimekkäästi, että opetuksen ja opettajan työn tulevaisuus riippuu

turhautumista, syyllisyyttä ja loppuunpalamista kohdatessaan niin erilaisia ja ristiriitaisia työhönsä liittyviä viestejä, että hänen ei ole mahdollista niihin vastata tai aina edes niitä ymmärtää. Simola toteaa: ”Kaksoissidoksen tuottamaan taudinkuvaan kuuluu, että ongelmaa ei tunnisteta eikä siitä osata puhua. On myös ajateltavissa, että lupaamalla mahdottomia, koulu menettää mahdollisuutensa tehdä sen, mikä olisi mahdollista. Miksi koulusta on niin vaikea puhua 'sellaisena kuin se on'?”

paljolti siitä, miten nämä mullistavat postmodernin ajan haasteet konkretisoituvat ja ratkaistaan modernistisissa kouluissamme.

Koulutuksessa on entistä vaikeampaa löytää universaaleja totuuksia. Perinteiset eksakteina pidetyt tietoinnekset ovat osoittautuneet kestäättömiksi ja opettajankin on vaikea enää perustella esimerkiksi omaa opetustaan kasvatuksellisella tiedolla. Tällöin tietoa tärkeämmiksi nousevat kulttuuriset uskomukset, jotka kulloisenakin aikana ovat nousseet totuuksiksi (Hargreaves 1994; Sahlberg 1997). Hargreaves (1994, 56) toteaaakin, että yhteiskunta on kokonaisuudessaan siirtymässä pienestä määrästä pysyviä tietoyksiköitä kohti jatkuvasti kasvavaa määrää uskomusjärjestelmiä, jotka ovat alati muutoksessa. Hänen mukaansa poliittisten ideologioiden kaatumisella, traditionaalisen tietoperustan uskottavuuden katoamisella sekä tieteellisen eksperttityden murenemisella on kauaskantoisia seurauksia koulutuksen muuttuvassa maailmassa ja sitä kautta myös opettajan työssä.

Suomalainen koulukulttuuri on ollut suhteellisen suljettua ja se on rakentunut pitkälti poliittisten instituutioiden valtasuhteiden keskiössä. Modernin yhteiskunnan byrokraattinen hallintomalli on lokeroinut jokaiselle toimijalle oman paikkansa päätöksenteon ketjussa. Samalla se on vakioinut tietynlaisen ajattelun suhteessa opettajaan, mitä kuitenkin on viime vuosina yritetty purkaa hallinnollisella päätöksenteon hajauttamisella. Desentralisaation vaikutukset koulun käytännölle ja kulttuurille ovat kuitenkin jääneet pieniksi, koska valtasuhteet, arvot, asenteet ja myytit ovat pysyneet pitkälti muuttumattomina tai muuttuneet käytännön toimijoiden mielipidettä vastaiseen suuntaan. Kun opettajat ovat melko pienellä äänellään kysyneet keskustelua kasvatusvastuusta ja arvoista, ovat koulutuspoliittiset tekstit puhuneet oppimistavoitteista ja niiden nostamisesta. Kun opettajat ovat puolestaan kysyneet laajan inklusion mielekkyyttä oppilaalle ja opettajalle, on se toimintamallina nostettu poliittisissa teksteissä yhdeksi painopisteistä suuntaamalla resursseja. Kaikki puheet eivät ole kuitenkaan olleet vastakkaisia, vaan kehittämiskeskusteluissa on ollut paljon myös yhteisiä huolia. Ongelmana on ollut yhteisen kielen puuttuminen. Opettajat ovat usein tulkinneet poliittisen puheen liirumlaarumina, jolta on puuttunut kulttuurillinen ymmärrys työn perusteista. Toisaalta on esimerkkejä siitä, että koulutuspoliittisissa teksteissä opettajia on arvosteltu teoriattomuudesta ja liiasta 'kansankielisyydestä', jonka on ajateltu johtavan yksinkertaistuksiin, jopa ammatilliseen naiiviuteen⁴¹.

⁴¹ Tästä on esimerkkinä seuraava katkelma Opetushallituksen (2001, 165) arviointijulkaisusta: "Olennaista on se, miten kattava tavoitetieto yksittäisillä opettajilla on koulunsa opetussuunnitelmasta. Tavoitelausemien erot opettajien välillä ovat siinä, mikä sanotaan tärkeimmäksi ja miten. Toinen opettaja saattaa mainita tärkeimmäksi maalaisjärjen käytön, tuntiaktiivisuuden ja koulutehtävien hoidon tavoitteet ja toinen vastaavasti

Samalla kun on varmistuttu siitä, että yhteiskunta on yhä kiihtyvällä vauhdilla jälkimodernisoitumassa, on huomattu koulun olevan tästä kehityksestä jälkijunassa, jopa menevän toiseen suuntaan. Testien ja vaatimusten standardointi tai esimerkiksi ainejakoisuuden korostaminen on täysin vastaan sitä kehitystä, jota muut organisaatiot ja instituutiot yhteiskunnassa harjoittavat. Tutkijat ja tutkimuksen rahoittajat ovat esimerkiksi tehneet valtavia uhrauksia ja ponnistuksia löytääkseen tieteellisiä totuuksia koulun tehokkuudesta. Näitä havaintoja esimerkiksi koulun ilmastosta ja johtajuudesta on sittemmin istutettu koulutuspoliittisiin linjauksiin ja tavoitteisiin sekä käytetty arviointien kriteereinä. Kaiken tämän vaikutukset koulun käytäntöihin ovat kuitenkin olleet varsin vaatimattomat. Andy Hargreaves (1994, 58) lainaa Reynoldsia ja Packeria (1992) pohtiessaan syitä tähän epäonnistumiseen. He nostavat esiin muiden muassa seuraavat näkökulmat:

- Tehokkuuden käsite on vaikeasti määriteltävissä ja se käsitetään usein turhan kapeasti. Koulu saattaa esimerkiksi olla tehokas siinä mielessä, että se menestyy esimerkiksi valtakunnallisissa testeissä. Tämä ei kuitenkaan täytä sellaisia tehokkuuden vaatimuksia, jotka tarkoittaisivat parempia edellytyksiä menestyä postmodernissa maailmassa. Emme itse asiassa tiedä, millainen olisi koulu, jonka oppilailta olisi paremmat ongelmanratkaisu- tai oppimaan oppimistaidot.
- Tehokkuuden määritelmät ovat yleensä kontekstuaalisesti ja kulttuurisesti spesifejä, mikä aiheuttaa lisäongelmia tutkimustulosten siirtämisessä käytäntöön.
- Listat koulujen ominaisuuksista eivät kuvaa riittävän kokonaisvaltaisesti sitä, mikä tekee tehokkaasta koulusta tehokkaan. Tähän tarvittaisiin tietoa nimen omaan koulun kulttuurista ja toiminnan kaavoista.
- Vaikka tiedämme miltä tehokkaat koulut näyttävät, emme tiedä, miten niitä tehdään. Itse asiassa usein kun koulusta yritetään tehdä tehokasta perustellen muutoksia tutkimuksilla, on seurauksena opettajien vastarinta.
- Useat tutkimukset osoittavat, että yhteen aikaan tehokkaana pidetty koulu ei välttämättä pysy sellaisena. Emme siis tiedä, miten pitää yllä tehokkuutta.

metakognitiiviset taidot, yhteistoiminnalliset taidot ja itseluottamuksen kehittämisen. Kyse ei ole ainoastaan oppisanojen kontra tavallisten sanojen käytön eroista, vaan ehkä kokonaan erilaisesta tavoitteiden tiedostamistavasta tai jopa erilaisesta tavoitetietoisuudesta. Kyse voi olla vaikkapa pintasuuntautuneisuuden ja pieniä asioiden perusosia käsittelevän opetuksen sekä kokonaisvaltaisen syvällisempää tarkastelua korostavan opetuksen eroista.”

Monet Suomessa viime vuosina tehdyt rakenteelliset ja koulutuspoliittiset uudistukset kuvaavat juuri modernin ja postmodernin välistä jännitettä. Peruskoulun opetussuunnitelmauudistus on synnyttänyt monta pientä tarinaa yhden suuren sijasta ja siinä pyrittiin hankkiutumaan samalla eroon modernismille tyypillisestä pikkutarkasta ja lokeroituneesta byrokratiasta. Vuoden 1999 alusta voiman tullessa lakiuudistuksessa painotettiin perustelujenkin tasolla uuden lakipaketin luovan mahdollisuuksia yksilöllisemmille koulutusratkaisuille. Moni aiemmin laissa määritelty asia jätettiin nyt kirjaamatta. Näin moni asia jäi kentän toimijatahojen ja diskurssien määriteltäviksi. Lain keventämisen todettiin myös luovan tilaa kiihtyvälle muutokselle, jota olisi mahdoton ennakoida. Ylä- ja ala-asteen raja poistettiin ja mahdollistettiin näin suurempien toimintayksiköiden luominen. Samanaikaisella taloudellisella säätelyllä koulutuksen järjestäjät pakotettiin luomaan suurempia koulutuskokonaisuuksia ja etsimään näille yhteisiä toimintajärjestelmiä. Kouluja yhdistettiin hallinnollisesti siten, että määrättiin yksi rehtori johtamaan useaa koulua. Näin pyrittiin verkottumiseen, joka johtaisi uudenlaisen asiantuntijuuden kehittymiseen ja sen hyödyntämiseen.

Yhteiskunnallisen muutoksen myötä myös koulun muutos, koulureformi on noussut voimakkaasti esiin. Koulun muutos on kansainvälinen ilmiö ja sen voidaan katsoa kulkevan läpi koko koulutusjärjestelmän koulutuspolitiikasta aina opettajakulttuuriin saakka. Kouluun on aina kohdistettu muutospaineita, mutta viime aikoina globaalin kilpailukyvyyn säilyminen ja taloudellinen selviytyminen on aiheuttanut paniikin siitä, miten valmistamme tulevia sukupolvia jatkamaan siitä, mihin itse jäämme (vrt. Feldman 1997, 757). Tätä aikaa kuvaavaa ovat juuri maassammekin pinnalla olevat keskustelut siitä, miten matematiikan osaamisen ja opettamisen heikkenevä taso vie maaltamme kilpailukyvyyn kansainvälisillä markkinoilla. Tämä on osoitus siitä, millainen tehtävä koululle on annettu yhteiskunnassa. Se on alistettu palvelemaan taloudellisia ja poliittisia voimia, joita ei (toisin kuin koulua) ehkä halutakaan muuttaa.

Toinen koulua muutokseen ajava voima on sen kasvava tehtävä kansallisen ja kulttuurisen pääoman suojelijana. Esimerkiksi Euroopan integraatiokehitys on saanut koulutuspoliitikot korostamaan entisestäänkin kansallisten arvojen välittämistä oppilaille. Kansallisen yhtenäisyyden vaaliminen korostuu myös aikoina, jolloin yhtenäisyyskoululla on merkittävä rooli taloudellisen ja sosiaalisen kahtiajakautumisen estämisessä. Myös tähän suuntaan koulun tulisi entisestäänkin muuttua. Kolmanneksi koulutuspolitiikassa on tapahtunut niin mullistavia muutoksia viime vuosikymmeninä, että ne ovat ravisuttaneet koko koulutusjärjestelmäämme. Voimakas desentralisaatio ja päätöksenteon hajauttaminen on saattanut koulut kokonaan uusien tehtävien eteen. Koulukohtainen opetussuunnitelma-

ajattelu on tuonut opettajille velvollisuuden osallistua visiointiin ja tehnyt samalla yksittäisestä koulusta vastuullisen yksikön. Koulupiirien poisto on antanut vanhemmille oikeuden valita lastensa koulu ja näin koulut on asetettu kilpailevaan suhteeseen toistensa kanssa. (Hargreaves 1994, 5.)

Onko koulu sitten muuttunut, kysyy Pasi Sahlberg (1997, 9-10) ja vastaa paradoksaalisesti: "On ja ei". Hänen mukaansa koulun ulkoiset asiat, kuten opetussuunnitelmat tai tilat ovat kyllä muuttuneet, mutta kulttuuriltaan koulu on vielä hyvin samanlainen kuin sen alkuaikoina. Muutosta tuleekin tulkia huomattavasti kokonaisvaltaisemmin. Seymour Sarason toteaa useissa kirjoituksissaan (esim. 1990 sekä 1996), että koulun muutospyrkimykset on liian harvoin kohdistettu itse koulukulttuuriin eli sen sisällä toimivien yksilöiden välisiin suhteisiin, arvoihin, uskomuksiin. Huomiotta on myös paljolti jätetty kulttuurin sisällä toimivien instituutioiden väliset valtasuhteet ja ideologiat (Sahlberg 1997, 11). Sarason (1990, 50) on sitä mieltä, että koulu ei oikeasti pysty muuttumaan niin kauan kuin valtasuhteet koulutuspolitiikassa pysyvät ennallaan. Hän toteaa monen unohtavan, että ennen ammattiliittojen syntymistä opettajilla ei itse asiassa ollut lainakaan valtaa suhteessa poliitikkoihin päättää omista ammatillisista asioistaan. Tästä juontaa Sarasonin mukaan vielä viime aikoihin vallalla ollut ajattelutapa, jonka mukaan opettajan ammattia ei voitaisi pitää aitona professiona. Nykyään tilannetta on alettu tarkastella uudelleen, mutta vieläkin jalansijaa saa käsitys, jonka mukaan lähes jokainen kadunmies on pätevä hoitamaan opettajan tehtäviä ainakin väliaikaisesti. Tähän karkealta kuulostavaan ajatukseen liittyy sellainen ammattikäsite, jonka mukaan opettaja on vain opetuksen toteuttaja, hän siis noudattaa instrumentaalista ideologiaa ja tekee sen, mitä koulutuspolitiikat ja opetussuunnitelmat määräävät.

Sarason (emt.) toteaa edelleen, että opettajilla olisi kyllä huomattavastikin sanottavaa oman ammatillisuutensa kehittämiseksi, mutta heillä ei oikein tunnu olevan siihen sopivaa foorumia. Opettajien ääni on niin hävinnyt julkisesta kouludiskurssista, että sille on nyt vaikea löytää sopivaa paikkaa. Viime vuosina toteutettu päätöksenteon hajauttamisen yhtenä sanomana oli juuri lisätä alimman tason toimijoiden eli opettajien päätäntävaltaa oman työnsä kehittämiseen. Tämä ei ainakaan vielä ole johtanut kulttuurinmuutokseen, vaan pikemminkin hyvä tarkoitus on hukkunut valitukseen suurennesta työtaakasta ja uusista vaatimuksista. Sarason ehdottaakin, että ainoa tapa saada todellista muutosta aikaan on avata koko koulutuspolitiikan päätöksentekoprosessi. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tehtäisiin näkyväksi se valtasuhteiden verkosto, joka on muuttunut itsestäänselvyudeksi ja joka pitää yllä ja uusintaa koulua ja opettajia koskevan päätöksenteon käytäntöjä.

Opettajan työkuulttuuri

Pasi Sahlbergin (1997, 128) mukaan koulukulttuurista on yleensä käytetty kirjallisuudessa sen antropologista määritelmää, jonka mukaan sillä tarkoitetaan ”ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalialia, rituaaleja, symboleja ja kieltä, eli lyhyesti elämäntapaa.” Samassa yhteydessä hän tuo esiin kulttuurin todellisuutta konstruoivan tehtävän sosiaalisessa instituutiossa. Ajatus paljastaa dualistisen suhteen kulttuurin ja siinä toimivan yksilön välille. Yhtä paljon kuin kulttuuri luo kontekstin, jota vasten asiat tulevat ymmärrettäviksi, yhtä paljon yksilön sosiaalinen toiminta luo ja uusintaa kulttuuria. Todellisuuden konstruoiminen ei siis ole deterministinen prosessi, vaan se on tulosta niin toimijoiden vuorovaikutuksesta kuin heidän suhteestaan koko kulttuuriinkin.

Opettaja(n työ)kulttuuria ajatellaan koulukulttuurin osakulttuurina. Tällöin tarkastelun kohteeksi nousevat opetusta ja muita toimintatapoja koskevat käsitykset, tottumukset, uskomukset, arvostukset ja odotukset (Sahlberg 1997, 128). Sahlberg käsittelee kirjassaan kulttuuriseen myyttiin verrattavaa uskomuksen käsitettä ja niiden vaikutuksia koulukulttuuriin. Hän toteaa (emt., 142), että ”[u]skomukset näyttävät siis ohjaavan niitä prosesseja, joiden avulla opettajat määrittelevät opettamiseen liittyviä tehtäviä, jäsentävät ongelmia ja valitsevat toimenpiteitä.” Sahlberg korostaa Feldmanin (1997) tavoin sitä, että ymmärtääksemme, mitä opettajan roolin merkityksellistäminen tarkoittaa meidän on ymmärrettävä jotain uskomusten syntymisen ja uusiutumisen prosesseista.

Sahlbergin mielestä opettajien työssään kokema epävarmuus ja opettajakulttuurin eristyneisyys näyttävät kulkevan käsi kädessä. Työyhteisön eristyneisyys puolestaan vaikeuttaa yhteisen kielen ja yhteisten merkitysten muodostumista. Opettajien ammatillinen dialogi näyttäisi jäävän jotenkin puutteelliseksi, koska yhteistä ammatillista terminologiaa ei ole. Tämä aiheuttaa painetta ja vaikeuksia tulkita arkipäivän tilanteita. Sahlberg toteaaakin, että ilman tulkintaa tarvittavia käsitteitä ja niistä rakentuvia malleja opettaja voi kokea koulutyön todellisuuden merkityksettömänä tai pinnallisena, tai ainakin se voi johtaa yksipuolisiin käsityksiin opetuksesta, oppimisesta ja tiedosta. ”Tällöin on oletettavissa, että opettajan uskomukset tulevat tietoa ja tietämistä tärkeämmiksi uusien tilanteiden tulkitsemisessa ja ymmärtämisessä.” (Sahlberg 1997, 132-133.)

Hargreavesin (1992, 217-218) mukaan opettajakulttuuri auttaa luomaan merkityksiä ja identiteettejä sekä tukemaan opettajia ja heidän työtään. Hän toteaa, että opettaja on vain

fyysisesti yksin luokkahuoneissaan - psykologisesti ei koskaan⁴². Heidän tekemisensä ja olemisensä, tyyliensä ja strategiansa ovat paljolti rakentuneet sellaisten kulttuuristen arvojen, arvostusten ja normien varaan, jotka opettajakulttuurissa siirtyvät sosialisointin myötä vanhemmilta kollegoilta nuoremmille ja joita pidetään tosina ja oikeina tässä ympäristössä. Tässä suhteessa opettajakulttuuria voidaan pitää olennaisena osana ja tarjoavan keskeisen kontekstin opettajan ammatillisuuden ja sen kehittymisen ymmärtämiseksi. Tapahtumia ja tilanteita luokkahuoneen sisäpuolella ei näin ollen ole mahdollista irrottaa sen ulkopuolella käynnissä olevasta diskursiivisesta ja kulttuurisesta kamppailusta, jossa opettajuus institutionaalisenä ilmiönä rakentuu.

Ammatillinen kehittyminen

Ammatillinen kehittyminen, tai ammatillinen kasvu⁴³, on noussut yhdeksi keskeisimmistä käsitteistä opettajuuspuheessa. Tämä on Niemen (1995, 4) mukaan osaltaan seurausta 1980-luvulla tapahtuneesta tutkimusparadigman muutoksesta, jossa alettiin korostaa oppimisen subjektiluonteisuutta. Tämän edellytyksenä pidettiin opettajan kykyä uudistua, mikä johti hänen tarkasteluunsa muiden muassa elinikäisen oppimisen ja opettajaksi kehittymisen näkökulmista. Niemen (emt, 5) mukaan ammatillisen kehittymisen tarkasteleminen on saanut myös vaikutteita modernista oppimisen teoriasta, jossa painottuu oppimisen sosiaalinen luonne ja kulttuurikonteksti. Tätä tarkastelua voidaan kuvata sosiokonstruktivistiseksi. On tärkeää kuitenkin huomata, että vaikka sosiokonstruktivistiseksi kutsuttu lähestymistapa huomioi sosiaalisten kontekstien olemassaolon, on sen fokus paikallistettavissa yksilöön ja hänen tiedonmuodostusprosessiinsa (ks. esim. Shotter 1995, 42-46)⁴⁴. Näin sosiaaliset

⁴² Ks. myös Lindén 2001.

⁴³ Ammatillisen kasvun käsite on minusta jokseenkin ongelmallinen, siksi en sitä jatkossa työssä käytäkään. Ensinnäkin se kutistaa ajatuksellisesti, mihin myös raportin alussa viittasin, ammatillisen kehittymisen vain yksilössä tapahtuvaksi kasvuprosessiksi ja saattaa ladata näin sille mahdottomia vaatimuksia. Toiseksi ammatillisen kasvun ajatus vapauttaa yksilön yhteisöllisestä identiteettityöstä lisäten näin individualismia ja yksilökeskeisyyttä työssä. Paradoksaalisesti nimittäin katsomalla itsestä pois päin ja osallistumalla yhteisöllisesti opettajuuden rakentamiseen voidaan ainoastaan saavuttaa mahdollisuudet kehittää itseä yksilöllisinä opettajina.

⁴⁴ Rinnakkaisilta vaikuttavien käsitteiden *sosiokonstruktivismi* ja sosiaalinen *konstruktivismi* välillä on perustavanlaatuisia eroja. Kuten aiemmin raportissa olen esittänyt, tarkastelee sosiaalinen konstruktivismi yksilön kiinnittymistä yhteisöihin nimenomaan kulttuuristen ja institutionaalisten lainalaisuuksien kautta, kun sosiokonstruktivismi ydin on puolestaan yksilössä ja hänen konstruointiprosessissaan suhteessa ympäröiviin

kontekstit ovat ammatillisen kehittymisen tarkastelussa jääneet taka-alalle ja opettajan persoonallisten ominaisuuksien varjoon.

Tähän näkökulmaan liittyvät myös viime aikoina esiin nostetut ammatillisen kehittymisen negatiiviset konnotaatiot. Clark (1992, 75) esittää kärjistetysti, että ammatillisen kehittymisen kielteisissä implikaatioissa lähtökohtana on paikata koulutuksen avulla opettajassa olevia tiedollisia ja taidollisia vajavuuksia. Tällöin ammatillinen kasvu on jotakin sellaista, jota opettajalle toteutetaan hänen puolestaan, jota hänet on pakotettava seuraamaan tai johon hän on kulttuurin arvojen ja arvostusten mukaisesti myös tuomittu. Tämä kaikki viittaa sellaiseen käsitykseen opettajasta, jossa hän on tasapäistetty, passiivinen, haluton ja yhteistyökyvytön. Tällaiset implikaatiot tarjoavat luonnollisesti melko vaatimattoman motivaation ja aktiivisuuden täydennyskoulutukseen.

Mistä nämä edellä mainitut negatiiviset implikaatiot ovat peräisin, kun toisaalta ammatillinen kehittyminen koetaan opettajan työn yhdeksi kulmakiveksi ja sen on todettu olevan välttämätön edellytys opettajan ammatissa toimimiselle. Tämä tulee toistuvasti esiin niin opettajien omissa kertomuksissa kuin tutkimuksissakin (ks. esim. Turunen 1999). Clark (emt.) viittaa tekstissään Petersonin ja hänen (1986, 255-296) kirjoittamaansa artikkeliin, jossa he tarkastelivat opettajan ajatteluprosessia noin kymmenen edellisen vuoden aikana tehtyjen tutkimusten valossa. Hän toteaa selkeästi olevan osoitettavissa, että ajatus opettajasta reflektiivisenä professionaalina ei ole tuulesta temmattu, vaan suunnittelu- ja päätöksentekoprosesseissa on selvää teoriapohjaisuutta. Tutkimusten valossa opettaja on selvästi enemmän aktiivinen kuin passiivinen, enemmän halukas kuin haluton, enemmän tietävä ja taitava kuin kyvytön ja joukkona selvästi heterogeeninen enemmän kuin homogeeninen (vrt. myös Niemi 1996, 35-36; Niemi & Kohonen 1995). Näiden perusteella Clark esittelee käsitteensä itseohjautuva ammatillinen kehittäminen. Oleellista on, että hän ei tällä suinkaan tarkoita sitä, että ammatillinen kehittyminen ja ammatillisuus kiteytyisi vain yksilöön ja hänen kehityspotentiaaliinsa, vaan että opettajan pitäisi itse voida ottaa vastuu omasta ammatillisesta kehittämisestään laajemmassa mitassa kuin aiemmin. Sen sijaan, että jokin taho tarjoamalla tiettyä koulutusta tietäisi, mikä opettajakunnassa on kulloinkin vikana, opettajan tulisi voida ajatella itseään oman kehittymisensä suunnittelijana. Täydennyskoulutuksesta tulisi tällöin vain osa ammatillista kehittymistä siten, että se toimisi

sosiaaliin konteksteihin. Ajattelutavat eroavat yksinkertaisten jo ontologioidenkin tasoilla: Konstruktivismissa toimija on yksilö, joka merkityksellistää toiminnallaan ympäröivää maailmaa, kun konstruktionismissa puolestaan yksilön ajatellaan merkityksellistyvän aina suhteessa häntä ympäröiviin sosiaaliin konteksteihin.

yhtenä tiedonhankinnan kanavana osana yksilön omaa suunnitelmaa oman ammatti-identiteettinsä rakentamisessa⁴⁵.

”Miksi sitten edellä mainitusta huolimatta kuitenkin on niin, että opettajat tulevat yleensä poliittisten päättäjien ja yliopistojen jälkeen vasta kolmannella sijalla oman ammatillisen kehittymisen resursoinnin, prioriteettien ja tavoitteiden määrittämisessä?”, kysyy Ingvarson (2000, 160) ja jatkaa, että tällainen kehitys on tukahduttanut opetusammatin kehittymisen nimenomaan professiona. Ingvarson näkee Australian koulutuspolitiikan lähihistorian valossa, että mikään ulkopuolinen taho ei tule antamaan valtautumisen eväitä ja kontrollia ammatilliseen kehittämiseen opettajille, vaan heidän on itse ne oman toimintansa kautta otettava. Jos opettajat hänen mukaansa haluavat kontrollin itselleen, heidän tulee itse olla aktiivisia ja rakentaa omaa infrastruktuuriaan määrittämään hyvää opetusta, rakentamaan tukitoimia ammatilliselle toiminnalle sekä luomaan rajoja ulkopuoliselle osallistumiselle.

Ammatillinen autonomia

Opettajilla on pitkä yksintekemisen perinne, jolle konsultoiva yhteisöllisyys on ollut jokseenkin vierasta. Pasi Sahlberg (1998, 132; 1996, 88) viittaa jopa eristyneisyyden kulttuuriin, joka sellaisenaan vaikeuttaa yhteisen kielen ja yhteisten merkitysten muodostumista. Hän toteaa, että koulun toiminnan arkitodellisuus syntyy sosiaalisen konstruktion välityksellä ammatillisen dialogin kautta. Tällainen yhteinen ammatillinen käsitteistö vaikuttaisi opettajilta monesti puuttuvan ja se puolestaan vaikeuttaa arkipäivän työssä tapahtuvien tilanteiden tulkitsemista. Puutteellinen käsitteellinen valmius voi johtaa yksipuolisiin käsityksiin opetuksesta, oppimisesta ja tiedosta ja tällöin uskomukset ja myytit voivat nousta analyttistä ja osin tieteellistäkin tietämystä ja ajattelua tärkeämmiksi. (Sahlberg 1998, 132-133.) Toiseksi yhteisen ammatillisen dialogin puute voi vaikeuttaa ammatillisen identiteetin rakentamisoikeuden säilymistä opettajilla itsellään. Jos opettajan ammatillinen dialogi, siis esimerkiksi kyky teoretisoida oppimista tai lapsen kehitystä, ei eroa mitenkään

⁴⁵ Olen tietoinen tämän ajatuksen idealismista ja haluankin valmiiden mallien tai vastausten sijasta kiinnittää osaltani huomiota täydennyskoulutuksen markkinoihin ja niistä yksilölle koituvaan hyötyyn. Jos yksilö kokee olevansa lähinnä vain ulkopuolisena toimijana koulutusmarkkinoilla, on selvää, että hänen sitoutumisensa ei voi olla kokonaisvaltaista. Täydennyskoulutusmarkkinoilla on taipumusta suuntautua luonnollisesti sinne, missä vaikuttaisi olevan eniten kysyntää eli tällä hetkellä esimerkiksi tietotekniikkaan. Koulutus sinänsä on erittäin hyödyllistä, mutta tapa, jolla se tarjotaan opettajille tai miten julkisuus- ja virallisdiskurssit koulutustarpeita rakentavat tulisi ottaa lähempään tarkasteluun.

muiden kansalaisten kielenkäytöstä näyttäytyy opettajan työ edelleenkin ulospäin yksinkertaisempaan kuin mitä se todellisuudessa on. (Vrt. Grimm 1996.)

Timo Airaksinen (1998, 5-13) tarkastelee artikkelissaan lääkärin ja opettajan ammatteja nimenomaan itsemääräämisoikeuden näkökulmasta. Hän esittelee kolme keskeistä käsitettä, joiden ympärille ammatillisen itseyden rakentamisen oikeutus kiteytyy. Ensimmäisenä Airaksinen puhuu *autonomiasta*, jolla tarkoitetaan yksilön ”sisäistä vapautta [...] eli vapautta ja kykyä tehdä omia päätöksiä” (emt., 7). Lääkäreillä autonomia on ollut korkea, koska heidän päätöksensä ovat perustuneet lääketieteelliselle diskurssille, kielelle ja käytännöille, jotka ovat olleet sen ulkopuolisten ulottumattomissa. Sellaiset ryhmittymät, jotka eivät ole allekirjoittaneet lääketieteellistä diskurssia ohjenuorakseen eivät ole tulleet otetuiksi vakavasti keskusteluissa ja ovatkin useimmissa tapauksissa jääneet tämän ulkopuolelle. Airaksisen mukaan lääkärin korkeaan autonomiaan vaikuttaa myös, että heidän tekemänsä päätökset perustuvat nimenomaan koulutuksessa hankittuun tieteelliseen tietoperustaan. Tähän tietoperustaan ulkopuolinen valvonta, esimerkiksi virkamiehet ja lainsäätäjät ovat pystyneet puuttumaan vain osittain. Tosin autonomia on uusliberalistisen yhteiskuntakehityksen mukana vähentynyt. Lääkärit ovat joutuneet tinkimään autonomiastaan julkisen terveydenhoidon tiukentuneiden resurssien myötä siten, että terveys arvona ja päämääränä on menettänyt ehdottomuutensa.

Opettajat eivät muodosta samanlaista kieliyhteisöä kuin lääkärit. Kasvatustieteellä ei ole ammatillisuudessa sellaista asemaa, että opettajat nojaisivat siihen ylimpänä tehtyjen päätösten oikeuttajana. Tiedeperustan puuttuminen ja ammatin historiasta kumpuava voimakas riippuvuus hallinnollisista päätöksistä on aiheuttanut tilan, jossa opettaja on jäänyt ideologisesti epävapaaaksi ja täten hänen ammatillinen autonomiansa muodostunut osittain näennäiseksi. Airaksisen mainitsema toinen autonomisuuden mittari, yhteisön sisäinen kieli, on opettajille kaikkea muuta kuin itsestäänselvyys. Kasvatustieteen käsitteistö ei ole tarjonnut sellaista teoreettista kieltä, jolla opettajat olisivat erityisemmin innostuneet käsitteellistämään oppimista tai kasvatuksen kysymyksiä. Opetustyön käytäntö täyttää lisäksi kaikkine oheistoimintoineen opettajan päivän siten, että teoreettiselle pohdiskelulle saati sitten ajatusten reflektiiviselle kirjaamiselle ei juurikaan liikene aikaa. Työkäytännön korostuminen, suoriutuminen lisääntyneestä määrästä ulkopuolisia tehtäviä ja selviäminen koulupäivän oppilashuollollisten ongelmien keskellä on osaltaan muokannut tilannetta siten, että käsitteiden määrittämisen vastuu ja samalla myös valta on pysynyt edelleen päättäjillä ja hallintovirkamiehillä.

Eräs tähän liittyvä esimerkki on konstruktivistisen oppimiskäsityksen määrittely ja sen realisoituminen koulun käytännöissä. Konstruktivismia on rakennettu itsestäänselväksi osaksi

jokapäiväistä koulutyötä niin opetussuunnitelman perusteissa, Sivistysvaliokunnan mietinnöissä, lehtiartikkeleissa kuin tieteellisissä teksteissäkin. Jokapäiväinen koulutyö on kuitenkin osoittanut tähän perustuvien oppimismenetelmien soveltamisen rajallisuuden käytännössä. Virallisteksteihin se on jäänyt elämään myyttinä, jota ei ole juurikaan syvällisesti pohdittu nimenomaan suhteessa koulun käytäntöihin ja kulttuuriin, joihin – paradoksaalista kylläkin – se on suunniteltu. Tätä uudelleen rakentamisen työtä opettajat eivät suuremmin ole omakseen kokeneet, joten käsite jäänee edelleen ideaaliksi, joka näyttäisi rakentavan opettajuutta tiettyyn suuntaan asettaen sille toiminnan vaatimuksia. Se ei vaikuttaisi muuntuvan kovinkaan käyttökelpoiseksi koulutyön arjessa⁴⁶.

Toisena käsitteenä Airaksinen esittelee *autenttisuuden*, jolla hän viittaa ammatissa toimivan itseyttämyykseen sekä ammatillisten ideaalien merkitykseen työn määrittäjinä. Kyse on toisin sanoin kutsumuksesta ja uskollisuudesta sille. Tähän opettajat ovat olleet kautta historian erittäin sitoutuneita. Opettajien tarinoissa nousevat yhä uudelleen esiin huolehtimisen eetos sekä ammatillista identiteettiä ohjaavana voimana kasvatettavan asettaminen omien tarpeidensa edelle. Toisaalta kyse opettajan autenttisuudessa on myös sitoutumisesta sellaiseen asemaan, jossa kriittisyyttä työtä koskevia uskomuksia, arvoja ja arvostuksia kohtaan ei ole pidetty tärkeänä tai aina edes opettajalle sopivana. Esimerkiksi opettajien jaksaminen ei ilmiön laajuuden huomioon ottaen ole juurikaan ollut hallinnollisena huolenaiheena, lähinnä teema on noussut esiin harvoissa opettajien mielipidekirjoituksissa tai ammattiliiton julkilausumissa.

Autenttisuus viittaa Airaksisen mukaan myös yksilön uskoa työnsä ihanteiden oikeellisuuteen ja työnsä tuloksiin. Opettajan työn ihanteiden eettistä perustaa voisi jäljittää kristillisen kulttuuriperinnön sekä humanismin kautta hyve-etiikkaan, jonka mukaan kasvattajan ensimmäisenä pyrkimyksenä on kasvatettavan yleinen ja yhteinen hyvä. Tällaista etiikkaa voidaan postmodernin vaikutuspiirissä pitää yhteisen arvopohjan hajoamisen myötä melkoisena taakkana arkityössä, koska yksilön hyvästä on tullut samalla tavalla relativistinen konstruktio kuin identiteetistäkin⁴⁷. Bauman (1996, 43) kirjoittaa, että ”[p]ostmodernin tilanteen eettinen paradoksi on siinä, että se palauttaa ihmisille tilaisuuden moraaliseen valintaan ja täyteen vastuuseen, vaikka se riistääkin heiltä samanaikaisesti sen universaalien

⁴⁶ Pohdin konstruktivismipuhetta osana välineellistä diskurssia tarkemmin aineiston analyysissa.

⁴⁷ Tämä ei ole alun perin oma ajatukseni, vaan sain sen Veli-Matti Värriältä, joka eräässä keskustelussa tarjosi ajatuksen siitä, voisiko opettajan ja oppilaan välinen ajatuksellinen ristiriita johtua osaltaan siitä, että opettaja noudattaa eettisenä ohjenuoranaan hyve-etiikkaa, kun nykykoululainen mielellään vetoaa oikeusetiikkaan. Opettaja pyrkii toiminnassaan oppilaan hyvään, kun oppilas puolestaan arvottaa toimintaansa relativistisemmin omista oikeuksistaan lähtien.

ohjenuoran tarjoaman turvan, jota moderni itseluottamus aikoinaan lupaili.” Hän jatkaa: ”Moraalisten äänien soraäänisessä kuorossa, jossa yksikään ääni ei luultavasti tukahduta toista, yksilöt joutuvat lopullista eettistä auktoriteettia etsiessään tukeutumaan omaan subjektiivisuuteensa.” Opettajan ja oppilaan eettiset ohjenuorat voivat siis poiketa toisistaan ei ainoastaan perustaltaan, vaan myös rakentumisen taustoiltaan, jolloin opettajan vaalimasta hyve-etiikasta saattaa muodostua toiminnan kulissi.

Kolmantena opettajan itsemääräämisoikeuteen liittyvänä käsitteenä Airaksinen viittaa *autarkiaan*, jonka hän määrittelee yleisesti ulkoiseksi vapaudeksi, itseriittoisuudeksi, joka takaa riippumattomuuden ulkopuolisista toimijoista (Airaksinen 1998, 9). Autarkia on perinteisesti yhdistetty juuri uusiantamisammatteihin kuten opettajaan ja lääkäriin, koska näiden on ajateltu perustuvan riippumattomuudelle ja puolueettomuudelle. Vastakohtaksi autarkian suhteen Airaksinen kuvaa liike-elämän, joka on periaatteessa täysin riippuvainen asiakkaan haluista, tarpeista ja vaatimuksista. Tuotetta ei voi olla ilman kysyntää ja ”omat päätökset ja tahto eivät muuta maailmaa, jota kaupalliset lainalaisuudet määräävät” (emt.,10). Uusintamisammattit kuten opettaja ja lääkäri ovat kuitenkin kovaa vauhtia ottamassa mallia liike-elämästä ja menettämässä autarkiaansa. Toiminta on aiempaa laajemmin kaupallistunut ja tämä on väistämättä tarkoittanut priorisointia taloudellisen rationalismin mukaisesti⁴⁸.

Opettajien ja koulun kohdalla kehitystä on yritetty vastustaa tiukemmin, suurimpana pelkona koulutuksen tasa-arvon menettäminen. Talouden kielen tuominen kouluihin on kuitenkin vähä vähältä pakottanut koulut ja opettajat ottamaan käyttöön tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuloksellisuuden indikaattoreita lähinnä laadunarvioinnin yhteydessä. Tämä opettajille vieras kieli on yhtäkkiä antanut puheoikeuden sellaisille ulkopuolisille sidosryhmille, joiden toimialana on yhteiskunnassa jokin aivan muu kuin lasten ja nuorten koulutus. Esimerkiksi teollisuuden työnantajat, Elinkeinoelämän valtuuskunta tai eräät suuret kansainväliset yritykset ovat ottaneet kantaa ei vain opetussuunnitelmien sisältöön, vaan samalla myös koulun käytäntöihin. Liike-elämän rationaalisuusperiaate, tehokkuuden

⁴⁸ Vuoden 2001 ennätyspitkässä lääkärilakossa oli osaltaan kysymys autarkian puolustamisesta. Julkisuudessa käyty keskustelu mittaa jatkuvasti autarkisuuden ja myös ammatillisen autonomian rajoja. Lääkäriliiton mukaan yksi syy lakkoon oli juuri alimitoitettu palkkauksesta ja autarkian menettämisestä johtuva pako kaupalliselle puolelle. Heidän mukaansa menetetty autarkia eli vapaus tehdä riippumattomia päätöksiä esimerkiksi hoitotoimenpiteiden suhteen on ehdoton edellytys julkisen terveydenhuollon säilymiselle. Aika näyttää, tarkoittiko kuntatyönantajan suostuminen reippaaseen palkankorotukseen osaltaan myös taipumista autarkian säilyttämiseen, koska neuvotteluissa on kysymys lopulta valtasuhteista ja niiden tasapainosta. Olisiko siis ajateltavissa, että lääkärit ovat ammattikuntana sellainen, että heillä on säilytettävä muihin ammatteihin nähden poikkeuksellinen autarkia ja autonomia?

optimointi, joka ei hyväksy autarkisuutta on liitetty osaksi koulun eetosta. Tällöin koulun perustehtäväksi on muotoutunut oppilaiden koulutuksen sellaisiksi liike-elämän työntekijöiksi, jotka olisivat yrityksille mahdollisimman tuottoisaa pääomaa. (Airaksinen 1998, 9-12; Elinkenoelämän valtuuskunta 2001.)

Autarkia on ollut opettajille viimeinen ammatillisen itsemääräämisoikeuden saareke siinä mielessä, että siihen on sisältynyt koulutuksen ja opetuksen itseisarvo mahdollisimman laajapohjaisen ja tasa-arvoisen kansansivistyksen perustana. Yhteiskunnan siirtyminen kohti postmodernin paradigmoja on kuitenkin poistamassa perusopetukselta sen itseisarvoa lasten ja nuorten kasvun ja kehittymisen, siis identiteettien jäsentämisen ja rakentamisen paikkana. Symbolinen luokkahuoneiden ovien sulkeminen ja vapaan toimijuuden harha on pitänyt yllä autarkiaa ja pyrkinyt takaamaan opettajille mahdollisuuden yhteisen hyvän päämäärien toteutumiseen, olkoonkin, että nämä päämäärät ovat rakentuneet osaksi kivettyntä diskurssien ja valtasuhteiden verkostoa. Yhteiskunnan aikanaan opettajille määrittämä sosiaalistamistehtävä nimittäin on kaikesta kritiikittömyydestään huolimatta taannut suhteellisen tasa-arvoisen ja korkeatasoisen kansansivistyksen. Opettajan autarkian kadotessa on vaarana, että tämän vanhahtavan ja osin nukkavierun, mutta eettisesti kestävän ideaalin tilalle saamme ainoastaan markkinoistumisen ehdoilla rakentuneen kokoelman subjektiivisia tarpeita, jotka loitontavat opettajan edelleen oppilaan kohtaamisesta. Tällöin on mahdollista, että toteutuu postmodernin uhkakuva, jonka mukaan kaiken dekonstruktion jälkeen jää jäljelle ainoastaan subjekti ilman kiinnekohtaa ja eheytyksen mahdollisuutta. (Bauman 1996, 23-25.)

“No one ever died of a split infinitive”⁴⁹ – opettajaprofessionalismin historiasta ja nykyisistä tulkinnoista

Raivola (1989, 129) viittaa tekstissään Silbermaniin (1970, 436) todeten, että opettajan ei ajatella olevan spesialisti, ekspertti eikä liioin professionaali, koska hänellä ei ole ”tuotesuojaa mihinkään tietoon [ja ---] häneltä puuttuvat spesialistin tiedot ja taidot. Hänellä ei myöskään ole ekspertin auktoriteettia eikä korkeakoulutuksestaan huolimatta selvää tiedeperustaa praktiselle ammattitoiminnalleen.” Vaikka kielioppivirheeseen ei kukaan ole kuollutkaan, voidaan opettajan professionaalisuutta lähestyä myös hieman pehmeämmin. Kathleen Densmore (1987) tarkastelee artikkelissaan opettajan ammattia ”puolikkaana” professiona. Opettajan työhön sisältyy selvästi professionaalisia elementtejä. Sillä on selkeä arvoperusta ja palveluihanne, se on liitettävissä tieteelliseen tietoperustaan ja sen valtaa pyritään vaalimaan pätevyydellä ja koulutuksen kautta hankitulla oikeutuksella toimia ammatissa (Airaksinen 1998, 6). Vaikka vapaan toimijuuden ajatus luokkahuoneessa onkin monilta osin harhaanjohtava, ajatellaan opettajalla olevan mahdollisuuksia tehdä oman intuiutionsa mukaisia päätöksiä (esim. Nias 1989, 16-17). Olennaista on kuitenkin, että opettajat eivät ole ammattikuntana onnistuneet vaalimaan professionaalisuuden elementtejä eivätkä rakentamaan ammatillista autonomiaa tai ammatin arvostusta näiden edellytysten mukaiseksi.

Opettajan työn erityislaatuisuus kumpuaa sen historiasta. On erityisen paradoksaalista, että ammatti yhtenä vanhimmista, johon vaadittiin muodollista koulutusta on joutunut taistelemaan asemastaan aina näihin päiviin saakka. Kun Rooman keisarivallan aikana opetus institutionalisoitui eriytyneeksi koulujärjestelmäksi, menetti opetus samalla hengellisen ja uskonnollisen auktoriteettinsa. Tämä tarkoitti opettajan siirtymistä palkkatyöläiseksi, jonka suhdetta valtioon alettiin säädellä yhä lisääntyvin määräyksin. Monet vanhemmat eivät kuitenkaan laittaneet lapsiaan maksullisiin kouluihin, vaan heidän luetuttajakseen valittiin

⁴⁹ Silberman 1970, 436 sit. Raivola 1989, 129. ”Kukaan ei ole kuollut kielioppivirheeseen.” Tämänkaltaisen ajatus tulee usein esiin, kun vertaillaan eri ammattien arvostuksia. Lääkäriprofessio arvotetaan täten vertailukohdaksi, johon muiden ammattien työn vaativuus suhteutetaan. Airaksinen (1998, 5) kutsuukin monesta syystä lääkärin ammattia kaikkien professioiden malliksi, paradigmaksi. Myös opettajan ammattia tarkastellaan suhteessa muihin ammatteihin, jolloin työ kuitenkin nähdään usein sellaisten suureiden kautta, joita on mahdollista arvottaa. Näin esiin nousevat lähinnä työn ulkoiset tekijät, kuten työpäivien pituus tai lomat. Toinen vaihtoehto saattaa olla mieltää kasvatustehtävä niin itsestäänselväksi osaksi ihmisen elämää, ettei siinä tarvita sen kummempia taitoja.

huonoiten fyysiseen työntekoon kykenevä orja. Valinnalla ei siis ollut mitään tekemistä pedagogisten taitojen tai kasvattajavalmiuksien kanssa, vaan tavoitteena oli saada lapset hoidettua mahdollisimman huokealla hinnalla. Toisaalta orastava valtiollinenkin alkeiskouluverkosto oli sekin kaikessa valikoimattomuudessaan huonosti arvostettu. Opettajan palkka perustui vanhempien kanssa tehtyihin sopimuksiin ja jäi usein saamatta. Koulujärjestelmä eriytyi siten, että varakkaat vanhemmat laittoivat lapsensa vasta seuraaville kouluasteille, joiden opettajat saattoivat nauttia suurtakin arvostusta. Jako eri koulumuotoihin loi samalla myös hierarkkisen opettajarakenteen.

Kansallisvaltioiden syntyminen ja yliopistojen perustaminen ensimmäisen ja toisen vuosituhannen taitteesta lähtien palautti koulujärjestelmät jälleen entistä vahvempina valtioiden yhteyteen, vaikka kirkko näyttelikin usein erittäin suurta roolia opetuksen toteuttamisessa ja sisällöissä. Koulujärjestelmät ja opettajat niiden mukana alistettiin sellaiseen kulttuuriseen ja taloudelliseen siirtotehtävään, joka nopeuttaisi modernisaatioprosessia ja lisäisi kansallista hyvinvointia. Suomalaisen oppivelvollisuuden voidaan katsoa saaneen alkunsa Ruotsi-Suomen kirkkojärjestyksestä vuonna 1571, johon oli kirjoitettu ajatus yleisestä kristillisestä lukutaidosta. 1700-luvulla yleisimmäksi koulumuodoksi vakiintunut lukkarinkoulu sai rinnalleen kunnallisia pitäjänkouluja ja kyläyhteisöissä syntyneitä kyläkouluja. Pitäjänkoulut koettiin uhkaksi kansan parista nousseille ja kyläkulttuurin elimelliseksi osaksi kasvaneille kyläkouluille. Molempien opettajavoima oli enemmän kuin kirjavaa. Pitäjänkoulun opettajan keskeiseksi kvalifikaatioksi nousi jälleen palkan ja toimeentulon vähäisyys, kuka siis otti lapset hoitaakseen edullisimmin ja sai siinä sivussa opetettua heille edes joitain elämän perustaitoja. Paremmiin eivät olleet asiat kyläkoulujenkaan opettajien suhteen. Opettajan ammatti tarjosi elannon usein vain, jos sen yhdisti johonkin muuhun askareeseen ja sitä voitiinkin verrata käsityöläisen asemaan (Halila 1949, 75-84 sit. Raivola 1990, 102). (Raivola 1990; 1993, 10-11.)

Cygnaeuksen kehittämässä kansakoulunopettajan koulutusmallissa opiskelija oli koulutettava mallikansalaiseksi, jossa risteytyivät voimakas yhteisöllisyys ja kutsumus. Käytännön harjoittelu nousi keskeiseksi ja Jyväskylän seminaari saikin maan ensimmäisenä oman mallikoulun. Mallikansalaisuuden eetos oli Cygnaeuksen mukaan mahdollista saavuttaa lähes askeettisella sulkeutuneisuudella yhteisöön, ankaralla kristillisellä kasvatushengellä ja organisoidulla harrastustoiminnalla. Nämä olivat tekijöitä, joista kasvoi malliopettajan ideoita ja joita pidettiin yllä ja vahvistettiin myös poliittisella tasolla laeissa ja komiteamietinnöissä. Suomalaisen kansanopettajan ulkoinen ja sisäinen mallikelpoisuus kumpuavat pitkälti noista ajoista.

Kansanopettajan ammatin kannalta keskeiseksi nousi myös kysymys ammatin sukupuolijaosta. Elinkeinoasetusten (1859 ja 1868) jälkeen opettajan ammatti oli säädyllinen

vaihtoehto itselliselle naiselle. Se tarkoitti kutsumusta yli avioliiton ja sitoutumista täten kansanopettajuuden hyveisiin ja ideaaleihin. Tämä ei omalta osaltaan ainakaan lisännyt vaatimusta ammatillisesta itsemääräämisoikeudesta, koska naisten asema työmarkkinoilla oli huomattavan alisteinen.

Opettajankoulutusyksiköiden perustaminen korkeakouluihin vuonna 1974 merkitsi uutta askelta kohti opettajuutta professiona. Tällöin tiedeperustaisuuden ajateltiin sitovan yhteen opetuksen ja kasvatuksen teorian ja käytännön. Peruskoulu-uudistus piti voimassa jaon ylä- ja ala-asteisiin jatkaen samalla perinnettä opettajien erilaisesta koulutuksesta ja orientaatiosta. Ylä-asteen opettajat suorittivat edelleen opettajankoulutuksen vuoden mittaisena kasvatustieteen pakettina, mutta pääpaino koulutuksessa oli edelleen opetettavassa aineessa. Luokanopettajat puolestaan aliottivat yliopistoissa alemmalla korkeakoulututkinnolla ja siirtyivät hieman myöhemmin ylempään maisterintutkintoon.

Kansakoulunopettajan koulutuksen systematisoiminen vaikutti siihen, että opetus myös suomalaisessa kansakoulussa järjestäytyi. Opetussuunnitelmat ja niiden tavoitteet täsmentyivät ja kansakoulusta tuli todellinen joka pojan ja tytön opinahjo. Se onnistui luomaan vankan ja tasapuolisen pohjan kansalliselle sivistykselle ja toimi yhteiskunnallisen tasa-arvon varmistajana. Tuskin missään muussa maassa maailmassa on yhtä kattavaa ja perusteellista yhtenäiskoulua kuin meillä, joka lähes täydellisesti kustannetaan lisäksi yhteisistä verovarjoista. Opettajan ammatillisuudelle vaikutukset eivät olleet kuitenkaan kaikilta osin yhtä positiivisia. Kansanopettajuuteen perustavasti liitetty instrumentaalinen eli välineellinen ideologia, jossa opettaja toimii auktorisoidun tiedon siirtäjänä ja valmiiden mallien toteuttajana ei enää nykyisessä yhteiskunnassa vaikuttaisi pystyvän hallitsemaan koulun ja oppilaiden todellisuutta. Siirtyminen pois tästä vallitsevasta tavasta ajatella vaikuttaa olevan ennalta suunniteltua vaikeampaa. Viimeaikainen desentralisaatioprosessi eli hallinnon hajauttaminen ja sen ympärillä tehdyt rakenteelliset uudistukset eivät ainakaan vielä vaikuttaisi saaneen opettajia irti perinteisestä tavasta mieltää ammatillisuuttaan.

Konttinen (1996, 52-53, myös 1991) kuvailee opettajan professionalisoitumiskehitystä kahden suuren ideaalityyppisen linjan kautta. Angloamerikkalaisessa kehityslinjassa korostuvat professionalismien määrittäjinä vapaa kilpailu palvelumarkkinoilla ja tämän perusteella määrätyn ammatin asema. Sellaiset ammattiryhmittymät, jotka ovat parhaiten pystyneet vakuuttamaan kuluttajat erityisellä laadukkuudellaan ja välttämättömyydellään, ovat järjestäytyneisyytensä turvin voineet monopolisoida tietyt palvelut itselleen. Tämä monopolistinen asema on edelleen suonut ryhmittymille sosiaalisia ja taloudellisia etuisuuksia, joiden kautta ryhmän status ja eksperttiys on rakentunut professioksi. Valtiolle on tällaisessa järjestelmässä rakentunut lähinnä legitimaatirooli, joka on toiminut profession takuuna.

Toisena kehityslinjana, jonka mukaisesti Konttinen toteaa suomalaisenkin opettajaprofession rakentuneen, hän mainitsee eurooppalaisen linjan. Tässä professioiden kehitys on alistunut valtiollisen kehityksen alle byrokratian noustessa keskeiseen asemaan. Akateeminen koulutus ja tutkinnot rakennettiin osaksi valtiollista järjestelmää, jossa hallintovirkamiehet perivät aatelisilta johtavat valta-asetat ja tehtävät. Valtio ei ainoastaan legitimoinut ja kontrolloinut professioiden kehittymistä, vaan se myös osallistui niiden rakentamiseen ja koulutukseen. 1800-luvulla eurooppalaiset yhteiskunnat siirtyivät liberalisoitumisen myötä askeleen kohti angloamerikkalaista linjaa, mutta valtiollinen byrokratia ja akateeminen ansioituminen säilyttivät asemansa osana professionalisoitumisen politiikkaa. Tämä esti aidosti riippumattomien ammattijärjestöjen perustamisen vaikka opettajat sitä ensimmäisen kerran 1840-luvulla yrittivätkin (emt., 56). Peruskoulutus ja yliopistokoulutus eriytyivät voimakkaasti, koska yliopistosta tuli portti aatelisten joukkoon. Tämän joukon kasvattaminen tai yleisten koulujen kehittämien ei kuulunut poliittisiin intresseihin, joten perusasteiden opettajia pidettiin mielellään kouluttamattomina.

Liberalismin aikakautena⁵⁰ tilanne muuttui kansakoululle annetun puitelain myötä. Prosessin keskushenkilöksi tuli Uno Cygnaeus, jonka vastuulle käytännössä tuli koko kansakoulujärjestelmän suunnittelu. Cygnaeus tuli myös johtajaksi 1863 avattuun Jyväskylän seminaariin, joka oli hakenut esikuvansa Sveitsistä ja heijasti Cygnaeuksen omaksumia Pestalozzin ajatuksia kasvatuksesta ja opetuksesta. Seminaarista tuli osittain sisäoppilaitos ja tavoitteena oli kasvattaa opettajasta sellainen mallikansalainen, joka toteuttaa opetusta mekanistisesti, mutta kuitenkin yksilöllisesti ja kohti oppilaassa itsessään olevaa ihmisen itua. (Iisalo 1987, 108; 114-124.)

Opettajankoulutuksen systematisoituminen hieman myöhemmin perustettujen seminaarien ympärille ei kuitenkaan sanottavammin vaikuttanut ammatin professionalisoitumiseen. Oppivelvollisuuskoulun opettajana toimiminen katsottiin sellaiseksi massa-ammattiksi, joka ei tuottanut poliittista tai taloudellista eliittiä, vaan keskittyi sosiaalisiin kvalifikaatioihin eli ihmisten erottelemiseen. Sen sijaan mallikansalaisuuden eetos korostui, kun koulun kulttuuri sijoitti hänet tilanteeseen, jossa hänen oli elettävä ankaraa kuria ja nuhteettomuutta identiteettinsä kautta todeksi. Opettajan (ihmis)arvo perustui usein siihen, miten hän kurinalaisuudellaan ja monipuolisuudellaan mestaroi mitä erilaisimpia toimintoja. Opettamisella ja kasvattamisella ei sinällään ollut juurikaan professionaalista itseisarvoa, vaan

⁵⁰ Nikolai I:en seuraaja Venäjän valtaistuimelle oli Aleksanteri II, joka tuli kuuluisaksi vapaamielisestä Keisarillisesta uudistusohjelmastaan suomen senaatissa.

opettajan asema yhteisössä rakentui mallikansalaisen ideaalin ja sen mukaisesti toimimisen varaan. (Raivola 1990, 131-132.)

Lähinnä John Deweyn⁵¹ ja muutaman muun reformipedagogin ajatukset alkoivat 1900-luvun alkupuolella heijastua Suomeen. Iisalón (1987, 232) mukaan monet opettajat ilmaisivat 1910- ja 1920-luvuilla halukkuuttaan muuttaa opetusta uusien ihanteiden suuntaan, mutta esteeksi koettiin usein jäykät organisaatiot. Koulujen toiminta oli eurooppalaisen valtiojärjestyksen mukaisesti niin säädeltyä ja perinteisiin sidottua, että rakenteiden ja järjestelmien muuttaminen osoittautui mahdottomaksi. Jotakin kuitenkin tapahtui. Suomen kansakouluille luotiin kokonaisopetussuunnitelma ja se sai myös uuden opetusopin vanhan herbartilaispohjaisen⁵² tilalle. Aukusti Salon teos Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan vuonna 1935 muutti paikallisesti useiden alakansakoulujen opetusta kokonaisopetuksen suuntaan. Tähän antoi mahdollisuuksia juuri Koskenniemen uusi opetusoppi, joka tarkoituksellisesti teki pesäeroa herbartilaiseen ajatteluun. (Iisalo 1987, 232-239.) Instituutiosta vapaampi koulutusajattelu kiteytyi vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintöön, joka nosti johtoajatukseen oppilaan kasvattamisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseneksi. Erinäiset seikat johtivat kuitenkin siihen, että yhtenäisen peruskoulun synnyttäminen toi takaisin tiukemman ainejakoisuuden. Iisalo (1987, 259) toteaa, että peruskoulusta vaikuttikin jälkeinpäin tulleen ”huomattavasti ’vanhanaikaisempi’ koulu, kuin mitä sen opetussuunnitelmakomitean periaatemietintö edellytti.” (Rinne 1984.)

Professionalisaatiodiskurssin nykytulkinnoja. Reijo Raivola (1990, 134) toteaa, että opettajan ammatti ei sovi mystifioitavaksi. ”Professionalismin symbolisen tulkinnan mukaan oleellista ei ole, tietääkö professio enemmän kuin maallikko, onko sillä eksperttietoa. Oleellista on, että palvelun kysyjät niin uskovat ja mikä tärkeätä, haluavat uskoa.” Opettajan kohdalla näin ei ole, koska vanhemmat halutaankin tunnustaa lastensa pääasiallisiksi kasvattajiksi ja tätä oikeutta ei haluta luovuttaa opettajalle. Professionalismissa on siis Raivolan mukaan lopulta kysymys symbolisesta suhteesta palvelun tarvitsijan ja sen tarjoavan

⁵¹ Iisalón lisäksi Deweyn ja muiden reformipedagogien ajatuksia on tiivistetysti Bruhnin vuonna 1968 ilmestyneessä aina ajankohtaisessa ja vielä jokin aika sitten opettajankoulutuksenkin klassikkoihin kuuluneessa teoksessa 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Deweyltä on myös suomennettu teos Koulu ja yhteiskunta (1957), jota voidaan pitää hänen pääteoksenaan ja joka sekin on omasta mielestäni hyvin ajankohtainen.

⁵² Ensimmäinen osa Mikael Soinisen kirjoittamasta opetusopista ilmestyi 1901 ja toinen 1906.

välillä. Hänen mukaansa ei lopultakaan ole merkitystä sillä, mitä professio-ominaisuuksia opettajalla on tai ei ole, jos tällaisia on edes mahdollista määrittää.

Popkewitz (1996) tarkastelee samansuuntaisesti artikkelissaan professionalisaatiodiskursseja yhteiskunnallisina välineinä hallinnoida opettajia. Hänen lähtökohtansa mukaan kyseiset diskurssit rakentavat perusteluja, joiden kautta opettajat toimivat ja osallistuvat koulukulttuuriin. Hän nimeää esimerkiksi opettajan ”paremmaksi tulemisen diskurssin”⁵³, joka on perustunut lähinnä tieteellisille havainnoille konstruktivismista ja poliittisille kannanotoille koulunuudistuksesta. Retorisesti on pidetty selvänä, että tutkijat ovat löytäneet sellaiset avaimet tehokkaaseen koulunpitoon, joiden mukaisesti valtion tulisi kehittää systemaattista politiikkaa ja vaalia näiden diskurssien rakentamia käytäntöjä. Tämä tarkoittaa ulkoapäin auktorisoitua kehityssuuntaa, jossa professionalismismi tarkoittaa opettajan kohdalla Popkewitzin mukaan seuraavaa: 1) koulun tehokkuuden parantamista alistumalla ’parempaan’ politiikkaan, 2) opettajien ammattitaidon lisäämistä nimenomaan sellaisten ominaisuuksien osalta jotka kehittävät heidän taitojaan opettaa⁵⁴ sekä 3) opettajien luovuuden tukemista asettamalla heidät vastuuseen omista käytännöistään. Näistä viimeinen on erityisen mielenkiintoinen. Retoriikka lisääntyneestä henkilökohtaisesta vapaudesta ja vastuusta rakentaa opettajan subjektiviteetin valtautuneena, ongelmanratkaisukykyisenä ja joustavana yksilönä, joka kykenee löytämään vastukset hajanaisiin ongelmiin.

Tällä subjektiviteetilla on sävyensä myös postmodernissa. Paremmaksi tuleminen tarkoittaa myös opettajan kohdalla itsensä rakentamista ja totuttamista henkilökohtaisena projektina, yksilönvapautena. Opettajuuden sosiokulttuurinen käytäntö työkaluineen, historioineen ja yhteiskunnallisine asemineen pitää kuitenkin retoriikan lähinnä vain retoriikkana. Opettajan todelliset mahdollisuudet rakentaa identiteettiään tällaisten diskurssien mukaan vaikuttavat rajallisilta. Tarkastelen tätä kysymystä tarkemmin raportin empiirisessä osassa.

⁵³ Discourse of social melioration. (Popkewitz 1996, 130.)

⁵⁴ Tämä tarkoittaa siis väistämättä ulkoohjattua täydennyskoulutusta, joka on linjassa vallitsevien diskurssien ja käytäntöjen kanssa.

Opettajan ammatin kriisi – auktoriteettisuhteet ja arviointikulttuuri

Erinomaisessa kirjassa *Teachers' Work in a Globalizing Economy* (Smyth ym. 2000, 146) kuvataan jälkimodernin yhteiskunnan opettajan ammatin kriisiä seuraavan neljän ulottuvuuden kautta: 1) opettajan työn materiaalistien olosuhteiden köyhtyminen, 2) koulun markkinoitumisesta johtuva opettaja-oppilas -suhteen vaikeutuminen, 3) opettajien äänen kuulumattomuus koulutuspolitiikan kehittämisessä ja 4) sellaisten diskurssien tulo tietoisuuteen, jotka hylkäävät mahdollisuuden kriittiseen reflektioon. Opettajille nämä merkitsevät kirjoittajien mukaan nimen omaan luottamuksen kriisiä siten, että he kokevat voimattomuutta ja negatiivisia tunteita omaa ammatillisuuttaan kohtaan, joka koetaan koulujärjestelmän tuotteeksi.

Smyth kollegoineen korostaa, että tällaisissa olosuhteissa on erityisen tärkeää kehittää kriittistä teoriaa, joka tarkastelee opettajuutta riittävän laajassa kontekstissa. He valitsevat näkökulmakseen globalisaation, mutta sisällyttävät siihen hyvinkin konkreettisen tarkastelun opettajan ammatillisesta identiteetistä. Opettajat rakentavat kirjoittajien mukaan ammatillisuutensa kahden perusulottuvuuden varaan, joista ensimmäinen on kokemuksen kautta kehittynyt kasvatusherkkyys. Toinen on puolestaan heille diskurssikäytännön kautta osoitettu uusliberaali koulutusideologia, joka asettaa yksilöllisyyden yhteisöllisyyden edelle, instrumentaalisen tiedon eettisyyden edelle sekä yksityisyyden yhteisöllisyyden edelle. Näiden voidaan ajatella muodostavan opettajalle henkilökohtaisen ristiriidan, varsinkin kun tätä ideologioista kamppailua on pakko käydä yhä niukentuvien taloudellisten resurssien paineessa. Koulu-uudistukset ovat aiheuttaneet opettajille paineita omaksua talouselämän diskurseja ja heitä on täten alettu pitää myös taloudellisessa vastuussa. Koulun on pitänyt näkyä yhteiskuntaan ja luoda omat profiilinsa suhteessa toisiin kouluihin. Kirjoittajat lainaavat Blackmorea (1996) ja toteavat, että tässä skitsoisessa kontekstissa opettajan ammatillisen identiteetin rakentuminen on paradoksi. Se on toisaalta negatiivisten tunteiden tukahduttamista ja syyllisyyden peittämistä, mutta samalla sitoutumista huolehtimisen etiikkaan.

Apple ja Jungck (1992, 21-27; myös Apple 1988 ja Densmore 1987, 136) pohtivat opettajan työtä suhteessa modernin tehokkuuden ajan taylorilaisvaikutteisiin muutoksiin. Kun monimutkaiset työt on jaettu atomistisiin komponentteihin ja nämä komponentit puolestaan jaettu eri ihmisten tehtäväksi mahdollisimman suuren tehokkuuden saavuttamiseksi on työn

kokonaiskuva siirtynyt sen tekijöiltä johtajille ja suunnittelijoille. Tekijöiden aiemmin hankkima hiljainen tieto on pala palalta yksilön päätävävallan mukana kadonnut, mikä on puolestaan entisestäänkin antanut tilaa voimakkaammalle keskusjohtoisuudelle. Tällainen kehitys on ollut monessa suhteessa yksilön kannalta ei toivottavaa ja johtanut uusliberalistiseen ajatteluun, jossa markkinatalouden tehokkuuden ja tuloksellisuuden ajattelu on noussut ohi yksilöeettisten arvojen. Densmore (1987, 136) viittaa tässä yhteydessä Bravermaniin (1974), joka on tutkinut työn jakautumista kapitalistisessa yhteiskunnassa. Hän toteaa että havaittavissa oleva keskiluokkaistuminen on kohdannut useita professioammatteja tarkoittaen samalla myös niiden autonomisuuden vähentymistä. Miten tämä kuva sitten suhtautuu opettajan työhön? Apple ja Jungck muistuttavat, että opettajilla on ollut valtavan pitkä tie saavuttaa edes sellainen itsemääräämisoikeus, kuin heillä on nyt. Tähän ovat vaikuttaneet monetkin historialliset seikat, joista ei varmasti vähäisin ole se tosiasia, että opettajan ammatti on aina ollut, aikoinaan vielä enemmän kuin se on nykyään, naisvaltainen ala. Naisopettajien taistelu asemasta ja arvosta on ollut paikoitellen vieläkin kovempaa ja heijastunut täten koko instituutioon.

Yhteiskunnalliset muutokset postmoderniin suuntaan, opettajan ammatin kohdalla rakenteellinen desentralisaatio sekä opettajien ja tutkijoiden kasvavat kriittiset äänet keskusjohtoisuutta vastaan olivat varovaisia askeleita pois modernin ajattelusta. Vaikka rakenteet muuttuivat ja opettajille tuli mahdollisuuksia repiä itselleen kasvavaa itsemääräämisoikeutta, ei ideologia eivätkä valtasuhteet koulutuspolitiikan kentällä kuitenkaan muuttuneet. Rakennettiin laadunarviointijärjestelmiä, jotka tulivat kuin luonnollisena osana vartioimaan kansallisten tavoitteiden toteutumista eli karrikoiden sitä, että opettajat sittenkin hoitavat sosialisatiotehtävänsä vallitsevan, yhä enemmän uusliberalisoituvan ideologian mukaisesti. Tämä ideologia on kaiuttaa talous- ja liike-elämän poliittisia diskursseja. Näissä diskursseissa ollaan huolissaan niin opetuksen tasosta, kansallisesta koulutuksellisesta tasa-arvosta kuin yksilöllisyyden toteutumisestakin. Diskurssiin liittyivät julkisuuteen hälyttävinä nostetut eri aineiden heikentyneet oppimistulokset. Tämän keskellä opettajan olisi kasvatustehtävän ohessa pitänyt ottaa haltuun se talouselämän kieli, jolla arvottaa omaa osaamistaan ja koulun toimintaa, saada sen avulla ääni keskustelussa ja näin vakiinnuttaa paikkansa ja arvonsa koulutuspoliittisena toimijana. Tämä oli ja on osoittautunut epärealistiseksi ja kohtuuttomaksi taakaksi.

Kun nyt olemme nähneet muutaman vuoden hajautettua opetussuunnitelmaa ja sen toteuttamista kouluissa on alkanut poliittisten päättäjien taholta kuulua pelottavan tuttua viestiä. Seuraava kansallinen opetussuunnitelmakerros olisi, heidän mukaansa opettajien

toivomuksesta, keskusjohtoisempi ja tarkemmin ainejakoisempi⁵⁵. Tällainen kehitys on jo nähty esimerkiksi Englannissa eivätkä sen seuraukset todellakaan ole olleet mairittelevia (ks. esim. Smyth et al. 2000, 355).

Apple ja Jungck (1992, 23) poimivat esimerkkejä tällaisesta ideologiasta. Heidän mukaansa esimerkiksi lisääntyneet kansalliset testaukset ovat ”laadunparantamisen” sijasta johtaneet siihen, että testeistä ja niistä suoriutumisesta onkin tullut opetuksen pääasiallinen kohde. Tämä yhdistettynä muuhun valvontaan on johtanut opetuksen kulttuurin liukumiseen kohti mainittua työvoiman kontrollointia ja opettajan aseman instrumentalisoitumista eli välineellistymistä. Heidän mukaansa ollaan tilanteessa, jossa opettajat passivoituvat ja menettävät hankkimansa osaamisen suhteessa lapsen identiteettityöhön, kasvatukseen ja opetukseen. Tämä tapahtuu, kun yksilöt häviävät oikeuden ja mahdollisuuden rakentaa ja kontrolloida omaa ammatillista identiteettityötään kriittisen reflektion ja omien persoonallisten käyttöteorioidensa kautta. Tähän on opettajan työtä tehneen vaikea suostua. Se aiheuttaa vastarintaa ja katkeruutta sekä myöhemmin loppuunpalamista ja pyrkimyksiä jättäytyä työelämän ulkopuolelle.

Edellä sanottu johtaa ajatukseen, jonka mukaan opetussuunnitelman standardoiminen keskittymällä siinä vain mitattaviin ominaisuuksiin sekä kytkeminen siihen taloudellisia ja poliittisia intressejä voi johtaa ja on jo osin johtanutkin tarkoituksettomiin seurauksiin. Sillä, että koulutuspolitiikka on lainannut ideologiansa talouselämältä kirjoittaen sen ulkopuolisten vaikutteiden näköiseksi on osaltaan johtanut opettajien orastavan kriittisen potentiaalın syrjäytymiseen ja oletettavasti myös heidän passivoitumiseensa.

Applen ja Jungckin (emt.) mukaan tällaisten poliittisten interventioiden vaikutus ei rajoitu ainoastaan opettajan mahdollisuuksiin kontrolloida omaa työtään, vaan sillä on myös suuria vaikutuksia oppisisältöjen painotuksiin opetussuunnitelmissa. He toteavat, että sisällön, arvioinnin ja jopa opetuksen kontrolloinnin siirtyessä enenevässä määrin luokkahuoneen ulkopuolelle korostuvat samalla myös standardoiduin testein helpoimmin mitattavissa olevat oppimisen ulottuvuudet. Oppimistulokset kiteytyvät tällöin suurimmaksi osaksi ulkoa muistettavan faktatiedon ympärille sen sijaan, että ne huomioisivat oppilaan kykyjä tiedonhankkijana, sosiaalisena ja moraalisenä toimijana tai hänen pitkäjänteisyyttään ja

⁵⁵ En sano tätä provosoidakseni, koska tämän kirjoitushetkellä opetussuunnitelmatyö on vasta aluillaan, mutta haluan esittää, miten tällainen retoriikka voi olla harhaanjohtavaa ja miten sillä saattaa olla huomattavasti kauaskantoisempia ideologia seurauksia kuin mitä oli alun perin tarkoitus. Perustan ajatukseni ainejakoisuuden lisääntymisestä keskusteluihin eri opetusviranomaisten kanssa sekä tulkintoihini siitä julkisuuspuheesta, jota viime aikoina on esiintynyt (Esimerkiksi Helsingin Sanomien artikkeli 9.8.2001).

kekseliäisyyttään kysymysten esittäjänä ja ongelmanratkaisijana. Tähän samaan tietopuolisen aineksen ylikorostumiseen on kirjoittajien mukaan kätkeyty myös valitettava kritiikkittömyyden siemen. Mitattavissa oleva faktatieto tulee niin opettajien kuin oppilaidenkin kannalta turvalliseksi siten, että sen opiskeleminen mahdollisimman tarkasti kirjoitettuna johtaa parempiin tuloksiin mittauksissa. Kun lisäksi on oletettavissa, että myös oppimateriaali alkaa suuntautua mitattavien vaatimusten mukaisesti on suurena vaarana, että opittava tieto auktorisoituu ja sen kriittinen tarkasteleminen tulee lähes mahdottomaksi. Tällöin ollaan vaarassa menettää se ihmettelyn potentiaali, joka koululla olisi mahdollista lapsessa säilyttää ja ohjata sitä osana identiteetin rakentamista.

TEKSTIT TARKASTELUSSA – MILLAISTEN DISKURSSIEN KAUTTA VIRALLISDOKUMENTTIAINEISTO PUHUU?

Johdatus empiriaan – voiko tulkintoihin luottaa?

Tarkastelen seuraavaksi aineistoani ja rajaan sieltä muutaman voimakkaimmin esiin nousevan diskurssin lähempään tarkasteluun. Vaikka diskurssit ovat jo tulkintatyön tuloksia, ne tulevat lopulta ymmärrettäviksi vasta valittuja konteksteja ja niiden ulottuvuuksia vasten (vrt. Jokinen, ym. 1993, 28). Vaikka diskurssit eivät olekaan erillisiä itsenäisiä kokonaisuuksia olen irrottanut ne teksteistä selvittääkseni tulkintojani ja jäsentääkseni moniäänistä aineistoani tutkimuskysymyksen ympärille. Tekstit rakentuvat diskurssien verkostoista ja tiettyjen diskurssien esiin nostaminen on samalla valinta jättää mainitsematta useita muita. Tutkimuskysymykseen vastaaminen tarkoittaa kuitenkin väistämättä laajan aineiston pelkistämistä valittuihin näkökulmiin. Ennen varsinaiseen aineistoon siirtymistä palaan kuitenkin lyhyesti empirian tarkoitukseen sekä syvennän kysymystä tutkimuksen luotettavuudesta.

Kuten alkusanoissa mainitsin, perustuvat tämän raportin tulokset vain osittain empiirisen aineiston analyysille johtuen sen teoreettis-käsitteellisestä luonteesta. Tämän vuoksi analyysi ei ole vielä lopullista paikallistaen vain rajaamieni diskurssien olennaisimmat piirteet. Olen tietoinen siitä, että tämä on tutkimuksen luotettavuuden kannalta riskialtista, koska ilman täydellisen tyhjentävää tekstin lähilukua ja tulkintojen perustelua on vaarana menettää lukijan luottamus tehtyihin tulkintoihin (vrt. Jokinen ym. 1999, 251). Tämä on yhteinen ongelma laadulliselle tutkimukselle, mutta erityisesti se koskee diskurssianalyysia, jossa lukijan on pystyttävä seuraaman kielen merkitysten virtaa tutkijan avustuksella.

Kehäpäätelmien vaara tulee ilmeiseksi, koska kielen merkityksiä ei voi koskaan vangita ja tulkita yksiselitteisesti (vrt. Rajanti 1992; Jokinen, Juhila & Suoninen 1992). Tutkijan olisi näin mahdollista kuljettaa merkityksiä ja valikoida niitä aineistosta siten, että aineistosta näyttäisi nousevan esiin juuri hänen intuitioihinsa sopivat diskurssit. Tätä loukkua olen pyrkinyt välttämään mahdollisimman huolellisella ja systemaattisella aineistoon perehtymisellä. Käyttämällä hyödyksi QSR Nud*ist tietokoneohjelmaa olen ensin koodannut

aineiston intuitiivisesti etsien kaikki sieltä esiin nousevat opettajuuden kannalta mielenkiintoiset teemakokonaisuudet⁵⁶. Tämän jälkeen olen uusilla koodauskierroksilla pelkistänyt aineistoa teemoittain tutkimuskysymyksen ympärille. Tätä prosessia olen tehnyt tekstin lähilukuna liikkumalla jatkuvasti tekstin, aineistokatkelmien ja koko aineiston välillä. Tämän prosessin kautta olen pyrkinyt todentamaan tulkintani koskemaan koko aineistoa. Diskurssien hahmottumisen jälkeen olen lyhyesti ja suppeahkosti etsinyt niille tulkintaa suhteessa tutkimuskysymyksiin edellisessä luvussa kirjoittamieni sosiokulttuurisen ulottuvuuden tasojen kautta.

Martyn Hammersley (1997, 245; vrt. myös Widdowson 1995 ; Fairclough 1996) nostaa esiin toisen erityisesti kriittisen diskurssianalyysin luotettavuuteen liittyvän kysymyksen. Hän suomii artikkelissaan yleisemmin kriittistä diskurssianalyysiä siitä, että sen alkuperäinen käsitys kriittisyydestä on vailla riittävää teoreettista pohjaa. Hän toteaa, että tällainen teoriattomuus on johtanut kriittisen diskurssianalyysin ylisuuriin väitteisiin ymmärtää ei ainoastaan diskurssiprosesseja, vaan niiden kautta koko yhteiskuntaa ja sen rakentuneisuutta. Hammersley toteaa ymmärrettävästi, että tällainen lupaus ei ole omiaan lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että Hammersley viittaa toteamuksellaan laajempaan keskusteluun kriittisen diskurssianalyysin oikeutuksesta valikoida sosiokulttuurisesta todellisuudesta tutkittavan ilmiön kannalta olennaisimmat ulottuvuudet ja käyttää niitä diskurssien paljastamiseen ja tulkintaan (vrt. Juhila 1999, 169). Yksittäisen tutkimuksen tasolla tällaista tavoitetta tuskin kukaan esittää.

Tekstitason (diskurssit) sekä yhteiskunnallisten käytäntöjen tason (sosiokulttuurinen käytäntö) yhdistämistä voidaan ajatella keinona ymmärtää opettajuuden rakentumista

⁵⁶ ”Tutkijan olisi luotava tulkintoja aineistostaan suhteessa tutkimuskysymyksiinsä linkittäen ideoita, tutkittavaa ilmiötä yhdistäviä samankaltaisuuksia ja näistä nousevia havaintoja keskenään. **QSR Nud*ist** (Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing) on kvalitatiivisen aineiston käsittelyohjelma, joka on tarkoitettu tukemaan tätä tutkijan luovaa prosessia. Se toimii tutkijan ääneen ajattelun apuna systematisoiden aineiston hallintaa ja luokittelua. Ohjelma tarjoaa välineistä teorioiden luomiseen ja testaamiseen sekä tutkimusprosessin dokumentointiin. Ohjelman peruserä on yksinkertainen: Siinä tekstilohkoja (lauseita, rivejä tai kappaleita) koodataan tutkijan määrittämiin ja nimeämiin tietosolmuihin (nodes), jolloin aineisto luokituu tutkimusongelmien kannalta olennaisten käsitteiden tai teorioiden ympärille. Sama tekstilohko voidaan koodata useaan solmuun ja solmuja voidaan muuttaa ja nimetä uudelleen aina tarpeen mukaan. Tekstilohkoja on mahdollista tarkastella joko solmuittain tai osana koko dokumenttia. Tämä auttaa tutkijaa näkemään koodaamansa lohkon myös osana alkuperäistä tekstikontekstia. Solmuja on mahdollista järjestää loogisesti hakemistopuun (index tree) muotoiseen järjestykseen, mikä helpottaa näkemään muodostettujen kategorioiden välisiä suhteita ja yhteyksiä. Toisaalta solmuja voi nimetä myös toisistaan riippumattomiksi ja tasa-arvoisiksi (free nodes).” (Vainionpää & Lindén 2000.)

sosiaalisena ilmiönä ja tämän ilmiön liittymistä opettajan identiteettityöhön. Tämän ajattelutavan mukaan diskursseja ei ole mahdollista tulkita ja ymmärtää ilman sosiokulttuurisen tason tarkastelua, koska ne ovat itse asiassa tämän tason ja diskurssikäytännön realisoitumia. Laajempi yhteiskunnallinen konteksti muokkaa diskurssikäytäntöjä samoin kuin diskurssikäytännöillä on mahdollisuus muokata pidemmällä aikavälillä sosiokulttuurista kontekstia (esim. Fairclough 1997, 71). Jos tekstiä tarkasteltaisiin ilman sen ulkopuolista kontekstia jouduttaisiin tulkinnalle ymmärtääkseni kuitenkin rakentamaan jokin tarkastelukehys. Täten lienee selvempää yrittää selvittää tuota kontekstia lukijalle silläkin uhalla, että joudumme tunnustamaan tarkastelumme sosiaalisen todellisuuden osalta puutteelliseksi ja toisaalta, että emme voi tehdä tuota tarkastelua arvovapaasti, vaan heijastamme aina todellisuuden tulkinnoissa omia asenteitamme ja arvostuksiamme. Yhtä kaikki näiden kahden epäkohdan tunnustaminen ja pyrkimys vähentää niiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin vaikuttaa kuitenkin selvemmältä kuin ulkopuolisten kontekstien kieltäminen ja kaiken palauttaminen kieleen ja sen rakentuneisuuteen (vrt. Juhila 1999, 162).

Hammersleyn (1997, 245) mukaan liiallinen optimismi voi johtaa aineiston ylitulkintaan ja spekulatioiden esittämiseen tieteellisinä tuloksina. Hänen mukaansa tämä on erityisesti kriittisen diskurssianalyysin ongelma, jossa tutkimuksen tuloksia on usein arvioitu niiden poliittisten interventtioiden mukaan tutkimuksen luotettavuuden kustannuksella. Hän nostaa esimerkiksi Widdowsonin (1995) kritiikin Fairclough'ta kohtaan. Widdowson toteaa Fairclough'n paikoitellen nostavan esiin omaa argumentointilinjaansa tukevan luennan toisen yhtä mahdollisen, mutta hänen linjalleen epäsovinnaisen kustannuksella.

Tällainen kritiikki on hyvin perustavanlaatuisia tutkimuksen luotettavuuden kannalta ja siihen tulee ehdottomasti vastata. Aloitan pohtimalla vielä lyhyesti diskurssien ja niiden tulkinnan voimakasta yhteyttä sosiokulttuuriseen käytäntöön eli laajimpaan yhteiskunnalliseen kontekstikehään, joka kuvaa tutkittavan ilmiön olosuhteita, reunaehtoja ja ideologisoituneita arvoja ja arvostuksia. Diskursseja ei tarkastella ainoastaan suhteessa niiden synnyttäjiin (puhujiin tai kirjoittajiin) ja välittömään tilannekontekstiin. Näin pyritään välttämään ajatus siitä, että diskursiivinen toiminta olisi kiinni yksittäisen ihmisen retorisisista valinnoista. Tällainen tarkastelu olisi voimakkaammin individualistista sulkien ulos sosiaalisen ympäristön ja esimerkiksi vallan näkökulmat⁵⁷.

⁵⁷ Tämä keskustelu liittyy diskurssitutkimuksen sisäiseen koulukuntakeskusteluun, jossa osapuoliksi ovat muodostuneet Loughboroug'n ja Manchesterin yliopistojen ympärille kokoontuneet tutkijat. Suomeksi tätä koulukuntajakoa ja sen piirteitä ovat selvittäneet ainakin Kirsi Juhila (1999, 160-175) sekä Pirjo Nikander (1997 ja 2002).

Huolimatta rajoittuneisuudesta vangita sosiokulttuurista käytäntöä kokonaisvaltaiseen tarkasteluun sekä tutkijana osallisuudesta ja 'puolueellisuudesta' suhteessa tähän kontekstiasoon ajatellaan tällaisen tarkastelun enemmin lisäävän luotettavuutta kuin vähentävän sitä. Ensinnäkin sosiokulttuurisen kontekstin selvittäminen lukijalle pyrkii kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ympäristöä, jonka osaksi diskurssit muodostuvat ja jota ne osaltaan kaiuttavat. Lukija saa näin käsityksen diskursseja ympäröivästä 'maailmasta' ja voi itse suhteuttaa omat tulkintansa tutkijan tekemiin. Tämän vuoropuhelun voidaan ajatella konkreettisoivan diskurssia ja helpottavan tutkijan tulkintojen seuraamista. Toisaalta mahdollisimman avoin sosiokulttuurisen käytännön kuvaaminen pakottaa tutkijan punnitsemaan huolellisesti eri luentavaihtoehtoja. Tällöin tutkijan omat ennakkokäsitykset eivät pääsisi tulkinnassa liian voimakkaiksi. Tulkitseminen on vuoropuhelua aineiston, tutkijan ja teorian välillä. Laadullisen aineiston tulkinnan ei tarvitse (eikä se tietysti voikaan) olla ainoa mahdollinen, mutta sen pitää olla lukijalle ymmärrettävä ja perusteltu sekä tietysti tutkimuskysymyksen kannalta relevantti. Näillä ehdoilla voidaan ajatella tutkimukselle asetetun uuden tiedon kriteerin täyttyvän.

Toisen ihmisen asettaminen itsensä edelle

Opettaja ajattelee ja lääkäri toimii eettisesti

Puhe eettisyydestä ja ammattietiikasta on kautta historian ollut olennainen osa opettajuutta, mutta viime vuosina se on tuotu laajempaan keskusteluun muun muassa OAJ:n julkaiseman Opettajan ammattietiikka –kirjaseen (1998) muodossa. Kirjaseen loppuun on koottu OAJ:n kokoamat opettajan eettiset periaatteet, niiden taustalla olevat arvot sekä näitä edeltävä noin sivun mittainen johdatus aiheeseen. Lähestyn opettajuuden eettistä näkökulmaa seuraavassa pohtimalla opettajan eettisiä ohjeita suhteessa toisen uusintamisammatin, lääkärin vastaaviin ohjeisiin⁵⁸. Pyrin näin osoittamaan, millaisten merkitysten varaan ensimmäinen rajaamani merkityskokonaisuus, *huolehtimisen diskurssi* rakentuu.

Opettajan ammattieettisissä periaatteissa yleishuomio kiinnittyy niiden syvällisyyteen ja pikkutarkkuuteen. Ennen varsinaisia eettisiä periaatteita selvitetään niiden taustalla olevat arvot: *ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus sekä vapaus*. Kyseessä ovat korkeat ideaalit, joita

⁵⁸ Timo Airaksinen pohtii uusintamisammatin käsitettä kirjoituksessaan Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti (1998, 6). Opettajan ja lääkärin eettiset ohjeet ovat kokonaisuudessaan tutkimuksen liitteinä 1 ja 2.

ei kuitenkaan ole tyydytty vain luettelemaan, vaan viittaukset arkityöhön on tehty käyttäen voimakasta kieltä. Totuudellisuuden kohdalla todetaan esimerkiksi *Rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa on osa opettajan työn perustaa*. Lausahduksen voimaa korostetaan toistolla ja rehellisyyden vaatimus *kaikessa* vuorovaikutuksessa vaikuttaa peräti ylivoimaiselta toteuttaa. Vapauden kohdalla todetaan:

Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa. Opetustyössä opettajan vapaus on kuitenkin sidoksissa opettajan perustehtävään ja sitä määrittelevään normistoon, esim. lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan. Tehtävässään opettaja joutuu asettamaan rajoja. Kuitenkin kaiken kanssakäymisen lähtökohtana on ihmisarvoon liittyvän vapauden kunnioittaminen.

Kun kysymys on opettajan ammatillisesta vapaudesta, rajat määritellään hyvinkin tarkkaan. Opettajan perustehtävän määrittelyn yhteydessä ei tule esiin henkilökohtainen kokemusmaailma, vaan näkyväksi on päätetty nimenomaan tehdä sen rakentuminen erilaisten ulkoapäin tulevien normistojen varaan sekä ammatillisen vapauden sitoutuminen näihin⁵⁹. Kappale jättää lukijan kysymään, ovatko eettisten periaatteiden taustalla olevat arvot juuri osa ammatillisuuden normistoa ja sellaisenaan tarkoitettu opettajien 'noudatettaviksi'. Tämä viittaa myöhemmin tarkemmin käsittelemääni välineelliseen diskurssiin, jossa opettaja kutistuu valmiiksi auktorisoidun tiedon välittäjäksi. Tässä tapauksessa se tarkoittaisi sitä, että opettajaa ei ajateltaisikaan arvokeskustelijana ja niiden rakentajana, vaan valmiiksi osoitettujen arvojen välittäjänä.

Tuon tässä vaiheessa esiin ensimmäisen esimerkin lääkärin eettisistä ohjeista, joissa todetaan seuraavasti:

Lääkärin tulee palvella kanssaihmiään lähimmäisenrakkauden mukaisesti sekä osoittaa käyttäytymisellään ja toiminnallaan olevansa tehtävän vaatiman luottamuksen ja kunnioituksen arvoinen.

Lääkärin etiikkaan on kirjoitettuna sisään ammatillisen vapauden ajatus. Ohjeet perustuvat kulttuurisesti tuotettuun hypoteesiin ammatillisesta vapaudesta ja itsemääräämisoikeudesta, jota ei tarvitse eksplikoida. Eettiset ohjeet ovat toimintaohjeita, joissa tätä vapautta ohjataan oikeaan suuntaan.

Opettajan kohdalla vastuu ja kunnioitus tuotetaan eksplisiittisesti, kun ne lääkrillä otetaan annettuina ammattiin kuuluvina ominaisuuksina. Työn arvostamista ja kollegoiden

⁵⁹ Tämä on osaltaan myös tyypiesimerkki välineellisestä diskurssista, johon palaan kirjoituksessa tuonnempana.

kunnioittamista ei lääkärin ohjeistosta löydy, vaikka nämä ominaisuudet yhdistetään kuitenkin kiinteästi lääkärin ammattiin. Kollegiaalisuutta ja oman ammatillisuuden kunnioittamista voidaan varmasti pitää opettajan työn jonkinasteisena ideaalina ja siksi se on tuotu näin selvästi näkyväksi myös eettisissä ohjeissa. Kollegiaalisuuden ideaalia täsmennetään vielä:

Opettaja pyrkii voimavarojen rakentavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä. Työtovereiden yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtäminen ja sekä keskinäinen apu ja tuki ovat periaatteita, joihin nojautuen opettajat toimivat työyhteisössä.

Ideaalia rakennetaan paljolti abstraktioiden tasolla ja on vaikea kiinnittää esimerkiksi voimavarojen rakentavaa yhdistämistä tai tasapainon löytämistä mihinkään konkreettisiin toimenpiteisiin. Tällainen kielellistäminen rakentaa opettajan ohjeiston sävyttämään vihjailevaksi ja toisaalta lisää paikoitellen tavoitteiden saavuttamattomuutta.

Tarkasteltaessa rinnakkain eettisiä ohjeistoja huomataan eroavuutta odotettujen tekojen laadun suhteen.

Lääkärin eettinen ohjeisto	Opettajan eettinen ohjeisto
Lääkärin <i>velvollisuutena</i> on suojata ihmiselämää ja lievittää kärsimystä.	Opettaja <i>hyväksyy</i> ja <i>pyrkii ottamaan huomioon...</i>
Lääkärin <i>tulee palvella...</i>	Opettaja <i>pyrkii... ..ymmärtämiseen...</i>
<i>...osoittaa käyttäytymisellään ja toiminnallaan...</i>	Opettaja <i>arvostaa...</i>
Lääkäri <i>ei saa tavoitella...</i>	
Lääkäri <i>älkөөn käyttökö arvovaltaansa...</i>	

Eettistä opettajaa kuvaavien verbien voidaan ajatella liittyvän enemmän ajattelun tasolle, kun lääkäriä kuvaavat puolestaan määrittävät toimintaa. Lääkärin ammatillisuutta rakennetaan tulkinnan mukaan siis enemmänkin hänen eettisen toimintansa kautta ja opettajan eettisyys sidotaan voimakkaammin hänen ajatteluunsa ja kokemaansa. Lääkärin eettinen toiminta on nimen omaa toimintaa ja valintoja toimintojen suhteen, kun opettajan etiikkaa on puolestaan sidottu hänen ajatteluunsa, arvostuksiinsa ja esimerkiksi ymmärtämiseensä. Ammatillinen ideaali kirjoitetaan näin opettajan kohdalla huomattavasti lähemmäs toimijan persoonallisuutta. Hän ei vain tee toimintaansa liittyviä eettisiä valintoja, vaan elää todeksi ammatti-identiteettiään ajattelunsa ja kokemustensa kautta.

Arkihavaintojen perusteella voisi todeta molempien olevan ammatteja, joissa ammatillisia ideaaleja ja identifikaatioita kannetaan mukana myös vapaa-aikana. Oleelliset erot

liittyvät kuitenkin itsemääräämisoikeuteen, joka sallii ainakin vielä lääkärille paremmat mahdollisuudet erotella työhön kiinnittyminen ja vapaa-aika toisistaan. Opettajalle on 'luvallista' ja sopivaa esimerkiksi soittaa ja käsitellä hänen työhönsä liittyviä asioita työajan ulkopuolella, mutta tällainen kynnyksellinen väli on huomattavasti korkeammalla. Kaventunut ero työ- ja vapaa-ajan identifikaatioiden välillä lisää edelleen ammatillisuuden kuormittavuutta.

Opettajan ammattietiikan (OAJ 1998b) johdannossa käytetty käsite *sisäistynyt eettisyys* on ikään kuin kielellinen tihentymä uhrautumisen diskurssista ja sen kohdistamista subjektiuden ytimeen. Tällaisen subjektiposition hyväksyminen tarkoittaa enemmän kuin vain eettistä toimintaa työaikana. Se rakentuu elämäntapana, josta yksilön on ehkä vaikeaa irrottautua. Tämä lisää riittämättömyyden tunteita ja saattaa olla esteenä persoonasta ulospäin suuntautuvalla kriittisellä reflektiolla.

Lääkäriin tulee palvella kanssaihmiään lähimmäisenrakkauden mukaisesti sekä osoittaa käyttäytymisellään ja toiminnallaan olevansa tehtävän vaativan luottamuksen ja kunnioituksen arvoinen.

Ohjeisiin on sisällytetty niin implisiittisesti kuin eksplisiittisesti oletus ammattiin sisältyvästä potilaiden luottamuksesta ja kunnioituksesta. Tällaista oletusta ei opettajan kohdalla esiinny, vaan ohjeissa todetaan suoraan, että *opetustyö on yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä*. Tällaista mainintaa olisi vaikea ajatella löytyvän lääkärin periaatteista, koska se vaikuttaisi aivan liian itsestäänselvältä, ehkä pöyhkeilevältäkin. Yhteiskunnallinen merkitys on näin tuotettava opettajuuden kohdalla erikseen, kun lääkärillä taas tämä merkitys sisältyy automaattisesti ammatillisuuteen.

Lääkäriin ohjeistossa tuotetaan riippumattomuus yhtenä toiminnan ideaalina. Vaikka tämän lausuman lähtökohtana saattaakin olla huoli kaupallisten lääkemerkkinoitten mahdollisista vaikutuksista, voidaan se samalla tulkita autarkian ja sitä kautta ammatillisen itsemääräämisoikeuden säilyttämisen vaatimukseksi. Riippumattomuus tarkoittaa ideaalia itsenäisyydestä tehdä päätöksiä, jotka eivät aina miellytä kaikkia osapuolia, mutta jotka ovat perusteltavissa potilaan parhaaksi. Asetelma rakentaa implisiittisesti lääkärin sellaiseen asemaan, jossa hänellä on valtaa tehdä itsenäisiä ja riippumattomia päätöksiä. Tässä on melko suuri ero verrattuna aineistosta välittyvään opettajan ammattikuvaan sekä hänen ammatilliseen autarkiaansa. Tästä heijastuksena opettajan ammattietiikassakaan ei ole

viittausta oikeuteen uhmata päätöksissään auktoriteetteja ja toimia oman kasvatuserkkyytensä mukaan lapsen edun vuoksi⁶⁰.

Huolehtimisen eetos on korostuneemmin ja näkyvämmiin esillä opettajan eettisissä ohjeistossa. Lääkäriin ohjeissa todetaan ainoastaan:

[V]elvollisuutena on suojata ihmiselämää ja lievittää kärsimystä. Hänen tulee pitää päätavoitteenaan edistää terveyttä ja sen saavuttamista.

Opettajan ohjeet ovat tässä suhteessa huomattavasti yksityiskohtaisemmat:

Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. [...] Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita. Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä. Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi mitä nuoremman oppijan kanssa hän työskentelee.

Kappaleessa painottuu syvempi oppilaan huomioiminen ja ymmärtäminen yksilönä, eivät niinkään toiminnalliset tavoitteet. Eetosta korostetaan mainitsemalla erikseen *erityisesti huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat* sekä lapset. Kohdetta ei tuoteta tällöin oppilaana tai potilaana, vaan aitona huolenpitoa tarvitsevana lähimmäisenä. Lause *Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi mitä nuoremman kanssa hän työskentelee* tuottaa oppilas-opettajasuhteen vastuusuhteenä, jossa oppilas on riippuvainen opettajasta. Tämä voimistaa ajatusta sitoutumista toiseen ihmiseen ei ainoastaan ammatillisesti, vaan myös persoonallisesti. Huomiota kiinnittää myös yksityiskohta, jossa *Opettaja huolehtii ammatillisesta kehittämisestään*, kun lääkäri puolestaan *pitää yllä ja kartuttaa tietojaan ja taitojaan*. Opettajan tehtävänä on huolehtiminen – olipa kyse sitten koulutuksesta tai oppilaista⁶¹.

⁶⁰ Tällainen viittaus tarkoittaisikin opettajan asettamista kokonaan uudenlaiseen asiantuntijan rooliin sekä valtasuhteiden kirjoittamista diskurssien kentällä aivan uudella tavalla. Ajatusleikki kuvastaa jälleen mielestäni osuvasti subjektipositoiden, kielellisten määrittelyjen ja valtasuhteiden sekä toiminnallisten oikeuksien välistä suhdetta. Yksilöllä, tai tässä tapauksessa professionaalilla on juuri sellaisia toiminnallisia oikeuksia kuin millaiseen asemaan hänet positoidaan (vrt. s. 51-52).

⁶¹ Arto Jokinen (2000) analysoi tähän liittyen sotilastekstejä ja niiden maskuliinisuutta. Hän kysyy, (s. 138) miksi Taistelijan oppaan mukaan tulivartiomies ei *valvo* tai *pidä huolta* nukkujuista teltassa, vaan nimenomaan *vartioi* heitä. Hän toteaa vastaukseksi, että "heteromiehiet eivät huolehdi toisistaan edes sodassa, vaan sielläkin he vartioivat toisiaan." Tämä kuvaa retoriikan pysyvyyttä, mutta toisaalta myös läpinäkyvyyttä ja paikoittaisia ylilyöntejä. Lausumat ovat ymmärrettävissä ja tulkittavissa vain kyseisessä kontekstissa, tämän ulkopuolella ne kuulostavat jopa koomisilta.

Uhrautumisen diskurssi nousee opettajuuspuheessa keskeiseksi ja muodostuu hyvin yksiääniseksi. Vaikka joissain puheenvuoroissa lähes loputtomalta tuntuvan huolehtimisen eetoksen ja uhrautuvuuden toisen edestä todetaan muodostuvan melkoiseksi taakaksi työssä, ei eettisyyttä kuitenkaan rajata. Aineistossa ei esimerkiksi missään todettu, että jokin oppilasta koskeva esimerkiksi kasvatuksellinen asia olisi sellainen, että sen hoitaminen ei yksinkertaisesti kuuluisi opettajalle. Seuraavassa esimerkki edelleen Opettajan ammattietiikka-julkaisusta, tällä kertaa sen johdannosta.

Opettajalla on aina merkittävä rooli myönteisten oppimiskokemusten syntyemisessä ja oppijan terveen itsetunnon vahvistamisessa. Opettajan työ on kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksien hyödyntämistä yksilön parhaaksi. Toisaalta opettajan tulisi täyttää yhteiskunnan odotukset siitä, mihin suuntaan oppijoita halutaan ohjata. Yhteiskunnassa tapahtuva muutos on kuitenkin johtanut siihen, että monet opettajat joutuvat työssään huolehtimaan asioista, joista he eivät yksin voi olla vastuussa.

Kappaleen alku on osoitus uhrautumisen diskurssin laajuudesta ja samalla sen suuntautumisesta yksilön minän ytimeen. Ensimmäisessä lauseessa ei ole esimerkiksi "Opettajalla on työssään merkittävä rooli", vaan *Opettajalla on aina merkittävä rooli*, mikä viittaa jatkuvaan vastuuseen oppilaasta. Toisaalta esiin nostetaan myös yhteiskunnan palveleminen ja odotusten toteuttaminen. Näistä muodostuu vaikuttava kokonaisuus, jossa opettaja tuotetaan vastuullisena niin oppilaan persoonaa kuin yhteiskuntaakin kohtaan. Seuraava lausuma *Yhteiskunnassa tapahtuva muutos on kuitenkin johtanut siihen, että monet opettajat joutuvat työssään huolehtimaan asioista, joista he eivät yksin voi olla vastuussa* osoittaa eettisyysdiskurssin laajuuden. Opettajat ovat aiemmin ottaneet vastuun itselleen, mutta nyt on tultu tilanteeseen, jossa se ei ole enää kaikilta osin mahdollista.

Opettaja välineellisenä toimijana

Reijo Raivola (1993, 12-13) hahmottelee opettajan kytkeytymistä yhteiskunnallisiin rakenteisiin sen verran väkevästi, että seuraava pitkäkö siteeraus on paikallaan.

"Opettajiin ei ole luotettu yhteiskunnallisten, ei edes kasvatuksellisten uudistusten toteuttajina tai nuorison älyllisinä ja moraalisina johtajina. Kaikkina aikoina koulunuudistukset on pyritty järjeilemään rakenteellisesti niin tiukoiksi, että ne ovat opettajilta turvassa. Opettajat puolestaan ovat vain uudistusten kohteena, ja heidän tehtäväkseen on mitätöity koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden

tahdon toteuttaminen. Tämä instrumentaalinen ideologia korostaa teknokraattista suhtautumista opettamiseen ja opettajankoulutukseen. --- Tällaisessa yhteiskunnassa valtakoneisto antaa opettajan funktioksi jarrumiehen tehtävän. Hänen on pantava alulle se indoktrinointiprosessi, joka minimoi kriittisen järjen käytön ja yksilön reflektointikyvyn.” (Korostukset ovat alkuperäisiä.)

Esimerkissä Raivola karrikoi aineistossa todentuvaa **välineellistä diskurssia**, jossa opettaja rakentuu kriittisen ajattelijan sijasta ohjeistettuna ja passiivisena opetussuunnitelman toteuttajana ja valmiiksi auktorisoidun tiedon siirtäjänä. Tällä kylmältä kalskahtavalla ja mekanistisellakin opettajakäsityksellä on ollut oma tarkoituksensa kansallisvaltioprojektissa, jossa jarrumies oli välillisesti vastuussa myös kansan sivistystason kohottamisesta ja eettisesti arvokkaan välittämisestä. Tässä projektissa haluttiin varmistua siitä, että opettajat toteuttaisivat kulttuurista siirtotehtävää mahdollisimman puhtaasti siten, että mukaan ei sekoittuisi mitään sopimattomia aineksia.

Kansan sivistystasolle ja hyvinvointiyhteiskunnan perustalle tinkimättömän mallikansalaisuuden ideaali on ollut korvaamaton. Ehkä maailman kattavinta yhtenäiskoulujärjestelmää voidaan pitää arvona sinänsä, jo ilman sen vaikutuksia kansalliseen kehitykseenkin. Sen sijaan, kun suuntaamme katseet opettajan ammatillisuuteen ja identiteettiin vaikutukset ovat mutkikkaammat. Pysin seuraavassa osoittamaan, miten välineellinen diskurssi rakentuu osaksi opettajuuden virallispuhetta tässä ajassa ja millaisia implikaatioita se saa suhteessa vallitseviin sosiokulttuurisen käytännön aspekteihin.

Mitä tarkoitetaan uudella opettajuudella?

Kuvasin johdannossa opettajan tiedon näkökulmaa, jossa opettajan ammatillisuutta on tarkasteltu siihen liittyvän tietopohjan kautta (Feldman 1997, 757-773). Tämä tietopohja rakentuu osaksi välineellistä diskurssia. Siinä kyse ei ole niinkään yksittäisten tietojen vaatimuksen kasvusta, vaan tavasta, jolla opettajuuteen on yhdistynyt itsestäänselvänä uusien tietokokonaisuuksien hallinta. Yksittäisen tiedonpalasten kerääminen ja toistaminen on todettu vähemmän hyödylliseksi oppimisen kannalta ja täten vaatimusta tällaisen tietovarannon keräämisestä ei nykyteksteissä juurikaan aseteta. Oleellista sen sijaan on, että 'uusien vaatimusten', tai kuten ne teksteissä usein esitetään 'haasteiden' tai 'hallittavien taitojen' julkituominen on tullut oikeutetuksi yhä useammalle taholle. Tämä on aiheuttanut niiden juurtumisen keskusteluun ilman kriittistä tarkastelua. 'Haasteet' esitetään tyypillisesti hyvin positiivisissa yhteyksissä siten, että ne asetetaan esimerkiksi tukemaan tai nostamaan

opettajan ammattitaitoa. Samalla ne kuitenkin lataavat odotuksen hyvästä opettajasta juuri näiden usein sisällöiltään hajanaisten, abstraktien ja huonosti hallittavien kriteerien varaan. Seuraava katkelma Opettaja-lehden pääkirjoituksesta selventänee asiaa:

Opettajan ammatti ei kuitenkaan ole staattinen. Sille asetettavat haasteet kasvavat jatkuvasti ja nopeammin kuin ehkä missään muussa ammatissa. Siksi opettajankoulutuksen valintaprosessi ei voi olla se kerran hyväksi todettu, vaan sen on uudistuttava. Valinnassa on otettava huomioon, että koulussa tarvitaan vastaisuudessakin sekä miehiä että naisia. Lisäksi opettajan on hallittava muun muassa viestintäteknologia, monikulttuurisuuden kysymykset sekä kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetus. Tulevaisuuden koulutyö edellyttää uutta opettajuutta, jossa työ nähdään ohjaamisena, opettamisena - ja myös kasvattamisena. [- - -] Tulevaisuuden opettajalla on oltava vankat vuorovaikutustaidot. Häneltä odotetaan tiivistä yhteistyötä paitsi kotien myös kouluterveydenhuollon, sosiaali- ja nuorisotoimen, työelämän ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Kuvaannollisesti sanoen opettajan pitäisi osata olla "pappi, lääkäri ja tuomari". (Pk 40/97)

Esimerkkiartikkelissa kuvataan opettajankoulutuksen kehittämisen haasteita otsikolla *Uusi opettajuus*. Katkelman alussa opettajan ammatti ja sen uudet *haasteet* tuotetaan muutosretoriikan kautta⁶². Se, että opettajan ammatille asetetaan haasteita esitetään itsestäänselvyytenä siten, että näiden asettaja jää persoonattomaksi. Haasteet lisäksi *kasvavat jatkuvasti ja nopeammin kuin ehkä missään muussa ammatissa*. Lause voidaan tulkita lukijalle ennestään tutuksi toteamukseksi, joka katkelmassa toimii varsinaisen asian eli opettajankoulutuksen valintaprosessin uudistamisen vaatimuksen tukena. Tämä vahvistaa edelleen haasteiden ja niiden kasvamisen muuttumisesta itsestäänselvydeksi, siis kyseenalaistamattomaksi osaksi opettajan ammatillisuutta. Lause *Lisäksi opettajan on hallittava muun muassa viestintäteknologia, monikulttuurisuuden kysymykset sekä kielten ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetus* rinnastuu epämääräisellä tavalla opettajankoulutuksen valintaprosessiin. Nesessiivinen lauseenvastike *opettajan on hallittava* jättää edelleen avoimeksi tekijän, kuka tai mikä pakottaa hallitsemaan kyseiset taidot ja tiedot viitaten täten sekin toteamukseen yhteisesti hyväksytystä asiantilasta. Lauseen subjekti, opettaja, on yksikkömuotoinen, mikä viittaa siihen, että yksittäisen opettajan tulisi hallita nämä erittäin laajat ja abstraktit asiakokonaisuudet. Lause voisi olla myös konditionaalissa, jolloin se viittaisi

⁶² Muutosretoriikan voidaan ajatella olevan yksi tärkeimmistä ammatillisuuteen liittyvien vaatimusten merkityksellistäjistä, mutta palaan siihen tuonnempana.

enemminkin hypoteettisiin odotuksiin. Indikatiivi sen sijaan tuo mieleen faktuaalisemman asiointilan.

Mainitut osaamisalueet vastaavat luettelona viimeaikaiseen julkisuuskeskusteluun sekä myös edellisiin pääkirjoituksiin, joissa on käsitelty niin opettajan merkitystä tietoyhteiskunnan moottorina, monikulttuurisuutta kuin tutkittua lasten matemaattisten ja luonnontieteellisten taitojen ja tietojen heikkenemistä. Aiemmin keskusteluissa esitetyt suorat tai epäsuorat opettajan osaamisen vaatimukset kootaan nyt yhteen ja tuotetaan osana uutta osaamisprofiilia. Tämä luo tulkinnan, jonka mukaan opettajan ammattiin kuuluu, että uudet vaatimukset automaattisesti ja kriitikittömästi otetaan “uusien haasteiden” listalle odottamaan toteutumista. Tällöin yksilön ongelmaksi nousee ainoastaan miettiä, miten niitä voisi itsessään kehittää tai niihin tulevia opettajia valmistaa.

Aineistossa nousevat esiin myös ulkoiset seikat, joilla tiedolliset vaatimukset oikeutetaan.

Opettajankoulutusta kehitettäessä tulee ottaa huomioon ympäröivän yhteiskunnan suuret muutokset. Suomi on kovaa vauhtia siirtymässä tietoyhteiskunnaksi ja osaksi kansainvälistyvää maailmaa. Opettajan kykyä kohdata muutoksia tulee lisätä. (OAJ, Elämäntyönä tulevaisuus.)

Tietoyhteiskunnan kehityksen takia opettajalta vaaditaan yhä enemmän. Opettajan on hallittava uudet tekniset apuvälineet, kyettävä valikoimaan tietotulvasta opetuksen kannalta olennainen sekä pystyttävä vastaamaan yleensä yhteiskunnan ja vanhempien lisävaatimuksiin. (OAJ, Pääkirjoitus.)

Muutosretoriikka toimii usein aineistossa opettajaan kohdistuvien vaatimusten oikeuttajana. Aineiston kieli kuvaa muutoksen dynaamisuutta, vauhtia ja sen vääjäämättömyyttä. Tyypillistä on myös tekijöiden hävittäminen ja näin toiminnan kuvaaminen rutiinina (*Suomi on kovaa vauhtia siirtymässä...*). Tällöin esiin nousevat sellaiset toiminnan kuvaukset, jotka ulkoistavat muutoksen ja siihen liittyvät asiointilat yksilön ulottumattomiin. Tällaisia ovat esimerkiksi *siirtyä, kulkea kohti* tai *liukua*. Kehitys tiettyyn suuntaan kuvataan vääjäämättömänä ja yhteisesti ymmärrettynä totuutena.

Myös suuri kertomus tietoyhteiskunnasta on noussut toiminnan retoriseksi oikeuttajaksi. Tällöin ei ole juuri merkitystä toteaako kirjoittaja kansakunnan olevan matkalla kohti tietoyhteiskuntaa vai elävän jo siinä, käsitteelle ja sen sisältämälle metatarinalle on rakentunut riittävän paljon positiivista tulevaisuuslatausta. Tietoyhteiskunta kansakunnan yhteisenä projektina voi oikeuttaa lähes millaiset vaatimukset opettajalle tahansa. Tätä kuvaa edellisen pääkirjoitus-esimerkin loppu *...sekä pystyttävä vastaamaan yleensä yhteiskunnan ja*

vanhempien lisävaatimuksiin. Yhteiskunnan ja vanhempien vaatimukset opettajalle ovat fakta, joka todentuu ja lisääntyy (*lisävaatimuksiin*) tietoyhteiskunnan kehittymisen myötä. Lausuman mukaan vaatimukset ja niiden noudattaminen kuuluvat opettajan työhön. Tämä seikka on otettu lähtökohdaksi, esioletukseksi, jolloin keskusteluun nousee vain, miten opettajia voisi valmistaa mahdollisimman hyvin tähän palvelutehtävään. Tämä ajatuskulku johdattaa välineellisen diskurssin ytimeen. Opettajan alisteinen asema rakentuu oletuksena ja jatkumona, johon liittyy edelleen mitä erilaisimpia sisällönkuvauksia ja toiminnan oikeuttajia. Oikeutusta toiminnalle haetaan nimenomaan tämän esioletuksen sisällä asettamatta sitä kyseenalaiseksi.

Edellistä selvittääkseni palaan vielä aiempaan Elämäntyönä tulevaisuus –ohjelmasta ottamaani esimerkkiin, jossa on kysymys lausunnosta opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Lause *Opettajan kykyä kohdata muutoksia tulee lisätä* valottaa välineellistä diskurssia kahtalaisesti. Ensinnäkin siinä puhutaan nimenomaan kyvystä eikä esimerkiksi valmiuksista tai mahdollisuuksista. Kyky on huomattavasti henkilökohtaisempi ja pysyvämpi ja sillä on selvä yhteys persoonaan. Toiseksi tuleva opettaja ei itse lisää omaa kykyään kohdata muutosta, vaan tätä kykyä lisätään hänelle koulutuksessa ulkopuolelta. Tämä viittaa tiedon siirtämisen prosessiin, jossa opettajankoulutuksen keskiöön nousee ulkoapäin asetettu opettajaihanne ja sen täyttäminen kulloinkin sopivilla aineksilla. Näkemys on vastakkainen sellaisen koulutusideaalin kanssa, jossa sitä ajateltaisiin kehitysprosessina. Tässä ideaalissa opiskelija tulee aktiivisena osallistujana tietoiseksi häntä ympäröivistä sosiaalisista käytännöistä ja reunaehdoista sekä alkaa hahmottaa omaa ammatti-identiteettiään suhteessa näihin. Näin välineellisessä diskurssissa on samalla kyse itsemääräämisoikeudesta ja sosiaalistumisesta vallitseviin käytäntöihin. Jos yksilön ammatissa toimimisen reunaehdot rakentuvat jo koulutuksessa tietyn ideaalin varaan on sen kyseenalaistaminen myöhemmin työyhteisössä hyvin vaikeaa.⁶³

⁶³ Ajattelen, että nykymuotoinen opettajankoulutus, jossa korostuvat opiskelijan reflektion taidot ja jossa hänellä on yhä laajenevia mahdollisuuksia vaikuttaa opintojensa sisältöihin ei sisällä lainkaan niin sosiaalistavaa piilo-opetussuunnitelmaa kuin esimerkiksi mallikansalaisuuden ajan opettajankoulutus. Useissa tutkimuksissa on kuitenkin viitattu siihen, että työyhteisöt voivat olla melko voimakkaita nuoren opettajan sosiaalistajia. Opettajien työssäjaksamisen ongelmat, ammatin vähäinen arvostus ja niukat taloudelliset resurssit saattavat johtaa yhteisön passivoitumiseen ja jopa kynnistymiseen. Tällaisella tilanteella on usein sosialisatiovaikutuksia myös henkilöön, joka on liittymässä yhteisöön.

Vapaus ja vastuullisuus, passiivisuus ja aktiivisuus

Suomalaisten koulutususko on läpi historian ollut varsin luja ja koulun sekä opettajan laatua on pidetty yhteiskunnan kysymysten kannalta keskeisenä resurssina (Niemi 1996, 31; myös esim. Simola 1998; Antikainen 1993). Koulutusta ja erityisesti yhteistä peruskoulua on markkinoitu kansakunnan sivistyksen kulmakivenä ja nyttemmin tietoyhteiskunnan perustana sekä kansakunnan osaamisen lähtökohtana. Tätä taustaa vasten myös opettajasta on tullut *paljon vartija*, kuten Simola (1995) kiteyttää. Myös nykyiset virallistekstit korostavat opettajan vastuuta koulutuksen toteuttajina ja täten kansakunnan yhteisen mission varmistajina ja moottoreina. Simolan (1995, 245) mukaan ammatillisia velvollisuuksia on kautta historian perusteltu moraalisilla argumenteilla, jotka nousevat opettajan tehtävästä ja kutsumuksesta. ”Terve ruumis, mallikelpoinen käytös, usko missioon ja kutsumuksen voimaan on vaihtunut instituutiouskoon sekä lujaan luottamukseen tieteen ja opetussuunnitelman koulua kehittävään voimaan” (Simola 1995, 252). Teksteissä korostuu ammatillinen vapaus organisoida työtään, mutta samalla painotetaan kuitenkin tämän vapauden liittymistä erilaisiin moraalisiin velvoitteisiin.

Uusien opetussuunnitelmien, koulutusohjelmien ja vaihtoehtojen tulo kouluihin, oppilaitoksiin ja päiväkoteihin sekä kasvatus- ja koulutusaloja yhdistävä kehitys ja sen myötä yhteistoiminta on merkinnyt suunnittelun ja päätäntävällän siirtymistä yhä korostuneemmin paikalliselle tasolle. Opettajat ovat yhä enenevässä määrin saaneet todellisen vastuun oppijoiden oppimisympäristön luomisesta. Näin ollen opettajille tulee yhä suurempi oikeus ja vapaus organisoida työtään. Tähän sisältyy myös taloudellinen vastuu. (OAJ, Elämäntyönä tulevaisuus-ohjelmajulistus.)

Esimerkkitekstinä olevassa Elämäntyönä tulevaisuus –ohjelman kuvauksessa ammatillinen vapaus rakennetaan uutena, desentralisaatiokehityksen tuomana mahdollisuutena. Vapaus tuotetaan *oikeutena organisoida työtä*. Se on vanhan järjestämistä uudelleen sille annettujen reunaehtojen sisällä, ei rakenteiden kyseenalaistamista. Desentralisaation potentiaali ei myöskään kohdistu opettajan aktivoimiseen hyödyntämään rohkeammin omaa kasvatusherkkyyttään ja käyttöteorioitaan. Opettajaa ei tuoteta kriittisenä tai reflektiivisenä toimijana vaan toteuttajana, joka rakenteiden muuttuessa vain järjestää työtään uudelleen. Kulttuurilliset ja valtasuhteiden muutokset ovat hänen ulottumattomissaan. Ennen oikeutta ja vapautta mainitaan: *Opettajat ovat yhä enenevässä määrin saaneet todellisen vastuun oppijoiden oppimisympäristön luomisesta*. Vastuu on annettu opettajille ulkoapäin ja kyse on

todellisesta vastuusta epätodellisen tai kuvitellun sijasta. Vastuu on aiemmin siis ollut jossain muualla ja nyt odotukset kohdistuvat opettajaan, jolta voidaan odottaa reagoitua.

Luokkahuonekäytännön kannalta ajatus jää epäselväksi. Miten odotukset uusien oppimisympäristöjen luomisesta, joilla tässä tapauksessa ilmeisesti viitataan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisiin käytäntöihin tai tietotekniikan hyödyntämiseen opetuksessa, konkretisoituvat koulukohtaisen opetussuunnitelaman kautta? Lausuma implikoi opettajan positiota välineellisessä diskurssissa. Hänet voidaan asemoida ulkopuolelta vastuulliseksi ilman, että arkikäytännöt asettuvat toiminnan reunaehdoiksi. Tätä tulkintaa vahvistaa myös irrallisen tuntuinen loppulause *Tähän sisältyy myös taloudellinen vastuu*, joka luo viittauksen puheeseen koulusta tuloksikkonä ja opettajasta tuotantotekijänä. Taloudellisen vastuun tuottaminen juuri kappaleen loppuun ja toisaalta opettajan vapauden määrittelyn odotuksena nostaa sen voimakkuutta kuin kiteyttäen oleellisen. Taloudellisen vastuun lausuma jää irralliseksi ja perustelemattomaksi. Ajatus vaikuttaa keskeneräiseltä ja 'päälle liimatulta', aivan kuin ajatus taloudellisesta vastuusta olisi lisätty vasta jälkeinpäin.

Puhe vapaudesta ja vastuullisuudesta rakentaa opettajuuteen paradoksin. Toisaalta hän on itsenäinen ja vapaa toimimaan uusimpien ammatti-ihanteiden mukaan, mutta samalla kuitenkin sidottu sellaiseen asemaansa, jossa työn arkikäytäntöjä ei huomioida ja jossa hän on ohjeistavan diskurssikäytännön toimeenpanon väline. Kun teksteissä vapaaksi positioitu opettaja kohtaa desentralisaation, syntyy vaikutelma yksilöllisestä hallinnollisen vapautumisen projektista. Tätä taustaa vasten arkikäsitteet opettajan työkäytäntöjen muuttumattomuudesta saattavat opettajan outoon valoon. Muodostuu kysymys, miksi opettajat eivät ole muuttaneet työkäytäntöjään, vaikka olosuhteet siihen ovat olleet otollisemmat kun aikoihin. Tämä teksteissäkin paikoitellen välittyvä kysymys on omiaan vahvistamaan välineellistä diskurssia, jossa opettajaan ei voida luottaa uudistusten toimeenpanijana. Edelleen voimistuu ajatus opettajan passiivisuudesta ja nurkkakuntaisuudesta uudistusten suhteen. Tällainen ajatus törmää väistämättä siihen käsitykseen, joka opettajalla on henkilökohtaisena kokemuksena omasta työstään. Ajatus omasta mukautumattomuudesta ja ammatillisten ideaalien karkaaminen oman työn ulottumattomiin johtaa riittämättömyyden kokemuksiin. Tämä puolestaan voi johtaa väsymiseen ja vetäytymiseen yhteisestä kehittämistyöstä, jossa kuitenkin piilee omaan työhönsä vaikuttamisen mahdollisuudet.

Opettajan ammatillisen vastuun korostaminen tekee heistä myös tilivelvollisia suhteessa uudistuksiin, toimintaan ja omaan oppimiseensa. Vapauden ja vastuun dilemmaan ja sitä kautta uuden oppimisen toteuttamiseen on kirjoitettu sisään vaatimus opettajan omasta ammatillisesta kehittämisestä ja siitä nousevasta opettajapersoonan asennemuutoksesta.

Opettajan rooli tietolähteenä ja tiedon jakajana vähenee, mutta hänen merkityksensä oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana kasvaa entisestään. Opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa mukaisesti. Jokainen opettaja on osaltaan vastuussa oppilaansa opiskelunvalmiuksien ja valintataitojen kehittymisestä. (POP-94.)

Tekstissä opettaja asetetaan vastuuseen opiskelijan oppimaan oppimisen taidoista. Opettajan työkäytännön muutosta korostetaan positioimalla opettaja ohjaajaksi, tukijaksi ja kannustajaksi. Tällaiset käsitteet voivat muuttaa kokonaan kriteerit, joiden pohjalta opettaja on aiemmin arvioinut omaa toimintaansa opettajana. 'Hyvä' opettaja ei enää ehkä olekaan 'hyvä' ohjaaja, tukija tai kannustaja. Kyse ei siis ainoastaan ole opettaja-käsitteen uudelleen määrittelystä, vaan sen rakentamisesta uusien arvojen ja arvostusten varaan ja samalla osaltaan myös vanhojen tukipisteiden asettamisesta 'ei-oikeiksi'. Ammattikuvan muuttuessa opettajalle rakentunut ammatillinen identiteettikin tulee samalla kyseenlaistetuksi ja voi yksilöstä alkaa näyttää vanhanaikaiselta tai jopa väärältä.

Tätä taustaa vasten opettajilta kuullut lausumat ammatillisuutensa pohjan putoamisesta tulevat ymmärrettäviksi. Vaikka oppimisteoreettisesti ohjaamisen ja oppimisen tukemisen nostaminen koulunpidon keskiöön olisikin ymmärrettävää, on se opettajan ammatillisuuden suhteen paljon enemmän kuin vain retoriikkaa. Karrikoiden se on käsky muuttaa niin ajattelutapaa kuin sosiaalista toimintaakin. Esitän seuraavan esimerkin kautta perusteluja ajatukselleni.

Opettaja joutuu itse uudelleenoppiin myös siksi, että opetustapahtuma ja menetelmät muuttuvat. Taloudelliset tehokkuusvaatimukset johtavat opettajan ja oppilaan suhteen pinnallistumiseen. Oppilaasta on tullut oppija ja opettajasta ohjaaja. Etäopetus, vieraalla kielellä opettaminen, maahan muuttaneiden opettaminen, ylisuuret opetusryhmät ja monet muut muutokset ovat vieneet oppitunnit etäälle vanhanmallisesta. (OAJ, pääkirjoitus 1-2/99.)

Esimerkki on poimittu pääkirjoituksesta, joka keskittyy tarkastelemaan opettajan ammattikuvan muutosta ja työhön kohdistuvia ristipaineita. Kirjoituksen sävy on opettajia puolusteleva ja siinä esitetään opettajaan kohdistuvat vaatimukset negatiivisessa sävyssä. Tämä luo yleistulkinnan opettajaa puolustavasta ja suojelevasta kirjoituksesta. Kun kuitenkin tarkastelee kirjoitusta tarkemmin tulkinta monimutkaistuu. Tapa, jolla opettaja tekstissä tuotetaan rajaa opettajan toiminnan ja ammatillisen vapauden voimakkaasti ulkoapäin. Tällainen aineistossa melko yleisesti esiintyvä tapa tuoda esiin opettajan työn epäkohtia, mutta

ottaa kuitenkin annettuna tiettyjä ammatillista autonomiaa kaventavia sosiaalisia käytäntöjä on tulkintojen kannalta vaikea. Se antaa toisaalta ymmärtää, että asiat voidaan tuoda keskusteluun ja pitää esillä, mutta lujittaa toisaalta entisestäänkin vakiintuneita käytäntöjä ja tapoja asettaa opettaja tiettyyn sosiaalisen toiminnan kehukseen.

Opettajan kouluttautuminen rakentuu kirjoituksessa ongelmana kasvaneisiin vaatimuksiin. *Opettaja joutuu itse uudelleenoppiin*, siis jokin asettaa hänet sellaiseen asemaan, että hänen on kouluttauduttava. Syyksi tuotetaan muutokset opetustapahtumassa ja menetelmissä. Lausahdus asettaa kysymyksen näiden toimintojen sijainnista. Eivätkö opetustapahtuma ja menetelmät olekaan asioita, joista opettaja päättää luokkahuoneessaan? Kirjoitus jatkuu toteamalla oppilaan tulleen *oppijaksi* ja opettajan *ohjaajaksi* sekä liittää näihin positioihin tehokkuusvaatimuksista johtuvan pinnallistumisen. Katkelman lopussa kirjoittaja mainitsee syytä, jotka ovat vieneet oppimistilannetta *etäälle vanhanmallisesta*.

On mielenkiintoista, että oppimistilannetta ei kuvata uutena, vaan se määritellään suhteessa vanhanmalliseen. Katkelmassa vanhanmallinen oppimistapahtuma perinteisine opettaja-oppilas –asetelmineen asetetaan kyseenalaiseksi ja menneeksi luomalla siihen fyysinen välimatka. Samalla kun 'perinteisen' opetuksen asetelma osoitetaan hävinneeksi, on myös perinteinen opettajapositio tältä osin historiaa, mikä katkelmassakin selkeästi kielellistetäänkin (*Oppilaasta on tullut oppija ja opettajasta ohjaaja*). Miten ajatuskulku sitten todentaa välineellistä diskurssia? Opettajaan kohdistettuihin uudistuspyrkimyksiin osoitetaan lääkkeeksi kouluttautumista siten, että osoittaminen tulee nimenomaan opettajien itsensä ulkopuolelta⁶⁴. Opettajalta viedään näin mahdollisuus määrittää oman työnsä sosiaalista tarkoitusta samalla kun hänelle osoitetaan 'oikeaan' ammatillisuuteen johtavat koulutus- ja kehityspolut. Tämä puolestaan voi johtaa syyllistämiseen omien niin koulutuksellisten kuin toiminnallistenkin valintojen suhteen.

⁶⁴ Ajatus johdattaa pohtimaan jälleen opettajien täydennyskoulutusta, joka rakentuu pitkälti opettajien ulkopuolella vastaamaan opettajuuteen kirjoitettuihin viesteihin. Opettajan positiointi rakennetun koulutodellisuuden ja sen vaatimusten sekä näihin kohdistetun täydennyskoulutuksen välillä tuottaa hänet passiivisena ja koulutuksesta riippuvaisena toimijana. Tässä positiossa ei jää tarpeeksi tilaa itsenäiselle oman aktiivisuuden osoittamiselle ja esimerkiksi omien koulutuspolkujen valinnoille. Eräs tämän kielellistymä on löydettävissä Elämäntyönä tulevaisuus –ohjelmajulistuksesta: *"Kouluttautuminen tulee sisältyä osaksi työtehtäviä. Työntekijöille tulee laatia henkilökohtainen kehittämissuunnitelma. Opettajalla tulee olla oikeus ja velvollisuus työnantajan järjestämään tai osoittamaan täydennyskoulutukseen."* Henkilölle on laadittava kehittämissuunnitelma, mutta sen laatija jää pimentoon. Opettajan omaksi tehtäväksi sitä ei kuitenkaan kuvata. Täydennyskoulutusta *osoitetaan* työntekijälle ja opettajalla tulisi olla myös osaksi *velvollisuus* siihen osallistua. Kouluttautuminen kuuluu työhön, mutta opettajalle ei kuitenkaan haluta antaa vastuuta sen suunnittelusta tai siihen osallistumisesta.

Välineellisen diskurssin korostuminen voi edellä mainitsemiäni havaintojen kautta johtaa tilanteeseen, jossa ihanneopettajuus on ristiriidassa opettajan oman käyttöteorian kanssa. Tätä ristiriitaa saattaa instituution sisällä olevan olla joskus hankala tunnistaa. Opettajan voi olla vaikea instituutionsa sisältä lähteä tarkastelemaan olemassaolevaa järjestystä, koska hänen pitäisi samalla kuitenkin toimia tämän järjestyksen mukaisesti. (Vrt. Sahlberg 1997, 8.) Opettajalle itselleen voi tuottaa hankaluuksia purkaa ammatillisuuttaan osiin ja nähdä sitä ylläpitäviä ja uusintavia diskursiivisia normeja ja käytänteitä. Ammatillisten käytäntöjen eläminen todeksi ja niiden takana oleva ammatin eetos voivat nousta analyttistä katsantoa voimakkaammiksi. Vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen voi tuntua raskaalta tai jopa mahdottomalta arkityön lomassa saattaen jopa aiheuttaa lisää kompleksisuutta identiteettityössä.

Uusi oppiminen

Hyvän opetuksen ideaali rakentuu itsestäänselväksi jatkumoksi konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaisesta yksilön osallistumisesta oppimistapahtumaan. Teksteissä on tyypillistä esittää konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetus tasapainoisen kasvun ja kehityksen mahdollistajana. Näin syntyy odotus konstruktivismista yhteisenä projektina, johon osallistumisesta yksilön on päätettävä. Jos et ole meidän puolellamme olet meitä vastaan –ajattelu legitimoit puheen konstruktivismista ja uudesta oppimisesta, kuten sitä paikoitellen kutsutaan tehden samalla erottelun johonkin perinteiseen, vanhaan, huonoon tai ei-muodikkaaseen. Tämä tarkoittaa konstruktivismiin liittyvien käsitteiden nousemista määrittelyjen keskiöön ja niin opetuksen kuin opettaja-oppilassuhteenkin rakentumisen näiden kielellistymien varaan.

Tällainen asetelma on diskursiivisen rakentuneisuuden kannalta normaali siten, että kilpailu ilmiöiden välisistä määrittelyistä tarkoittaa aina eräiden kielellistymien nostamista esiin toisten kustannuksella sekä niin ajallisten kuin laadullistenkin vertailujen syntymistä. Kyse on valtasuhteista määrittelyjen kentällä ja kielipelistä, joka tässä verkostossa legitimoituu. Monimutkaisemmaksi tilanne muuttuu kuitenkin silloin, kun valtasuhteet diskurssien kentällä oikeuttavat puhetapojen muuttumisen asiainloiksi ilman perusteellista ja teoreettisesti kestävää argumentointiin. Puhetavat myyttiytyvät ja alkavat toistaa sanomaa vakiintuvana uskomuksena.

Tobin ja McRobbie (1996) selvittävät artikkelissaan myytin käsitettä. He määrittelevät sen uskomukseksi, joka merkityksellistää intuitiivisen toiminnan. Edelleen myytit heidän

mukaansa edustavat ideaaleja, joita vasten opettajat mittaavat omaa ajatteluaan ja toimintaansa. Tobinin ja McRobbien tutkimuksen mukaan myytit, tai kuten he usein kutsuvat kulttuuriset myytit⁶⁵, ovat tietyn 'oikean' toimintamallin kielellistymiä toimien rajoitteina ja jopa estäen opettajaa käyttämästä omaa tilanteista harkintakykyään ja kasvatusherkkyyttään⁶⁶. Toisaalta myytit voivat oikeuttaa sellaista toimintaa, joka ei ole toimintaympäristön kannalta aina perusteltavissa oppilaan parhaaksi. Tilanteessa, jossa valtarakenteet ovat muodostuneet melko kiinteiksi ja käytännön toimijat eivät ole näkyvästi esillä käytäntöjen rakentajina myytit voivat muodostua hyvinkin pysyviksi. Tällainen on tilanne juuri konstruktivismiin kohdalla opettajuuspuheessa. 'Uutta oppimista' voidaan kuvata myyttinä, joka toistuu virallisdokumenteissa vapaasti ilman sen kiinnittymistä teoreettisiin lähtökohtiin sekä oppimiskulttuuriin muutokseen. Toisaalta konstruktivismi on myyttiytynyt myös sen vuoksi, että todelliset arkityön sovellukset sekä toteuttamisen reunaehdot ovat rajautuneet keskustelun ulkopuolelle.

Kielellistämisen tasolla konstruktivismiajattelun rakentumisessa osaksi välineellistä diskurssia on kyse faktuaalistamisen strategioista eli keinoista, joilla puhe on oikeutettu edustamaan vallitsevaa totuutta⁶⁷ sekä toisaalta kontekstuaalistamisesta eli millaisissa yhteyksissä uusi oppiminen esitetään ja millaisia käytäntöjä siihen liitetään.

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Oppilaan käsitykset ja odotukset ohjaavat sitä, mihin hän havaintonsa kohdistaa, mitä informaatiota ottaa vastaan ja millaisen tulkinnan sille antaa. Jokainen oppija on yksilö, jonka kokemusmaailma tuottaa erilaiset lähtökohdat uuden oppimiselle. Keinot ohjata oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta. Opetussuunnitelman laadinnassa tämä edellyttää yksilöllisten opiskeluohjelmien mahdollistamista muun muassa lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perustella. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -94.)

Katkelmassa otetaan lähtökohtakäsitteeksi nykyinen oppimiskäsitys, joka implikoi yhden yhteisesti sovitun oppimiskäsityksen olemassaolosta. Tulkinnan mukaan lukijoilla on olemassa jaettu käsitys siitä, miten ihminen oppii ja miten tämä käsitys realisoituu opetuksen

⁶⁵ Kulttuurinen myytti -käsitteellä kirjoittajat haluavat painottaa sitä, että myytit ovat sosiaalisesti rakentuneita vallitsevien valtasuhteiden mukaisesti. Tobinin ja McRobbien tutkimus vahvistaa omalta osaltaan ajatusta opettajuuden sosiaalisesta rakentuneisuudesta.

⁶⁶ "[Institution] jäsenet tietävät miten menetellä kussakin tilanteessa, koska ovat eläneet kulttuurillisessa ympäristössä ja omaksuneet sen käytännöt kulttuurisiksi myyteiksi, jotka rajoittavat toimintaa" (Tobin & McRobbie 1996, 225).

⁶⁷ Ks. alaviite 12.

käytännöissä⁶⁸. Puhe oppimiskäsityksestä on ikään kuin kertausta tästä yhteisesti jaetusta todellisuudesta.

Konstruktivisen oppimisen rakentuminen opettamisdiskurssin keskeiseksi teemaksi perustuu oppijan aktiivisuuden korostamiseen. Tämä tarkoittaa opettajan merkityksellistämistä ja positioimista oppimisen ohjaajaksi ja tukijaksi, ei opettajaksi. Kuten edellä totesin, on tällä heijastuksensa ammatillisen identiteetin rakentumiseen. Toisaalta se on merkityksellinen siksi, että opetuksen toteuttamisen näkökulma jää konstruktivismipuheessa rakentumatta. Sahlbergin (1992) mukaan konstruktivismiin perustuvassa kasvatuksen paradigmassa tarkastelu on yleensäkin perustunut oppilaan oppimistoiminnan selittämiseen opettajan toiminnan tulkinnan sijasta. Hänen mukaansa oppimisteoriat, johon siis konstruktivismikin olisi etupäässä laskettava, pyrkivät lähinnä kuvailemaan oppimisprosessia. Tämä heijastuu virallispuheessa oppimisen ja opetuksen suhteen epämääräisyytenä. Seuraava esimerkki pyrkii todentamaan tätä ajatusta.

Tehokas opettaminen on ennen kaikkea optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä positiivisen oppimishalun virittämistä ja säilyttämistä pedagogiikan keinoin. Se merkitsee myös opettajan roolin muuttumista entistä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Koska oppiminen on pitkälti sosiaalista vuorovaikutusta, oppimisympäristöjen suunnittelussa korostuvat sekä ihmisten keskinäiset suhteet että oppijan ja opittavan kohteen välinen interaktio. Työtavoilla on tästä näkökulmasta katsottuna erittäin suuri merkitys sille, mitä ja miten opitaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -94.)

Käsitteen tehokas opettaminen esittäminen vakiintuneena ja legitimoituna osana kielenkäyttöä luo intertekstuaalisen viittauksen uusliberalistiseen diskurssikäytäntöön, jossa toimintaa ja sen seurauksia arvotetaan markkinatalouden puhetapojen kautta. Tehokkuuden ajatus kertoo mitattavuudesta ja hyödyn maksimoinnista määrittäen samalla toiminnalle tietyt reunaehdot, siis jokin opetus on tehokkaampaa kuin jokin toinen. Oppimismahdollisuuksien luominen ja oppimishalun virittäminen ja säilyttäminen viittaavat puolestaan humanistiseen oppimiskäsitykseen, jossa olosuhteiden luominen yksilöllisiä tarpeita vastaaviksi ohittaa tietoaineksen.

⁶⁸ Tässä yhteydessä lienee hyvä muistuttaa lukijaa siitä, että samalla kun puran auki tekstin yksityiskohtia, olen myös tietoinen kielellisen toiminnan reunaehdoista. Tällä tarkoitan sitä, että kielellinen esittäminen ei olisi mahdollista, jos kaikki lausuman merkitykset olisi kirjattava näkyviksi. Kieli sisältää siis aina yksinkertaistuksia ja tiettyjä lähtökohdiksi otettuja itsestäänselvyksiä. Tämä ei kuitenkaan poista tarvetta tehdä joitakin esioletuksia näkyviksi, oikeastaan päinvastoin.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppijoiden keskinäisten suhteiden korostaminen jatkaa edelleen humanistisen oppimisen diskurssia. Kappale kiteytyy työtappoihin, joiden merkitystä oppimiselle korostetaan, kuitenkin ilman, että joitain työtappoja nostetaan konkreettisesti esiin tehokkaan oppimisen ilmentäjinä. Kappaleessa rakentuva opettajan toiminta jää epämääräiseksi ja oikeastaan tyhjäksi. Tyyllilaji on ideaalinen ja abstrakti, lähes romanttinen jättäen lukijan kuitenkin ilman sanomaa. Tällainen puhe konstruktivismista 'uutena oppimisena' tulee lähelle naiivia konstruktivismia, jolle on tyypillistä teoriattomuus sekä uskomusten ja oletusten korostuminen. Sahlberg (2000) toteaa yhdeksi naiivin konstruktivismiin esimerkiksi ajatuksen, jonka mukaan kaikki yhdessä puuhastelu parantaa oppimista. Tämä on hänen mukaansa johtanut erilaisten opetuskokeilujen kautta turhautumiseen ja koko konstruktivistisen oppimiskäsityksen kieltämiseen. Näin eräs teoreettisesti erittäin perusteltu näkökulma oppimiseen on vaarassa jäädä hyödyntämättä, koska uskomukset näyttäisivät nousevan teoreettista pohdintaa voimakkaammaksi. Tällainen tilanne heijastuu myös virallisdokumenteista, joiden kuva oppimiskäsityksestä on jokseenkin teoriaton ja yliyksinkertainen.

Osasyynä tähän on varmasti sopivan teoreettisen kielen sopimattomuus virallisdokumenttien genreen eli tyyllilajiin⁶⁹. Konstruktivismia pyritään purkamaan pitkälle arkikäsittein, vaikka kyseessä on varsin monimutkainen ilmiö, joka väistämättä vaatisi teoretisointia nimenomaan luokkahuonekontekstin näkökulmasta. Virallisdokumenttien diskurssikäytäntöön ei kuitenkaan kuulu teoreettinen todentaminen, vaan se on tyyliään yksinkertaistavaa ja ohjeistavaa. Vaikka niissä viitataan usein tutkimuksiin ja pyritään lähestymään asioita niiden kautta, ne eivät kuitenkaan noudata samaa argumentoivaa tyyllilajia kuin tieteelliset tekstit. Tyyllilaji on kuitenkin aina sidoksissa myös lukijan tulkintaan ja odotuksiin, mikä on diskurssikäytännön kannalta olennaista. Todennamme lukijoina kulttuurisia oletuksiamme tekstein tuottajatahoista, niiden sanomasta ja ilmaisutavoista. Näin voimme lukijoina hyväksyä sen, että koulutuspoliittiset johtopäätökset ovat 'oikeita' ja oikeutettuja sekä ohjaavat koulua ja opettajan asemaa yhteiskunnassa hyväksytyyn ja kehittyvään suuntaan. Tämä yhteisesti jaettu tulkintakehys on välttämätön, koska teksti ei voi aina uudelleen oikeuttaa olemassaoloaan ja luoda tai sijoittaa itseään johonkin

⁶⁹ Jokainen teksti edustaa tiettyä tekstityyppiä eli genreä, joka on oikeastaan enemmän kuin pelkkä tyyllilaji; se on yhteisesti muotoutunut ja pitää sisällään kulttuurisia normeja ja säännönmukaisuuksia. Genre on kielenkäyttöä, jonka yhdistämme tiettyyn käytäntöön (Fairclough 1997, 78). Genren ja sen käytännön sidokset on meille usein selvä. Näin tunnistamme esimerkiksi lakitekstin laiksi, huomaamme mainoksen lehdestä tai tiedämme millaisella ehdottomuuden tasolla johtopäätökset tulisi tieteellisessä tutkimuksessa esittää. (Esim. Karvonen 1995, 24; Fairclough 1992; 1997, 77-78; ks. myös Swales 1990.)

tulkintakehykseen. Toisaalta genrejen sekoittuminen siten, että viranomaistekstit hakevat perustelunsa vaikkapa tieteellisen tekstin genrestä saattaa aiheuttaa tilanteen, jossa sanottua ei voida kuitenkaan asettaa sellaisen kriittisen tarkastelun kohteeksi, jota tutkimuksen lajityyppi edellyttäisi. Tämä tarkoittaa monimutkaisten ilmiöiden yksinkertaistumista ja muuttumista totuusluonteiseksi.

Oppimiskäsityksen pinnallisuus ja sen esittäminen yliyksinkertaistettuna totuutena tulee osaksi välineellistä diskurssia ja aliarvioi opettajan opetuksen ja oppimisen ammattilaisena. Se pelkistää keskustelun oppimiskäsitysten, opetussuunnitelman ja opettajan toiminnan välisistä suhteista positioiden samalla opettajan tämän keskustelun ulkopuolelle. Tällainen puhe myös osaltaan mitätöi kulttuurisen kontekstin opetustilanteissa ja viittaa ”kovan” tieteen tuloksiin kaivamalla mittareikseen esimerkiksi tehokkuuden ja tuloksellisuuden (Hargreaves 1993). Opettajan työn kannalta tällainen on nähtävä haitallisena. Opetustapahtuman pelkistäminen tiettyyn malliin tai oppimiskäsitykseen, etenkin kun se jää pitkälti retoriikan tasolle, voi aiheuttaa melkoista ristipainetta opettajalle. Hänen tehtäväkseen ”hyvänä opettajana” tulee pahimmillaan toteuttaa uutta oppimista riippumatta siitä, millaisessa ristiriidassa se on esimerkiksi kasvatuksellisten tai sosiaalisten tavoitteiden kanssa luokassa.

Tällaiset törmäykset voivat olla myös haitallisia opettajien ja hallinnon suhteille, koska opettajat kokevat niiden supistavan heidän ammattitaitoonsa perustuvia valintamahdollisuuksia. Hargreaves (1993) toteaa, että monipuoliset ja joustavat oppimisen ja opetuksen sovellukset nousevat opettajayhteisön kokemuksista ja kollektiivisesta ongelmanratkaisuista ja yhdistyvät näiden kautta tutkimuksellisiin havaintoihin. Niiden on hänen mukaansa jätettävä opettajalle tilaa kontekstuaaliseen ja tilanteiseen soveltamiseen ja kunnioitettava opettajan omaa kykyä tehdä itsenäisiä päätöksiä toimintansa suhteen. Hargreaves jatkaa, että opetuksen kontrolloiminen ja sen lokeroiminen tieteellisesti heijastelee modernin hallinnoimiskäytäntöjä. Tämä näkökulma oikeuttaa jatkuvat hallinnolliset ja poliittiset interventiot ja mahdollistaa virallisten diskurssien ylivallan diskursiivisten käytäntöjen määrittämisessä. Tämä ristiriita vaikuttaisi havaintojen mukaan todentuvan myös aineistosta rajatussa välineellisessä diskurssissa.

Omaa ääntä etsimässä

Arto Willman (2000, 108) pohdiskelee artikkelissaan, kuinka opettaja voi teksteissä näyttäytyä passiivisena ja ”ajan myllerryksessä tarpova[na] yllirasittun[een] ammattikunta[na]”, vaikka ”jokainen koulujen elämää seurannut voi todeta, että yritystä, toimeliaisuutta ja ennen muuta

tahtoa kouluista ja opettajilta ei ole puuttunut.” Etsiessään edelliseen syytä Willman suuntaa katseensa päättäjiin ja toteaa heiltä muutoksen tiimellyksessä ehkä hukkuneen opettajan perinteinen merkitys arvoihin, asenteisiin ja elämisen taitoon kasvattajana.

Willmanin ajatus opettajan passiivisuudesta on erittäin keskeinen ja asettaa kysymyksen, miksi opettaja aktiivisena toimijana on valitettava harvinaisuus aineistossa. Opettajasta puhutaan ja hänet mainitaan, mutta hän on passiivinen, uupunut, aliarvostettu, kärsii ylikuormituksesta sekä oppimismahdollisuuksien, työkalujen ja vallan puutteesta. Nämä kaikki aineistosta löytyvät kuvaukset heijastelevat aikamme keskustelua opettajien suhteesta yhteiskuntaan, heidän työolosuhteistaan ja koulun muutoksesta nimenomaan katsottuna niitä ulkoapäin tai seurattuna erilaisten tutkimuksien kautta.

Koulun arjessa esiin nouseva opettajien aktiivisuus ja into kehittää omaa työtään ja osaamistaan ei näyttäisi tulevan juurikaan esiin virallisdokumenttiaineistossa. Kyseistä dilemmaa tarkastelen analyysissäni *mykistävän diskurssin* kautta, jossa opettaja kuvataan ulkopuolelta passiivisena, voimattomana ja väsyneenä. Tässä rakentuvaa subjektipositiota voidaan kuvata kaksijakoiseksi. Toisaalta hän on toimija, joka on tavalla tai toisella ikään kuin kykenemätön puolustamaan itseään ja jonka puolesta tulee täten puhua. Toisaalta hän on toimija, jolla ei ole omaa mielipidettä, vaan hänelle voidaan kertoa ulkoapäin, miten asioista tulisi ajatella tai millainen kanta niihin tulisi ottaa.

...minkä opettaja voi vain voimattomana todeta⁷⁰

Esitän seuraavan analyysini tukena poikkeuksellisen pitkän aineistokatkelman eli yhden kokonaisen Opettaja-lehden pääkirjoituksen (20/97)⁷¹. Päädyin tähän oikeastaan kahdesta syystä. Ensinnäkin lukija saa käsityksen pääkirjoituksen tyylijajista, mikä auttaa ymmärtämään myös muita tutkimuksen pääkirjoituskatkelmia. Toiseksi nostan esimerkistä esiin useita kielellistymiä, joten pitkäkö lainaus on paikallaan.

⁷⁰ Opettaja-lehden pääkirjoitus 1-2/99

⁷¹ Olen tarkastellut samaa katkelmaa aiemmin hiukan eri näkökulmasta (Lindén 2001, 22-23).



Internet-ohjeet opetukseen

HANNU LAAKSOLA

Yhteiskuntamme kulkee kohti sähköistä tulevaisuutta. Palvelut, kauppa, liikenne, työelämä ja arkielämä muuttuvat yhä tiiviimmin tietotekniikkapohjaisiksi. Elämä edellyttää meiltä uuden tietotekniikan hallintaa, ja siksi myös päiväkoteja, kouluja ja oppilaitoksia tietokoneistetaan kovalla kireellä. Tämän vuoden kuluessa kahden kolmesta koulusta ja oppilaitoksesta pitäisi olla verkossa ja loppujenkin vuoteen 2000 mennessä.

Opetusministeriön kunnianhimoisella Suomi tietoyhteiskunnaksi -hankkeella pyritään rakentamaan tulevaisuuden opinahjo, joka kykenee vastaamaan ensi vuosituhannen ja tietoyhteiskunnan haasteisiin. Tulevaisuuden yhteiskunnassahan jokaisen on osattava käyttää tietotekniikkaa. Tämän taidon opettaminen on aloitettava jo koulussa, jotta uusi ja vieras ei myöhemmin pelottaisi.

Tietotekniikka ei ole kuitenkaan itsenäisesti, vaikka siitä valitettavasti näyttää, kun koulujen ja oppilaitosten teknistämisessä on lähdeyhteistyökin nurin. Ensin on hankittu suuri määrä laitteita ja vasta sitten alettu miettiä, kuka niillä osaa opettaa. Usein on muna kanaa viisaampi eli oppilas opettaakin opettajaa.

Kehityksen tiiteisiin piirteisiin kuuluu myös se, ettei Internetin käytöstä opetuksessa ole kenelläkään selkeää kuvaa eikä riittävää ohjeistusta ole olemassakaan. Internetin käyttö on hyvin vaihtelevaa ja satunnaisesti tiedot kertovat sen olevan tiedonhankinnassa vaatimattomia. Monet opettajat valittavat, että Internetin suurin käyttö koulussa on vain viihdesivujen katselu ja yleensä surffailu.

Perinteisiä opetusmenetelmiä muuttavat aikoinaan sekä radio että televisio. Niden uskottiin muuttavan opetustapahtumaa ja syydyttävän niin opettajat kuin oppikirjatkin. Tämä sama virheajottelu muuttuu nyt myös Internetin kaudella. Se hämää sen tosiasian, ettei Internet ole suinkaan vaaraton.

Internet on villi tiedonvälityskanava, jota ei käytännössä ole mitään sääntöjä. Internetin tiedetään toimivan myös huumaiden, prostituution ja muun rikollisuuden välineenä. Pedagogien on todettu hyödyntävän sitä ilmeikkin hyvin.

Tulevaisuuden koulua ei voi eikä saa rakentaa vain laitteiden varaan. Internetistä on hyödynnettävä sen hyvät ominaisuudet, mutta pyrittävä estämään repeuttavat. Tämä tarkoittaa, että tulevaisuuden koulua ja oppilaitosta rakennettaessa tarvitaan selkeät ohjeet, miten Internetiä ja aikoja pitäisi opetuksessa käyttää.

Oppilas voi hallita tietotekniikan niksit, mutta hänellä ei voi olla kykyä käyttää esimerkiksi Internetiä pedagogisena välineenä. Oppilaalle ei myöskään voi tätä vastuuta antaa. Siksi opettajien on saatava nopeasti koulutus laitteiden käytössä.

Kun tietotekniikkaa tuodaan opetukseen, on yhteiskunnan turvattava vastuunsa. Koska useimmat vanhemmat eivät tunne Internetiä eivätkä yleensääkään tietotekniikkaa riittävästi, on koulun, oppilaitosten ja opettajien otettava vastuuta kriittisestä tiedonkäytöstä. Tämä vastuu on ensi sijassa myös opetusviranomaisilla.

12.5.1997

Pääkirjoituksessa nostetaan ongelmaksi se, että opettajia varten ei ole laadittu selviä ohjeita Internetin hyödyntämiseen opetuskäytössä. Opettajat ovat kirjoituksen mukaan tuuliajolla, koska heille ei ole yleisesti tarjottu riittävää koulutusta tietotekniikkataitoihin. Tietoyhteiskuntakehitys tuotetaan kirjoituksessa itsestäänselvyytenä ja arkielämäksi muuttuneena. Esimerkiksi lauseessa *tulevaisuuden yhteiskunnassahan jokaisen on osattava käyttää tietokonetta* han-päätte kuvaa asian yhteisesti jaettuna toteamukseksi. Lause *Elämä edellyttää meiltä uuden tietotekniikan hallintaa* ei jätä epäselväksi, miten vakavasta asiasta kirjoituksessa puhutaan. Tekstissä korostuvat yleisemminkin retoriset asetellut, joiden avulla tietoyhteiskuntataidoista tehdään jokapäiväisiä ja yleissivistykseen kuuluvia. Opettaja sidotaan tähän kulkuun roolinsa ja asemansa kautta. Esimerkiksi lauseessa *[t]ämän taidon opettaminen on aloitettava jo koulussa,*

jotta uusi ja vieras ei myöhemmin pelottaisi tietotekniikan opetus rinnastetaan opettajan eettiseen velvollisuuteen valmistaa lasta kohtaamaan “pelottava” yhteiskunta. Näin vedotaan opettajan ammattimoraaliin ja sitä kautta hänen perustehtäväänsä.

Kolmannen kappaleen poleeminen lausahdus *ensin on hankittu suuri määrä laitteita ja vasta sitten alettu miettiä kuka niillä osaa opettaa* houkuttaa kysymään kuka näin miettii. Kysyvätkö näin päättäjät, jotka ovat todenneet, että opettajat eivät osaa hyödyntää tietotekniikkaa? Kysyvätkö näin puolestaan opettajat, jotka ihmettelevät tietämättöminä laitteita ja vastustavat koneiden käyttöä opetuksessa, vai kysyykö näin peräti yhteiskunta, jonka verovarjoilla laitteet on hankittu ja jonka huutoon koulun tulisi vastata? Joka tapauksessa esioletuksena on, että opettajien opetustaito tietotekniikan osalta on puutteellinen. *Usein on muna kanaa viisaampi* -metaforassa oppilas on usein viisaampi kuin opettaja. Lausuma merkityksellistää edellisen virkkeen odotuksen osaamattomasta opettajasta, joka joutuu *usein* oppilaan opettamaksi. Viisaus on tässä yhteydessä tietotekniikan osaamista ja sitä on kirjoituksen mukaan vain liian harvalla opettajalla. Metafora on kieltämättä tehokas ja sen käytöllä lienee perustelunsa suhteessa koulun käytäntöihin⁷². Se rakentaa kuitenkin opettajan ammattitaidon melko ohuelle jälle ja minimoi häneltä kriittisen järjen käytön. Opettajalle ei anneta juurikaan luottamusta päättää pedagogisista ratkaisuista tietotekniikan osalta, vaan ne tuotetaan mahdollisuuksina vain opettajille osoitetun täydennyskoulutuksen kautta⁷³.

Opettajan nopeaa kouluttautumista perustellaan esimerkiksi pedagogisen vastuun säilymisellä sen oppilaalle siirtymisen sijasta. Rinnastus on tehokas, koska opetuksellinen vastuu on yksi opettajan olemassaolon perusta ja siten oleellinen myös ammatillisen

⁷² Metafora jäi askarruttamaan minua siten, että en malta olla pohtimatta sitä tässä hiukan tarkemmin, kuitenkin vain intuition perusteella ja nimenomaan alaviitteessä. Opettaja-oppilassuhteen kuvaaminen muna-kana ilmaisulla on sikäli osuva, että kysehän on nimenomaan kasvatussuhteesta, 'hautomisesta' ja sitä kautta turvan luomisesta. Kuitenkin munan nostaminen kanaa viisaammaksi ei rakenna kovin positiivista odotusta opettajan älykkyydelle.

⁷³ Pohdin vielä lyhyesti erästä seikkaa, joka ei liity mykistävään diskurssiin, mutta on havaintona mielenkiintoinen. Seuraavan, eli neljännen kappaleen alku *Kehityksen kielteisiin piirteisiin kuuluu myös se* rakentaa edellisen kappaleen muna-kana metaforan nimenomaan kielteiseksi ja ei-toivottavaksi. Tämän mukaan myös tilanne, jossa oppilas opettaa opettajaa on kielteinen ja ei-toivottava. Tämän voi tulkita viittaavan melko yksisuuntaiseen opettajuusideaaliin, jossa opettaja tiedon mestarina –illuusion romuttuminen merkitsisi samalla auktoriteetin menetystä. Tällainen kantajalleen melko raskas ideaali on vastakkainen hyvänä pitämälleni ajatukselle opettajasta oppilaan maailmasuhteen tulkkina (esim. Väri 1997), jossa hän on vapaa kaikkietävyuden kulissista ja voi luottaa omaan intuitioonsa oppilaiden kanssa työskennellessään (ks. Claxton 2000, 42).

autonomisuuden kannalta. Tälle autonomialle esitetään uhkana myös opettajan tämänhetkinen osaamattomuus. Sen lisäksi, että tietoteknisten taitojen rinnastaminen opettajan olemassaoloon ylikorostanee tämän osa-alueen merkitystä se myös positioi opettajan tietämättömäksi ja ulkopuolisesta koulutuksesta riippuvaiseksi toimijaksi. Opettajat esittäytyvät kollektiivisesti joukkona, joka lähes olemassaolonsa turvataksaan huutaa asiantuntijoita kouluttamaan heitä.

Kirjoitus on tulkinnallisesti hyvin ymmärrettävissä sellaisessa kehyksessä, joka kuvaa täydennyskoulutuksen tarvetta erityisesti tieto- ja viestintäteknologiassa. Viesti näihin asioihin liittyvistä epäkohdista on tärkeä keskustelunherättäjä. Merkittävää on kuitenkin nähdäkseni myös se, millaisena opettaja positioidaan tässä prosessissa niin suhteessa omaan osaamiseensa, aktiivisuuteen, kuin asemaansakin ja millaisten argumenttien kautta tämä tapahtuu. Jos nimittäin argumentointi ottaa lähtökohdakseen position, jossa opettaja on tilanteen ulkopuolella oleva, haluton ja passiivinen, on vaarana ja osin myös nähtävissä, että tämä positiointi on käytössä yleisemminkin työn epäkohdista puhuttaessa. Tässä piilee yksi mykistävän diskurssin (ja samalla koko diskurssiajattelun) pääpremisseistä. Puhe on mykistävää, koska se tulee asemoineeksi opettajan sellaiseen kehykseen, joka ei luo odotusta aktiivisuudesta tai (yhteiskunnallisesta) osallistumisesta, vaan tuottaa uudelleen ja uudelleen melko passiivisen opettajan. Tämä tarkoittaa samalla diskurssin voimistumista ja sen rakentumista tiiviimmin osaksi diskurssikäytäntöä, mikä puolestaan tarkoittaa sen näyttäytymistä osana yksilön identiteettityötä. Tällä teoreettisella ajatuskehityksellä voidaan ymmärtää ajatus siitä, että yksilö alkaa uskoa hänestä tuotettuun kuvaan, vaikka itse pyrkisikin toimimaan tuon kuvan vastaisesti. Opettaja voi olla toimissaan hyvinkin aktiivinen ja osallistuva, mutta saattaa kuitenkin tuntea syyllisyyttä, riittämättömyyttä ja osaamattomuutta.

Toinen esimerkkini edustaa myös pääkirjoituksia. Se käsittelee lukuvuoden päättymistä kouluissa ja siihen liittyvien juhlallisuuksien järjestämistä päättyen tekstiin opettajille osoitetuista lahjoista ja kiitoksista. Juuri päätöskappale herättää välineellisen diskurssin kannalta kysymyksiä.

Jokainen lahjan saaja – oppilas ja opettaja – on lahjansa ansainnut ja ottaa ne varmasti kiitollisuudella vastaan. Opettajien lahjat saattavat kuitenkin joidenkin vanhempien mielestä tuntua pakkopullalta: voiko miesopettajalle antaa kukan, pitääkö opettaja todella suklaasta? Monet vanhempainyhdistykset ovatkin viisaasti havainneet, että jos opettajaa halutaan muistaa, se on järkevää tehdä yhdessä. Yksi yhteinen lahja on ehkä saajalleenkin mieluisampi kuin monen monta pientä posliinikoiraa tai maljakkoa, joita hänellä on jo edellisvuosista kaapillinen. (Pk 22/97)

Kirjoituksen opettaja suhtautuu lahjoihin hyvin käytännöllisesti. Hän ei halua enää liioitellusti täyttää kaappiaan posliinikoirilla tai maljakoilla, jotka kirjoituksessa tuotetaan 'huonoina' lahjoina. Lahja on jokin itseä miellyttävä, käytännöllinen ja yhteishankinnan tuloksena 'arvokkaampi' kuin yksittäiset muistamiset. Vaikka kirjoitus ulkoistaakin lahjoista saadut kokemukset vanhempainyhdistysten havainnoiksi *Monet vanhempainyhdistykset ovatkin viisaasti havainneet*, se tuottaa kuitenkin lahjojen saamisen sellaiseksi asiaksi, josta on opettajan osalta syytä puhua. Tämä havainto tulee merkitykselliseksi, kun ajatellaan sitä suhteessa tekstin tyypillisimpään lukijaan eli juuri opettajaan. Opettaja voi tulkinnassaan tietysti yhtyä kirjoituksen sisältöön lahjoista ja niiden merkityksestä. Sanoman foorumin ja tulkinnan yhtälö johdattaa kuitenkin pohtimaan, miksi opettajille on kerrottava, millaisesta lahjasta he pitävät, millaisia ajattelevat 'kaapintäyteinä' ja miten he ylipäätään suhtautuvat muistamisiin. Tulkinnaksi nousee tällöin mykistävän diskurssin todentuminen. Kirjoitus uusintaa sellaista opettajapositionia, jossa hänet voidaan asettaa tietyn mielipiteen tai näkökannan edustajaksi.

Kuka päättää opettajan puolesta?

Teksteissä tuotettuun opettajuuteen kuuluu olennaisena osana ammatillinen yhteistyö. Lähtöoletuksena on usein yhteistyön puute tai opettajan passiivisuus tilanteen korjaamisessa. Seuraava esimerkki on OAJ:n Elämäntyönä tulevaisuus -ohjelmasta:

Oppilaiden ja vanhempien vaikutusmahdollisuuksia tulee lisätä. Vanhempien ja oppilaiden osallistuessa suuremmassa määrin päiväkotien, oppilaitosten ja koulujen toimintaan heidän sitoutumisensa ja vastuu päiväkodin, oppilaitoksen ja koulun tavoitteita kohtaan lisääntyy. Vanhempien vaikutusmahdollisuudet koulutusprosessissa on opettajien kannalta koettava kasvatus- ja opetustoiminnan tukemisena. Erilaisia paikallisia malleja tulee kokeilla, jotta tästä yhteistyöstä tulisi päiväkoteja, kouluja ja oppilaitoksia tukevaa toimintaa. (oajett, 66-66.)

Kappaleen voimakas aloitus ottaa lähtökohdakseen, että nykytilassa oppilailla ja vanhemmilla ei ole riittävästi vaikutusmahdollisuuksia koulutyössä. Yhteistyön lisäämistä perustellaan faktuaalistetulla väitteellä, jonka mukaan osallistumisen myötä sitoutuminen ja vastuu oppilaitoksen tavoitteita kohtaan lisääntyy. Tämän jälkeen seuraa mielenkiintoinen haaste opettajalle: Vanhempien vaikutusmahdollisuudet koulutusprosessissa on opettajien kannalta koettava kasvatus- ja opetustoiminnan tukemisena. Opettajan on koettava vaikutusmahdollisuudet juuri toiminnan tukemisena, ei esimerkiksi haittana. Implisiittisesti

lauseessa todetaan opettajien nähneen tai näkevän yhteistyön vanhempien kanssa jotenkin kielteisenä asiana. Tämä kumotaan asettamalla oikea näkökulma kollektiivisesti opettajien suuhun. Tällainen asemointi on hyvä esimerkki mykistävästä diskurssista, jossa opettajille voidaan rakentaa jokin yhteinen mielipide, kumota se vääränä ja osoittaa oikea ajattelutapa. Tämä kertoo ammatin alisteisesta asemasta oman puheoikeutensa suhteen, mikä vaikuttaa aineiston valossa rakentuneen melko pysyväksi käytännöksi. Tästä kertoo oheisen esimerkin paikallistuminen dokumenttiin, jonka tarkoituksena on nimenomaan tukea yhteisvoimin opettajan työtä (Elämäntyönä tulevaisuus- ohjelmajulistuksen mukaan).

Toinen esimerkkini heijastelee mykistävän diskurssin toteutumista Eduskunnan sivistysvaliokunnan mietinnössä, jonka diskurssikäytäntö rakentuu voimakkaasti sen lainsäädännöllisen tehtävän mukaan. Kyseessä on voimakkaasti ohjeistava dokumentti, joka toimii lakivalmistelussa määräävien suuntaviivojen kokoajana. Kyseessä on siis kaikin puolin arvovaltainen kirjoitus ja siksi merkittävä myös opettajuuden diskurssien rakentumisessa. Mietinnössä korostetaan opettajan merkitystä kansallisen muutoksen tekijänä. Opettajien lisääntyvä vapaus kehittää työtään esitetään jo toteutuneena missiona, joka opettajien tulisi hyödyntää mahdollisimman tarkoin. Kyseessä on poliitikkojen tulkinta koulun todellisuudesta, joka on syntynyt niin suhteessa heidän kuulemiinsa kommenttipuheenvuoroihin, lausuntoihin kuin omiin elämänhistorioihinsakin. Tämä kombinaatio tekee Sivistysvaliokunnan mietinnöstä erityisen mielenkiintoisen.

Opettaja mainitaan valiokunnan yleisissä kannanotoissa vain arvioinnin kohteena *Arviointitieto voi olla määrälliseen ja laadulliseen seurantatietoon perustuvaa selvitystietoa, kuten tilastoja ja laadullisia kuvauksia esimerkiksi oppilaista, opettajista sekä opetusjärjestelyistä*, mikä osaltaan viittaa välineelliseen diskurssiin. Toimijana opettaja ei esiinny, eikä hänellä täten voi olla keskustelussa omaa ääntäkään. Mielenkiintoista on kuitenkin opettajan asemoituminen erilaisten odotusten kohteeksi erilaisten kiertoilmaisujen kautta. Seuraavassa aineistoesimerkissä tarkastelen tätä ajatusta suhteessa mykistävään diskurssiin ja tuon esiin mietinnön opettajuuskuvaa hieman laajemminkin.

Valiokunta korostaa sitä, että säädösten väljentäminen on tarkoituksenmukainen keino, joka antaa todellisen mahdollisuuden uudistaa koulujen opetustyötä. Se luo mahdollisuuksia kehittää opetusta paikallisia vaatimuksia ja painotuksia sekä oppilaiden tarpeita vastaavaksi. Se tulisi kouluissa nähdä erityisesti lisääntyneenä mahdollisuutena tukea opiskelijoiden edellytyksiä kasvaa omia vahvuuksiaan kehittävinä, sosiaalisia valmiuksia omaavina, itsestään vastuuta ottavina sekä läpi elämän jatkuvaan oppimiseen halukkaina ja innostuneina ihmisinä. Kaikkien oppilaiden

tulisi koulussa tuntea, että heistä huolehditaan ja heitä kannustetaan. (Sivistysvaliokunnan mietintö, 27-28.)

Tekstissä kuvataan väljentyneistä koulutuksen rakenteita ja päätösvallan siirtymistä alemmille tasoille vapautena ja mahdollisuutena tehdä todellisia muutoksia. Näin tuotetaan odotus toimenpiteistä, jotka ovat mahdollistuneet ja odottavat toteuttamista. Koulun muutosprosessi on kuitenkin ollut käynnissä jo huomattavan ajan, eivätkä rakenteelliset muutokset näyttäyty koulukulttuurissa alimmalla toimijoiden tasolla lainkaan yhtä radikaaleina.

Katkelmassa kuvataan koulutuspolitiikan rakenteiden ja säädösten yksinkertaistaminen suurena mahdollisuuksien projektina. Retorisesti asia ei jää epäselväksi ja sanavalinnat ovat kohdallaan. Mahdollisuudet mainitaan erikseen kolmesti, mikä on retoriikassa tulkittavissa erityiseksi painotukseksi. Säädöksiä ei ole väljennetty hetken mielihoiteesta, vaan *tarkoituksenmukaisesti*. Tästä seuraa *todellinen* mahdollisuus uudistaa opetustyötä aiempien ehkä epätodellisten sijasta. Säädösten väljentäminen luo mahdollisuuksia eli tuottaa odotuksen mainituille opettajaakin koskeville käytännön toimille. Kaikki tämä kuvastaa mahdollisuuksien todellisuutta ja painottaa opettajille niiden toteuttamiseen olevan kaikki edellytykset. Viimeiset kaksi lausetta ovat erityisen mielenkiintoiset. *Se tulisi kouluissa nähdä* osoittaa opettajille, miten heidän tulisi uudistus tulkita. Ammattikunnan ulkopuolelta on mahdollista määrittää, mitä säädösten väljentäminen opettajan kohdalla tarkoittaa ja miten opettajien käytännön toimijoina tähän tulisi reagoida. Tällaisessa positioinnissa opettajalta itseltään riistetään valta arvottaa uudistuksia oman kokemuksensa ja ajattelunsa kautta.

Lausuma on myös hyvä esimerkki opettajan positioimisesta tiettyyn tehtävään ilman, että häntä lainakaan mainitaan. Viittaus koulun toimijoihin riittää kohdistamaan ajatuksen opettajaan, koska koulun sisällä erotettavat toimintapositiot rajautuvat lähes poikkeuksetta opettajaan ja rehtoriin. Tulkinta voisi toki olla, että lausumalla viitattaisiin pääasiassa rehtoriin koulun toiminnan suunnittelijana, mutta tämä ei ole lukijalle todennäköinen, koska tekstissä viitataan nimenomaan opiskelijoiden edellytysten tukemiseen. Tämä tehtävä on käytännön tasolla selkeästi yhdistettävissä opetustyöhön ja sitä kautta opettajaan. Kun viestin vahvistamiseksi opettajalle rakentuu positio opiskelijoiden edellytysten tukijana suhteessa heidän kasvuprosessiinsa. Tämä heijastelee oppilaan ja opettajan suhdetta tavalla, joka sitouttaa opettajan uudistusten toteuttamiseen hänen ammattimoraalinsa kautta.

JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA KESKUSTELUA – TUTKIJAN TEESIT

Mainitsin raportin alussa pääasialliseksi tehtäväkseni selvittää teoreettisesti opettajan identiteettityön ulottuvuuksia, eritellä opettajuuden sosiokulttuurista käytäntöä sekä nostaa esiin diskurssien kautta sen todentumia virallisdokumenttiaineistossa. Näihin tehtäviin vastaamisen ajattelin mahdollistavan tutkimuksen seuraavan vaiheen eli opettajuuden ja identiteettityön syvällisemmän tarkastelun.

Muotoilen seuraavassa raportin johtopäätökseni kolmeksi teesiksi, joiden kautta on mahdollista laajentaa keskustelua hieman valittua näkökulmaa pidemmälle. Tämä lisää ajatukseni mukaan raportin relevanssia puheenvuorona luoden merkityksiä teoreettisille pohdinnoille. Ensimmäisessä teesissä pyrin kokoamaan lyhyen empirian kautta saatuja havaintoja virallisdokumenttien rakentamasta opettajuudesta ja tuon idean heijastuksista opettajan identiteettityölle. Erittelen aluksi rakentuvaa diskurssikäytäntöä suhteessa sen tuottajatahoihin. Pohdin tämän jälkeen diskursseissa rakentuvia opettajan subjektipositiota ja näiden positioiden heijastuksia opettajuuden identiteettityölle.

Toisessa teesissä liitän puheenvuoroni kriittisen pedagogiikan metatarinaan ja tarkastelen havaintojeni pohjalta opettajan mahdollisuuksia ottaa itselleen kulttuuri- ja koulutuspoliittisesti osallistuvampaa asemaa. Kolmannessa teesissä laajennan keskustelua opettajankoulutuksen suuntaan. Pohdin miten opettajankoulutus voisi olla ongelmaperustaisen pedagogiikan kautta laajemmin mukana opettajan identiteettityön tukemisessa.

Teesi 1

“Vallitseva opettajuuden diskurssikäytäntö virallisteksteissä tuottaa lähinnä individualistisia ja melko passiivisia subjektipositiota korostaen yksilön reflektiota pääasiallisena identiteettityön välineenä. Tämä vaikeuttaa opettajuuden hahmottamista sen sosiaalisten ulottuvuuksien kautta, mikä olisi edellytys identiteettityön kriittiselle tarkastelulle.”

Mitä diskurssit kertovat niiden tuottajatahoista?

Hallituksen, Eduskunnan ja osaltaan opetushallituksenkin tekstien taustalla on niiden normittava ja lainsäädännöllinen funktio, joka noudattaa yksisuuntaista diskurssikäytäntöä. Tämä diskurssikäytäntö saa oikeutuksensa koko instituution olemassaolosta ja sen yhtenä tarkoituksena on olla mahdollisimman yksitulkintainen, ohjeistava sekä ylhäältäpäin osoitettu. Hallituksen ja Eduskunnan tekstit ovat lainsäädännöllisiä. Niiden tehtävä on asettaa toiminnalle sellaisia reunaehtoja, jotka pitävät yllä yhteiskuntajärjestystä. Vaikka esimerkiksi lainsäädäntöprosessissa sivistysvaliokunta kuulee kymmeniä mielipiteitä mietintönsä pohjaksi, on eduskunnan päätös lopulta puoluepoliittinen. Vuonna 1999 hyväksytty perusopetuslaki on esimerkiksi rakennettu tarkoituksellisesti edellistä väljemmäksi, jotta se mahdollistaisi vapaamman toiminnan alemmilla toimijatasoilla. Tulkinnan suhteen laki- ja asetustekstit asettuvat omaan kategoriaansa. Ne eivät ole arvioinnin ulkopuolella, mutta niitä on rangaistusten uhalla noudatettava. Näin yksilön toiminnallinen suhde teksteihin on yksipuolinen.

Opetushallituksen itselleen määrittämä tehtävä on toimia palvelulaitoksena sekä asiantuntijaorganisaationa ”oppilaitosten ylläpitäjille, oppilaitosjohdolle, opettajille, poliittisille päätöksentekijöille ja työelämälle.”⁷⁴ Palvelu- ja markkinointisuhde edellä mainittuihin tahoihin viittaisi odotukseen diskurssikäytännöstä, jossa kyseisten tahojen ääni olisi edustettuina ja toisaalta tulkintoja olisi mahdollista tehdä vapaammin suhteessa lukijan omaan elämismaailmaan. Tämä vaikuttaa kuitenkin lähinnä teoreettiselta ajatukselta johtuen osaltaan OPH:lle osoitetuista tehtävistä toimia esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden tuottajina sekä arvioinnin ylimpänä toteuttajana ja valvojana.

Nämä tehtävät ja niistä rakentuvat tekstien tulkintaodotukset eivät vaikuttaisi sopivan asetettuun palvelutehtävään. Aineiston tekstit olivat lähinnä kirjoitettu ylhäältäpäin määrääviksi ja sellaisina toteuttavat yksisuuntaista ja ohjeistavaa diskurssikäytäntöä. Tällainen diskurssikäytäntö määrittää myös pitkälti valtasuhteet tekstin tuottajatahon ja kuluttajien välillä. (Esim. Fairclough 1989; 1992, 6; Fairclough & Wodak 1997, 258.) Tuottajataho on

⁷⁴ Verkkosivuillaan (Opetushallitus 2001) opetushallitus mainitsee toiminta-ajatuksestaan seuraavaa: ”Opetusalan kansallisena kehittämisvirastona opetushallitus tuottaa ja markkinoi koulutuksen kehittämis-, arviointi- ja tietopalveluja oppilaitosten ylläpitäjille, oppilaitosjohdolle, opettajille, poliittisille päätöksentekijöille ja työelämälle kansallista koulutuspolitiikkaa tukien, kansainvälisessä yhteistyössä toimien, monipuolisessa ja laajassa sidosryhmäyhteistyössä laadukkaasti ja asiakaslähtöisesti, tavoitteena vaikuttavuus, taloudellisuus ja tehokkuus.”

selkeästi valtaapitävä osapuoli ja sillä on mahdollisuus ja monessa tapauksessa velvollisuus rakentaa tulkinnan kehykset painottamalla tiettyjä näkökulmia ja sulkemalla ulos toisia. Tästähän yksisuuntaisuudessa on pitkälti kysymys. Valtasuhteet ovat luonteeltaan pysyviä ja esimerkiksi Fairclough (1989) esittää, että valtaapitävät osapuolet eivät useinkaan ole valmiita luopumaan vallasta, vaikka toimintaedellytykset, rakenteet tai olosuhteet muuttuisivat. Desentralisaatiota eli hallinnon hajauttamista pidetään yleisesti yhtenä keinona jakaa valtaa ja toiminnan vastuuta hierarkiassa alemmille tasoille. Koulutuspolitiikassa juuri OPH on edustanut ylempiä tahoja, joilta valtaa alemmille toimijoille eli koulutuksen järjestäjille, kouluille ja sitä kautta myös opettajille on hajautettu. Tämä on ollut yhtenä syynä toiminnan ja tehtävien uudelleenmäärittelyyn.

Aineistossa mukana olevat opetushallituksen dokumentit tukevat kuitenkin yksisuuntaisen diskurssikäytännön myötä varsin perinteisiä ja paikoin jopa autoritäärisiä valtasuhteita. Kuten mainitsin, osa tästä selittyy sillä, että esimerkiksi määräysten osalta OPH on sidottu ohjeistavan genren mukaisiin käytäntöihin⁷⁵. Sen sijaan aineistossa mukana olleet Opetussuunnitelman perusteet sekä Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli ovat luonteeltaan dokumentteja, joita ei nykyään ajatukseni mukaan voida pitää pääsääntöisesti määräävinä. Kirjoitan pääsääntöisesti siksi, että opetussuunnitelman perusteet ovat ohjeisto, joiden linjauksia paikallisten opetussuunnitelmien on noudatettava. Sen tehtävä on tulkintani mukaan kuitenkin luonteeltaan enemmän kuvaileva kuin ohjeistava. Tuloksellisuuden arviointimalli puolestaan on tarkoitettu luomaan teoreettisia linjauksia opetustoimen arvioinnin suorittamisesta sekä antamaan käytännön neuvoja arvioinnin suorittamisesta.

Huolimatta näiden dokumenttien luonteesta, voidaan niiden tulkita noudattavan varsin yksisuuntaista diskurssikäytäntöä, jossa puhuvat rakentavat pitkälti yhden tahon määrittämää totuutta. Opettajan ääntä ei ole juurikaan mahdollista paikantaa kummastakaan dokumentista. Opetussuunnitelman perusteiden osalta olen esittänyt tästä esimerkin aineiston analyysiosassa konstruktivismipuheen käsittelemisen yhteydessä. Tuloksellisuuden arviointimallissa arvioinnin koulukohtainen toiminta on esitetty luettelomaisesti teoksessa esitettyjä kriteereitä käyttäen eikä esimerkiksi kokeilukouluilta saatujen kokemusten tai esimerkkien kautta. Arvioinnin käytännöt rakentuvat lähinnä yksisuuntaisina ja koulut prosessissa passiivisina. Kuitenkin dokumentit ovat osa hallinnon hajauttamisen projektia, jolla pyritään vahvistamaan ja tukemaan koulujen ja kuntien itsenäistä suunnittelutyötä. Diskurssikäytäntö on ristiriidassa tämän lukijalle tarkoitettun sisällöllisen sanoman kanssa. Se tuottaa ja uusintaa lähinnä tilannetta, jossa valtasuhteet pysyvät muuttumattomina ja vaikeuttavat käytännön toimijoiden

⁷⁵ Määräyksillä tarkoitan aineistossa Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteita (Opetushallitus 1999).

osallistumista päätöksentekoprosessiin. Valtasuhteet nousevat tällöin vapaamman toimijuuden esteeksi.

OAJ toteuttaa opettajien edunvalvontatehtävää. Sen tehtävät oikeudellisen, taloudellisen ja sosiaalisen aseman turvaajana sekä henkisen ja fyysisen kunnon parantajana kertovat ammatillisesta kehittämistavoitteesta, mutta eivät suoranaisesti viittaa ammatillisen äänen esiintuomiseen⁷⁶. OAJ voisi halutessaan pääkirjoituksissaan ja ohjelmajulistuksissaan heittäytyä radikaalimminkin opettajan asialle nostamalla opettajan äänen kuluviin päätöksenteossa ja kyseenalaistamalla arkitodellisuuden kautta vallitsevia sosiaalisia käytäntöjä. Tämä tarkoittaisi opettajan tuottamista aktiivisena, kriittisenä ja osallistuvana toimijana.

Aineiston pohjalta näyttäisi kuitenkin siltä, että OAJ vastaa argumentoinnissaan julkiseen ja viralliseen diskurssiin näkökulmalla, joka rakentuu hyvin perinteiselle, paikoin passiiviselle ja jopa alisteiselle, ammattikuvalle. Sitoutuminen poliittiseen edunvalvontatehtävään johtaa luonnollisesti poliittiseen argumentaatioon, jossa edunvalvonta nousee ammattipositioden rakentamista merkittävämmäksi. Tällainen edunvalvonta ei kuitenkaan jätä aineiston valossa tilaa opettajan äänen nostamiseen, mikä väistämättä tarkoittaa opettajaa passivoivien diskurssien uusiutumista ja valtasuhteiden pysymistä näiltä osin melko muuttumattomina. Tulemana tästä on, että argumentoinnin pohjana olevat käytännöt pysyvät vakaina eikä niitä juuri kyseenalaisteta tai kirjoiteta näkyviin.

Missä on opettajan ääni?

Pohdin välineellistä diskurssia käsittelevässä luvussa pintapuolisesti opettajan arkitodellisuuden ja työkäytäntöjen näkymättömyyttä aineistossa.⁷⁷ Käytäntöjen ulossulkeminen korostaa niiden merkityksettömyyttä koulutuspoliittisessa keskustelussa ja vaikeuttaa osaltaan opettajan kasvatusherkkyyteen perustuvan äänen kuulumista. Työkäytäntöä voisi nimittäin ajatella sellaisena perustana, jonka päälle opettaja voi rakentaa

⁷⁶ OAJ:n verkkosivuilla todetaan seuraavaa: ”Järjestön tehtävänä on opetuslalla toimivien oikeudellisen aseman turvaaminen, yleisen taloudellisen ja sosiaalisen aseman sekä työolosuhteiden parantaminen ja henkisen ja fyysisen kunnon kohentaminen ja ylläpitäminen. Järjestö toimii koko opetus- ja kasvatustalan kehittämiseksi (Opetustalan ammattijärjestö 2001).

⁷⁷ Löysin aineistostani viittauksia opettajan arkitodellisuuteen ja kasvatuskäytäntöön ainoastaan kolmesta Opettaja-lehden pääkirjoituksesta sekä erittäin suppeasti OAJ:n Elämäntyönä tulevaisuus ohjelmajulistuksesta. Pääkirjoitukset olivat 43/98 Erityisopetus jakaa opettajat, 17/97 Työuupumus pahimmillaan sekä 20/97 Internet-ohjeet opetukseen.

teoreettiset havaintonsa ja päätelmänsä työnsä perusteista ja tarkoituksesta. Jos arkikäytännöille ei anneta arvoa virallispuheessa, jää opettajien oma työnkehittämisen potentiaali pitkälti hyödyntämättä. Lisäksi arkikäytännön ja sen ongelmien näkymättömyys aiheuttaa ristiriitoja ammatillisen identiteetin rakentamisessa, riittämättömyyden tunnetta teoreettisten kehittelyjen osoittautuessa mahdottomiksi sekä turhautumista oman äänen käyttämiseen julkisella ja virallisilla foorumeilla.

Tämä kaikki kiteytyy itsemääräämisoikeuden potentiaaliin, joka osaltaan on kätkeynää ammatilliseen arvostukseen ja mielipiteiden huomioimiseen. Peter Grimmett (1995, 114) selostaa artikkelissaan *Developing Voice Through Teacher Research* huomattavaa kokeilua, jossa opettajien ääntä pyrittiin voimistamaan koulukohtaisessa päätöksenteossa opettajien tutkimushankkeiden ja niiden ympärille muodostuneiden ryhmien kautta. Lähtökohtana kokeilulle oli vallitseva tilanne, jossa opettajat tunnustivat olevansa väsyneitä esittämään uudelleen ja uudelleen oikeutusta työlleen. He tunnustivat usein joutuvansa puolustamaan omia opetuksellisia ja kasvatuksellisia ratkaisujaan milloin poliitikoille, vanhemmille ja kollegoillekin. Opettajat kokivat, että heidän ammatillisella äänellään ei ole tarvittavaa oikeutusta.

Kokeilussa opettajat kutsuttiin tutkimaan omia työkäytäntöjään ja kehittämään niistä saatujen havaintojen pohjalta oppilaskeskeisempää opetussuunnitelmaa. Hankkeessa tuli erinomaisella tavalla esiin työkuulttuurin ja sen valtasuhteiden merkitys muutosprosessin toteuttamisessa. Jos kulttuuri säilyi muuttumattomana väheksyen toimijoidensa innovaatioita ja heidän kokemuksiaan eivät opettajat tunteneet itseään riittävän valtautuneiksi nostamaan esiin kasvatuksellisempaa näkökulmaa eivätkä täten rohkaistuneet tekemään radikaaleja, oppilaskeskeisyyteen johtavia muutoksia opetussuunnitelmaan. Tutkimusryhmät ja opettajien omat prosessit muoivasivat kulttuuria yhteisöllisempään suuntaan rakentaen yhteistä foorumia muutoksen kriittisillekin pohdinnoille. Tämän lisäksi tutkimusprosessin havaittiin tuottavan uudenlaista luottamusta ja valtautumista perustella yksilön omia pedagogisia ratkaisuja sekä positioivan opettajat koulun kulttuurissa aktiivisiksi tiedon rakentajiksi.

Konkreettinen tulema kokeilusta oli opettajien äänen voimistuminen siten, että opetussuunnitelma saatiin etenemään nimenomaan kohti kasvatuksellisuutta ja oppilaslähtöisyyttä toisensuuntaisista ulkopuolisista vaikutteista huolimatta. Hanke oli erinomainen osoitus siitä, että vaikka opettajan äänen rakentuminen ja sen kuuluminen on paljon kulttuurillinen kysymys ja sellaisena kiinni institutionaalisista valtasuhteista, ei se ole kuitenkaan opettajan toiminnan ulkopuolella. Koska sosiaalinen toiminta, diskurssit ja instituutiot ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa, voi opettajan ääni syntyä ja vahvistua osaltaan vain hänen oman toimintansa kautta. Tämä ei tarkoita opettajan syylistämistä, vaan

on osoitus kriittisen potentiaalin hyödyntämisen mahdollisuudesta kasvattaa ammatillista itsemääräämisoikeutta. Tutkimuksesta saatuihin havaintoihin suhteutettuna huomiota tulisi kiinnittää diskursseihin, jotka rakentavat ammattikuvaa muiden muassa analyysissä eriteltyjen diskurssien avulla. Tämä tarkoittaisi kriittistä lukutapaa, jolla edelleen tuotaisiin esiin sellaisia diskurssikäytäntöjä, jotka passivoivat opettajaa, asettavat hänet liian painavien taakkojen kantajiksi vallitsevassa yhteiskuntatilanteessa tai kieltävät hänen äänensä ja kokemuksensa koulutuspoliittisessa puheessa.

Luotetaanko opettajaan ja hänen kasvatuserkkyyteensä?

Kysymys äänestä ja itsemääräämisoikeudesta näyttäisi analyysin perusteella kulminoituvan opettajan kasvatuserkkyyttä ja asiantuntijuutta kohtaan osoitettuun luottamukseen. Uusien opetussuunnitelman perusteiden valmistelusta kantautuva viesti on turvata koulutuksen tasa-arvo kiristämällä keskusohjausta. Se viittaa tulkintaan, jonka mukaan opettajille ja kouluille annettu vapaus koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnasta ei arviointien mukaan olisi onnistunut toivotulla tavalla. Yritän seuraavassa purkaa tätä kysymystä luottamuksesta ja itsemääräämisoikeudesta opettajuuden piilo-opetussuunnitelman käsitteen avulla.

Opettajalla on parituhatvuotinen perinne suhteellisen instrumentaalista ammatillisesta asemasta ja roolista opetussuunnitelman toteuttajana. Tämän positioinnin on vaikea ajatella muuttuvan vajaassa kymmenessä vuodessa siten, että koulut tuossa ajassa alkaisivat tuottaa häikäiseviä suunnitelmia ristiriidattomasti. Uuteen suunnittelukulttuuriin siirtyminen ei varmastikaan käy helposti, varsinkaan kun tähän annettu koulutus on ollut useiden lausuntojen mukaan melko hajanaista eikä prosessia ole juurikaan tuettu kohdistamalla siihen erityisresursseja. Itse asiassa laajempia suunnitteluvapauksia tarjottiin yhä niukkenevien taloudellisten mahdollisuuksien paineessa aikana, jolloin yhteiskunnallinen muutos heijastui voimakkaasti koulujen arkeen. Kuvainnollisesti siis opettajuuden 'opetussuunnitelmassa' rakennettiin tilaa toimijan itseohjautuvuudelle ja ammatilliselle vapaudelle, mutta tämä musertui samaan aikaan vallitsevan 'piilo-opetussuunnitelman' alle. Tämä opettajuuden piilo-opetussuunnitelma koostui ainakin seuraavista elementeistä, jotka esitän kärjistetysti:

- 1) Opettajaan ei pidä luottaa liikaa opetussuunnitelman tekijänä, vaan on varmistuttava arviointityön avulla siitä, että *mitattavat* koulutyön ulottuvuudet toteutuvat.
- 2) Opettajat eivät todellisuudessa halua osallistua opetussuunnitelmatyöhön, vaan kokevat sen pakkona. Tämän takia tuetaan koulutuksellisesti vain niitä

yksilöitä, jotka innostuvat hankkeesta tai rehtoreita, joiden on virkansa puolesta pakko osallistua työhön. Yhteisöllistä resursointia ei voida yleisen budjettitilanteen vuoksi osoittaa.

- 3) Opettajat ovat melko passiivisia toimijoita ja heillä on työssäjaksamisen ongelmia. He kokevat koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön välttämättömänä pahana. Heistä vain pieni joukko on aktiivisesti kehittämässä koulua ja vain tällä pienellä joukolla on mielipide koulun, oppimisen ja kasvatuksen kehittämiseen.
- 4) Opettajat haluavat selkeitä ohjeita oman työnsä järjestämiseen.

Yhteenvetoni tästä 'opetussuunnitelman' ja 'piilo-opetussuunnitelman' ristiriidasta on, että lisääntyneestä vapaudestaan huolimatta perusasteen opettajalla on kuitenkin suhteellisen rajatut mahdollisuudet tuoda esiin omaa kasvatuksellista ja opetuksellista osaamistaan. Monet tutkijat ovat todenneet, että koulunpidon kulttuurin ja sen myötä opettajan ammatillisen aseman on mahdollista muuttua vain, jos valtasuhteet koulutuspolitiikassa muuttuvat. Tämän myötä voidaan ajatella, että luottamus opettajan kasvatusherkkyyteen ja hänen ajatuksiinsa koulunpidosta voisi tältä osin olla alku uudelle kulttuurille. Siinä opettaja positioituisi aiempaa aktiivisempänä toimijana ja hänellä olisi yhä laajentuvia mahdollisuuksia vaikuttaa oman toimintansa tavoitteisiin.

Teesi 2

"Lähinnä individualistinen ja instrumentaalinen näkökulma työhön on kiinnittänyt opettajat melko passiivisiin ja epäkriittisiin subjektipositioihin, jotka rajoittavat ammatillista autonomiaa. Opettaja voi tuskin lähestyä kriittisen intellektuellin ideaalia niin kauan kun hän on kiinni vallitsevassa sosiaalisessa käytännössään. Muutoksen avaimet ovat postmodernissa ympäristössä kuitenkin osaltaan myös opettajilla itsellään. Lisääntyvä vapaus voi luoda yksilön reflektioon olennaisen kriittisen potentiaalin, jonka avulla opettajan on mahdollista entistä rohkeammin kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä ja luoda sellaisia, jotka nojaisivat näihin emansipatorisiin oivalluksiin sekä heidän omaan kasvatusherkkyyteensä."

Popkewitz (1996) tarkastelee postmodernia sellaisena opettajuutta rakentavana diskurssina, jossa koulu, kasvatus ja näiden toimijana opettaja on osina poliittisten ja taloudellisten intressiryhmien peliä viitaten kriittisen pedagogiikan ydinlauseisiin. (ks. esim. McLaren & Giroux 2001a, 31; Aittola & Suoranta 2001). Tässä diskurssissa muovataan ja uudistetaan opettajan itsetietoisuutta kohti aktiivista ja emansipoitunutta identiteettiä, joka on tietoinen ja

halukas muuttamaan institutionalisoituneita käytäntöjä. Tämä tarkoittaa väistämättä opettajan rakentamista sellaiseksi yhteiskunnalliseksi, jopa poliittiseksi toimijaksi, joka osallistuu päätöksentekoon myös koulun ulkopuolella ja uskoo omaan vapauteensa päätöksentekoprosesseissa. Juuri 'osallistuminen' nousee diskurssissa merkittävään asemaan. Opettaja on osallistuja, joka vain osallistuvan toiminnan kautta voi saavuttaa vapauden ja itsemääräämisoikeuden. Niin opettajan tietoisuus häntä ympäröivistä diskursseista kuin postmodernin diskurssin luoma osallistuva opettajakin ovat kuitenkin sellaisenaan ideaaleja.

Vaikka ajatus opettajan muuttumisesta transformatiiviseksi intellektuelliksi onkin paljolti utopia ja ideaali - tämän myöntävät suurimmaksi osaksi myös kriittiset pedagogit (esim. McLaren & Giroux 2001a, 64-65) – voi se antaa pohjaa opettajuuden tarkastelulle sosiaalisena ilmiönä valaisten opettajan asemaa ja suhdetta identiteettityöhön⁷⁸. Näkökulma auttaa avaamaan opettajan ammattia nimen omaan suhteessa siihen sosiokulttuuriseen kenttään, jonka kautta hänen toimintansa ja ammatillinen identiteettinsä rakentuu. Kriittisen pedagogiikan ajatuksen mukaista on juuri tarkastella opettajuutta kenttänä, jossa jotkut diskurssit puhetapoineen, arvostuksineen, myytteineen ja subjektipositioineen nousevat toisia voimakkaimmiksi vallitsevan sosiokulttuurisen käytännön puitteissa. Koulun käytäntöjen voidaan ajatella olevan “sosiaalisesti ja symbolisesti kylläntyneitä ja niiden avulla ja läpi voidaan oikeuttaa erilaisia sosiaalisia järjestyksiä ja hegemonisoida tietty – myös taloudellinen – tapa nähdä hyvä elämä.” (Aittola & Suoranta 2000, 14.) Vaikka opettaja onkin yksilönä pakotettu rakentamaan ammatillista identiteettiään opettajuuden diskurssikäytännön mukaisesti, hän ei ole vain kulttuurin pelinappula vallan ja ideologioiden siirtämisen pelissä. Opettaja toimii dialektisessa kentässä, jossa hänen ammatillisuutensa on toisaalta kulttuuristen ja institutionalisoituneiden diskurssien muovaamaa, mutta siinä hänellä on mahdollisuus toisaalta oman sosiaalisen toimintansa kautta vaikuttaa opettajuuden diskurssikamppailuun ja sitä kautta ammatillisuuden rakentamisen reunaehtoihin. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa

⁷⁸ McLaren ja Giroux (2001a, 65) kirjoittavat: ”Hahmottelemamme utooppinen hanke ei ole radikaalien intellektuellien elitistisen ydinjoukon kehittäessä valmis ja yleispätevä malli kouluille ja yhteiskunnalle. Emme myöskään oleta, että idealisoitu radikaali etiikka voidaan noin vain istuttaa sosiaaliseen järjestykseen, jonka se sitten kuin ihmeen kaupalla muuttaisi. Tällaiseen näkemykseen toivosta kuuluu pikemminkin ajatus sellaisen yleisen radikaalin filosofian muotoilemisesta, jonka opettajakunnan syvät rivit ja populaarit liittoutumat voivat omaksua kriittisesti ja dialogisesti, ja välittää konkreettisesti yhteisöissä ja opetustilanteissa. Tällaisesta väliaikaisen moraalien rakentamisesta, jota tarvitaan emansipatorisen sosiaalisen muutoksen aikaansaamiseksi, voidaan selviytyä vain ymmärtämällä, että valta sekä rajoittaa että tarjoaa mahdollisuuksia tuotettaessa koulun oppisisältöjä ja opiskelijasubjektiviteettejä.”

onkin ajankohtaista suodattaa opettajuuden diskursiivisen tarkastelun avulla esiin sellaisia kaikuja, jotka näyttäisivät vaikeuttavan opettajan ja yhteiskunnan kaksisuuntaisuutta.

Kriittinen pedagogiikka näkee postmodernissa mahdollisuuden vapauttaa opettaja kulttuurisista, institutionaalisista ja taloudellisista kahleistaan, toteaa Tomi Kiilakoski (2001) kiinnostavassa kirja-arviossaan. Hän kiinnittää huomionsa postmodernien pedagogien⁷⁹ haluun saattaa yksilö ”tietoiseksi omaa elämäntilaansa koskevien määritelmien ja määrittelijöiden diskursiivisuudesta” ja epäilee onko tämä millään muotoa realistinen ajatus. On totta, että oppilaat tuskin kiinnostuvat diskursseista aiempaa enemmän eivätkä aikuisopiskelijatkaan liene loputtoman kiinnostuneita kuulemaan, kuinka heitä on koulussa vain sosiaalistettu yhteiskuntakoneiston rattaiksi. Kuitenkin emansipatoriseen intressiin ja tietoisuuden lisääntymiseen sisältyy kasvatuksen kannalta jotain hyvin keskeistä. Se palauttaa itseisarvon kasvatukselle ja peruskoulutukselle alistamatta näitä millekään muulle (vrt. Värri 2002, 99). Tämän itseisarvon saavuttamiseksi opettajien tulisi olla erittäin tietoisia opetuksen ja koulun sidonnaisuudesta erilaisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin projekteihin. Näin he voisivat oman toimintansa ja valintojensa kautta puolustaa koulua ja opetusta tämän itseisarvoisen kasvun ja identiteetin rakentamisen paikkana. Näin lopulta Veli-Matti Värri (2001b) esittämä kasvatustieteen tärkein kysymys on samalla opettajan tärkein kysymys: ”Suostuako [siis] uusliberalistisen koulutuspolitiikan aisankannattajaksi [---], vai puolustaako — kasvatusajattelun sivistysperinteen ja kriittisen pedagogiikan hengessä — kasvatuksellisia arvoja ja kansalaisyhteiskunnan demokraattisia vaihtoehtoja?” (Vrt. Vuorikoski 2001.)

Teesi 3

Luokanopettajan perus- ja täydennyskoulutus ei vanhamuotoisena korosta riittävästi opettajan tiedostavaa otetta työhönsä ja onnistu näin riittävästi tukemaan opiskelijaa hänen identiteettityössään. Opintojen ytimen tulisi yhä enemmän koostua opintokokonaisuuksista, jotka auttavat ymmärtämään ammatin yhteiskunnallisia, koulutuspoliittisia ja taloudellisia sidoksia sekä tukevat opiskelijan kriittisen ajattelun ja reflektion taitoja. (vrt. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka 2002, 14-15.)

⁷⁹ Kiilakosken artikkeli käsittelee Tapio Aittolan ja Juha Suorannan toimittamaa Kriittinen pedagogiikka –teosta (2001), johon on kerätty Peter McLarenin ja Henry Girouxin yhdessä ja erikseen kirjoittamia artikkeleita. Näihin nimiin hän siis etupäässä viittaa puhuessaan postmoderneista pedagogeista.

Luokanopettajakoulutuksen visio – ongelmaperustaisen pedagogiikan avulla kohti aktiivisempaa ja tiedostavampaa työtettä

Viime vuosina kouluista on kuulunut yhä huolestuttavampia viestejä nuorten opettajien vaikeuksista ja jopa loppuunpalamista. Tiedotusvälineissä on näyttävästi kerrottu myös erityisesti miesopettajien paosta muihin ammatteihin. Vaikka kysymys on luonnollisesti ammattiyhdistyspolitiikasta, on viestit tulkittava osaltaan myös tarpeiksi pohtia opettajankoulutusta, sen kehittämistä ja suuntaa.

Jouni Välijärvi (2000, 157-179) hahmottelee kirjoituksessaan opettajankoulutuksen tulevaisuutta ja sen visioita. Toisessa teesisään (s. 160-162) hän kirjoittaa:

”Opettajan ääntä” kuunnellessa pysähtyy pakosta kysymään koko opettajuuden ydintä ja opettajan ammattitaitoa tietovaltaisessa, arvopohjaltaan ja tavoitteiltaan pirstaloituvassa maailmassa. Voiko kukaan jaksaa työssä, jossa jokainen muutos ja koululle esitetty uusi haaste koetaan uutena velvoitteena ja lisärasitteena itselle ja kouluyhteisölle? Yhteiskunnan muutoksen vauhti tuskin tulee hidastumaan. Tiedon merkitys kehityksen käyttövoimana tulee entisestään lisääntymään. Eikö tietotyötä tekevän opettajan tärkein taito ole itse jatkuvasti jäsentää ympäristön muutosta, suhteuttaa sitä omiin realistisiin mahdollisuuksiin sekä määrittää preferenssit sille, mitkä muutokset ja niiden seuraamukset ovat oman työn kannalta tärkeimpiä? Valmius luopua entisestä on tällöin vähintään yhtä tärkeää kuin taito hyödyntää uusin tieto työnsä kehittämisessä. Opettaja tarvitsee valintojensa pohjaksi myös vahvan henkilökohtaisen kasvatuskäsityksen.

Välijärvi muotoilee opettajan työn kulmakiviksi kyvyn jäsentää muutosta ja suodattaa siitä oman (yhteiskunnallisen- ja) kasvatuskäsityksensä kautta työn ja ammatillisen identiteetin kannalta olennaisiin välitettäväksi oppilaille. Miten opettajankoulutuksessa olisi mahdollista ottaa edellä kuvatut näkökulmat mahdollisimman hyvin huomioon? Aloitan kysymykseen vastaamisen johdattamalla lukijan lyhyesti luokanopettajankoulutuksen rakenteeseen⁸⁰ sekä pohtimalla koulutusrakenteen heikkouksia ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta.

Luokanopettajakoulutus koostuu yleisopinnojen sekä tieto- ja viestintäteknikan lisäksi kahdesta pääelementistä. Ensimmäisen ja opiskelijan kannalta perinteisestä yliopisto-

⁸⁰ On selvää, että koulutus painottuu yksikkökohtaisesti hieman eri tavoin. Mainitsemani peruseriaatteet ovat kuitenkin kaikille laitoksille yhteisiä johtuen asetuksessa määrätystä tutkintorakenteesta.

opiskelusta eniten poikkeavan kokonaisuuden muodostavat peruskoulussa opettavien aineiden perusopinnot sekä näihin liittyvät sivuaineina suoritettavat erikoistumisopinnot⁸¹. Toinen kokonaisuus rakentuu kasvatustieteen pääaineopinnoista. Näihin kuuluvat perus-, aine- ja syventävät opinnot sekä opetusharjoittelut. Kaksi opintojen pääelementtiä poikkeavat toisistaan huomattavasti niin sisällöllisesti kuin opetusmenetelmällisestikin.

Opetettavien aineiden perusopinnoissa sekä näitä syventävissä sivuaineopinnoissa on perinteisesti painotettu käytännöllistä ja pedagogista lähestymistapaa, joskin oppiaineisin on sisällytetty huomattavan paljon teoreettista ainesta. Näiden aineiden opiskelua voisi kuvata virikkeelliseksi ja usein hauskaksi, joskin samalla myös haasteelliseksi. Ryhmässä työskentelyä on massaopetusta huomattavasti enemmän ja opinnoissa liikutaan usein kokemusten, elämysten sekä tunteiden tasolla⁸².

Kasvatustieteen pääaineopinnot ovat rakentuneet pitkälti tieteenalaopintojen kaltaisiksi sisältäen kuitenkin opettamiseen ja oppimiseen sekä lapsen kehitykseen liittyneitä painotuksia. Tutkimusopinnot ovat olleet lähes vastaavat tieteenalaopintojen kanssa. Opintojen vastaavuutta onkin hyödynnetty usein siten, että opiskelija on saanut korvattua lähes täysin aiemmin esimerkiksi avoimessa korkeakoulussa tai kansanopistossa suoritetun kasvatustieteen perusopintokokonaisuuden. Tällainen opintorakenne on kokonaisuudessaan osoittautunut suhteellisen toimivaksi ja tutkintomäärittään tehokkaaksi tavaksi tuottaa kasvatustieteen maistereita tuleviksi opettajiksi.

⁸¹ Opetettavien aineiden perusopintoja kutsutaan yleisesti myös monialaisiksi opinnoiksi. Nämä ovat laajuudeltaan 35 opintoviikkoa. Erikoistumisopinnoina useimmat opiskelijat suorittavat yliopistollisia perusopintoja vastaavat jaksot kahdesta valitsemastaan opetettavasta aineesta. (Vaikka jaksot vastaavat perusopintokokonaisuuksia, ne on suunniteltu nimen omaan opettajankoulutuksen tarpeisiin.) Suorittamalla aineopinnot (n. 35-40 ov) tietyissä opetettavissa aineissa on mahdollista saada kelpoisuus opettaa kyseistä ainetta vuosiluokilla 7-9.

⁸² Omalta opiskeluaikani vajaan kymmenen vuoden takaa tulee mieleeni paljonkin erittäin positiivisia kokemuksia. Usein nauroimme kippurassa pienryhmien opetustuokioita tai esityksiä niin liikunnan, äidinkielen kuin vaikkapa ympäristötiedonkin tunneilla. Ryhmä muodostui perusopintojen aikana niin tiiviiksi, että jonkun poissaolo tunneilta esimerkiksi opintojen korvaavuuden takia aiheutti selvästi harmistumista. Usein muistan käyneen niin, että ryhmässä toimiminen oli niin hauskaa, että se jätti alleen lähes täysin opiskeltavan aineksen.

Viimeisen kymmenenkin vuoden aikana opiskelukulttuurin muuttuminen yksilöllisempään suuntaan on muuttanut varmasti myös yhteisöllisyyden kokemusta. Ryhmä ei enää "koe" niin paljoa yhdessä. Vaikka nyt opettajan näkökulmasta opiskelijaryhmän 'ylijosiaalisuus' voi paikoitelleen turhauttaakin, on se kuitenkin johdattanut pohtimaan miten yhteenkuuluvuus ja henki olisi valjastettavissa mahdollisimman tehokkaasti oppimisen hyväksi. Näistä pohdinnoista ovat lähteneet liikkeelle osaltaan myös ongelmaperustaista pedagogiikkaa koskevat kehittämisajatukset.

Opintojen rakentuneisuudessa ja siitä johtuvassa koulutusajattelussa on kuitenkin erityisesti opettajan ammatillisuuden kehittymisen kannalta muutamia perusteellisia heikkouksia (vrt. Jussila & Saari 1999). Ensinnäkin opintokokonaisuuden pirstaleisuus ei juurikaan anna tilaa opiskelijan omille merkityksille ja kokonaisuuden hahmottamiselle. Sirpalemaisuuutta lisää edelleen erittäin kiireinen opiskelurytmi, huomattava määrä kirjallisia töitä sekä valmiiksi osoitettu lukujärjestys. Opiskelijalla saattaa esimerkiksi olla yhtä aikaa suoritettavanaan viisi monialaista ainetta, yleisopintoja sekä kasvatustieteen tutkimuskurssi. Koska jokaisella kurseista on oma oppiaineksensa eikä mikään näistä toimi sisältöjä kokoavana, on opiskelijalla vain hyvin vähän mahdollisuuksia rakentaa opinnoista tulevaan ammattiinsa liittyvää merkityksellistä kokonaisuutta. Pällekkäiset oppiainekohtaiset reflektoinnit saattavat edelleen pahentaa pirstaleisuutta. Tällöin ne toimivat pääasiassa oppiainekohtaisten tavoitteiden saavuttamisen välineinä ammatti-identiteetin rakentamisen sijaan.

Toiseksi tarkasti annettuun opintosuunnitelmaan sekä sen sisällä osoitettuun sisältöihin ja tehtäviin perustuva opetussuunnitelma voi passivoida opiskelijaa. Tällainen opiskelukulttuuri ei ole omiaan kannustamaan kriittiseen ongelmanratkaisuun, omien henkilökohtaisten oppimistyylien hyväksikäyttöön sekä ennen kaikkea aiemmin opitun tehokkaaseen hyödyntämiseen. Opintopolkua kuvataankin usein 'putkeksi', jonka toisesta päästä opiskelijat astuvat sisään ja tulevat 4-5 vuoden kuluttua toisesta päästä ulos. Kolmanneksi kasvatustieteen pääaineopinnot eivät ole liittyneet riittävän hyvin monialaisten opintojen sisällölliseen ja pedagogiseen ainekseen tarjotakseen käsitteellisen pohjan kasvatuksen ja opetuksen ilmiöiden tarkastelulle. Tutkimusmenetelmäkurssit ovat jääneet monesti ulkokohtaisiksi huolimatta erittäin vaihtelevista opetusmenetelmistä sekä kattavista yrityksistä yhdistää opetus meneillään olevaan opiskelijan omaan tutkimushankkeeseen. Pääaine on ajatukseni mukaan usein jäänyt teoreettisena, käsitteellisenä ja ammatillisten käytäntöjen kannalta merkityksettömän tuntuiseena monialaisten sekä sivuaineopintojen varjoon. Tämä on tutkimukseni valossa identiteettityön kannalta ongelmallista. Kasvatustieteestä ja sen käsitteistöstä ei ole muodostunut opiskelijalle ammatillisen identifioitumisen välinettä. Vaikka kasvatustiede onkin lisännyt käsitteellistä ymmärrystä, ei se useinkaan ole merkityksellistynyt opiskelijan mielessä osaksi tulevaa ammatti-identiteettiä, ei ainakaan kelvannut tämän identiteetin rakentumisen pohjaksi. Tällöin myös kasvatustieteelliseen ajatteluun olennaisena kuuluva kriittinen ajattelu on usein jäänyt opinnoissa varsin vähälle huomiolle.

Pääaineen hämärtyemisellä on ajatukseni mukaan kolmenlaisia seurauksia. Ensinnäkin ilman selvää ammatillista identifikaatiota, riittävää teoreettista ymmärrystä sekä kriittisen

ajattelun taitoja nuori opettaja on edelleen hyvin altis työkuulttuurin sosialisatiolle. Tämä saattaa huomattavasti vaikeuttaa sopeutumista arkitodellisuuteen ja johtaa ennenaikaiseen väsymiseen, jopa kyynistymiseen. Toiseksi identifikaation puuttuminen voi vaikeuttaa opettajan oman kasvatusnäkömyksen kehittymistä ja luottamusta siihen. Tämä on ongelmallista, koska esimerkiksi kasvatuskeskustelu tarvitsisi opettajien osallistumista ja heidän asiantuntemustaan. Osallistumisella olisi ajatukseni mukaan myös hyvin positiivisia vaikutuksia ammatin arvostukseen sekä jopa valtasuhteiden muuttumiseen. Kolmanneksi ammatilliseen käyttöön sisäistetty kasvatustieteen, sosiologian ja psykologian käsitteistö voisi erottaa opettajaprofession jäsenet muista kasvattajista. Kun näin ei vaikuttaisi automaattisesti olevan, on professionkin vaikea ilman omaa kieltään erottua itsenäiseksi. Ammatillinen kieli on selvästi kytköksissä itsemääräämisoikeuteen, kuten olen aiemmin tässä raportissa esittänyt.

Kohti ongelmaperustaista oppimiskulttuuria – esimerkkinä Hämeenlinnan opettajankoulutusyksikön opetussuunnitelman kehittäminen

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusyksikössä aloitettu opetussuunnitelmauudistus on etsinyt ongelmaperustaisesta pedagogiikasta kehitystä edellä kuvattuihin ongelmiin. Kehitystyössä on alusta asti pidetty lähtökohtana pureutumista nimenomaan opiskelukulttuuriin sekä sen takana olevaan piilo-opetussuunnitelmaan. Tämä on tarkoittanut yksittäisten kurssien lisäämisen tai muuttamisen sijasta koko opetussuunnitelma-ajattelun pohtimista uudelleen. Siirtyminen kohti ongelmaperustaista oppimista tarkoittaa nimenomaan muutosta opetussuunnitelman tasolla. Suunnittelussa lähtökohtana ovat koulutuksen tavoitteet ja visiot, joiden toteuttamisen välineinä eri oppiaineet pääasiassa nähdään. Opintojen pääpaino on opiskelijan aktiivisuudessa oman oppimisensa suhteen. Tavoitteena on luoda sellainen opiskelukulttuuri, joka huomioi opiskelijan omat kokemukset ja valjastaa ne oppimisen hyväksi.

Opetussuunnitelman kehittämistyö kohdistettiin ensivaiheessa kasvatustieteen perus- ja aineopintoihin, joita lähdettiin rakentamaan työkäytäntöjen kannalta merkityksellisempään suuntaan. Vanha tieteenalapohjainen opintojaksorakenne uudistettiin nostamalla opintojen keskiöön ongelmaperustaisia jaksoja, jotka auttavat ymmärtämään ammatin yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja koulutuspoliittisia sidoksia. Samalla varmistuttiin kuitenkin siitä, että koulutusohjelman erityislaatu vaihtelevine opetusmenetelmineen ja sisältöineen säilyisi. Jaksot jaettiin tavoitteiden mukaan keskeisiin teemoihin. Teemat jakaantuvat edelleen opiskelijan

kokemusmaailmaa ja työkäytäntöjä lähellä oleviin ongelmiin tai tapauksiin. Ongelmat muotoiltiin huolellisesti siten, että niiden avulla on mahdollista saavuttaa jaksolle asetetut tavoitteet.

Asiantuntijaryhmissä laaditut ongelmat toimivat tutoriaaleissa eli pienryhmäistunnoissa oppimisprosessin virittäjinä ja käynnistäjinä. Ongelmat nostavat esiin tietyn ajankohtaisen ja työelämän kannalta merkittävän oppimisen kohteen jättäen tilaa ilmiön laajemmalle teoreettiselle selvittämiselle. Näiden pohjalta opiskelijat asettavat ryhmittäin oppimiskysymykset, joihin etsitään vastauksia itseopiskelun, luentojen, harjoitusten ja esimerkiksi aiheeseen liittyvien seminaarien avulla. Tutor-istunnot ovat oppimistilanteita, joissa opiskelijoilla on mahdollisuus aktiivisesti rakentaa omaa tietämystään yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa ja kehittää näin kriittisen ongelmanratkaisun taitoja. Opiskelija pohtii yhdessä ryhmän kanssa ilmiöön liittyviä arvoja, arvostuksia ja uskomuksia ja reflektoi tätä prosessia itsenäisesti niin uuden tiedon kuin oppimisenkin kannalta. Näin hän tuottaa opitun henkilökohtaisia merkityksiä. Opettaja toimii ryhmässä tutorina. Hänen tehtävänä on kontrolloida oppimisprosessia sekä auttaa tarpeen vaatiessa esimerkiksi kysymysten avulla ryhmää keskittymään olennaisimpaan. Koska vastuu oppimisesta on nimenomaan ryhmällä ja yksilöillä, on tutor ensisijaisesti oppimisprosessin asiantuntija ja vasta toissijaisesti sisällön asiantuntija.

Pientyhmien (8-10) tutor-istunnot on rakennettu ja ajoitettu siten, että ne jäsentävät kaikkea muuta opittua. Toisin sanoen ne ovat paikkoja, joissa opiskelijat systematisoivat ja arvioivat kriittisesti tietoa sekä rakentavat tästä omia henkilökohtaisia merkityksiään. Opintojen keskinäisellä ajoituksella on hyvin suuri merkitys oppimiselle. Opiskelija virittää tutor-istunnossa kiinnostuksensa ja motivaationsa opittavaan asiaan sekä suuntaa itsenäistä tiedonhankintaansa kiinnostuksensa ja oppimistyyliinsä mukaisesti. Samanaikaisesti oppilaitos tarjoaa tarkasti oppimiskysymyksiin vastaavia luentoja, työpajoja sekä aiheeseen liittyviä muita opintoja. Näin opinnot eivät hajaudu liiaksi, vaan opiskelijalla on mahdollisuus hallita kokonaisuus ja rakentaa opittua osaksi tulevaa ammatillisuuttaan. Kokonaisuuden hallintaa auttaa opiskelijan henkilökohtainen reflektio, jota seurataan jatkuvasti.

Arvioinnin perustan muodostaa opiskelijan oma itsearviointi, joka on oleellinen osa merkityksenantoprosessia. Tutor on yhdessä koko ryhmän kanssa vastuussa ryhmän toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä sekä prosessiongelmiä ratkaisemisesta. Ulkopuolisen arvioinnin välineitä ovat yksilö- ja ryhmätestit, seminaariesitykset sekä esimerkiksi posterit. Jakson arviointi perustuu aina ensisijaisesti oppimisprosessiin ja vasta toissijaisesti siitä tehtyyn tuotteeseen.

Opitun henkilökohtaisten merkitysten etsiminen pyrkii taistelemaan sellaista näkemystä vastaan, jossa opettajankoulutus olisi vain sarja toisiaan seuraavia 'suoritettavia' opintojaksoja. Tavoitteena on sellaisen ammatillisen ideaalin sisäistäminen, joka ei niinkään painottuisi tiettyjen asioiden yksilökohtaiseen hallintaan, vaan toisi ymmärrystä opettajan työn luonteesta ja sidosryhmistä, halua ja uteliaisuutta itsensä kehittämiseen sekä rohkeutta muuttaa sisältäpäin kulttuuria ja käytäntöjä.

Ongelmaperustainen opetussuunnitelma mahdollistaa huomattavan liikkuvuuden henkilökohtaisen oppimisen suhteen. Samalla se kuitenkin pidättää instituutiolla mahdollisuuden kontrolloida opetussuunnitelmaa sekä sen toteutumista aiempaa joustavammin. Näin opiskelija voi suunnata aktiivisuuttaan ja osallistumistaan oppimisen hyväksi täysipainoisesti varmistuneena siitä, että oppimisprosessit johtavat oikeisiin ammattikvalifikaatioihin. Tämä tarkoittaa molemminpuolista vastuuta ja luottamusta. Instituutio vastaa siitä, että koulutuksen tavoitteet ja sisällöt sekä niiden ympärille rakennetut oppimistilanteet johtavat työelämässä pärjäämiseen ja luovat edellytyksiä ammatissa oppimiselle. Oppilaitos toisaalta luottaa opiskelijan aktiiviseen oppimisprosessiin sekä ryhmän kykyyn kehittää yksilöitä ja oppimista. Opiskelija puolestaan on vastuussa omasta opiskelustaan itselleen sekä ryhmän jäsenille, mutta voi toisaalta luottaa siihen, että instituution järjestämät oppimistilanteet sekä tutorit ja opettajat ohjaavat opiskelijan ja ryhmän aktiivisuutta koulutuksen tavoitteiden suuntaisesti.

Ongelmaperustaisen oppimiskulttuurin heijastuminen opettajan ammatillisuuteen

Ongelmaperustainen opiskelu perustuu yksilön aktiivisuudelle, omatoimiselle tiedonhankinnalle sekä ryhmän kyvylle tuottaa erinomaisia yksilöitä. Ryhmäprosessin onnistuminen tai epäonnistuminen paljastaa armotta puutteet itseopiskelussa ja osoittaa yksilön oppimisen merkityksen ryhmän oppimiselle. Koska oppimisprosessi on yksi keskeisimmistä arvioinnin kohteista voidaan ryhmässä käsitellä hyvinkin tarkkaan itseopiskelussa tai ryhmän toiminnassa havaittuja oppimisen esteitä. Nämä selvitetään yhdessä, ennen kuin opiskelu voi jatkua täysipainoisesti. Tällainen ote oppimiseen nostaa esiin yksilön vastuullisuuden, aktiivisuuden sekä osallistumisen. Ryhmäprosessissa jokainen on vastuussa oman oppimisensa ja tiedonhankintansa kautta muille ryhmän jäsenille. Hänen on käytettävä omaa kokemustaan mahdollisimman täysipainoisesti sekä oman että ryhmän oppimisen hyväksi. Toisaalta aktiivisuus ja osallistuminen ryhmässä sekä itsenäisessä

tiedonhankinnassa on ainoa edellytys yhteisölliselle tiedonrakentamiselle, jota kautta ryhmä yksilöitä voi päästä yksittäistä opiskelijaa parempaan lopputulokseen. Et voi jättää sanomatta ajatustasi, koska juuri se voisi aiheuttaa toisen ryhmäläisen oivalluksen, joka puolestaan veisi koko ryhmän tiedonrakentamista eteenpäin. (Vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001 204, 216-319.)

Niin vastuu omasta ja toisten oppimisesta kuin aktiivisuus ja osallistuminenkin ovat erittäin keskeisiä opettajankoulutuksen elementtejä, jotka ovat aiemmin kulkeneet lähinnä piilo-opetussuunnitelman tasolla. Vallitseva opiskelukulttuuri on enemmänkin korostanut individualismia ja passiivisuutta henkilökohtaisten koulutuspolkujen, opiskelijoiden oikeuksien korostumisen sekä annettujen opintosisältöjen kautta. Nämä tekijät ovat nousseet ongelmaperustaisten oppimisprosessien kautta selvästi näkyväksi, mikä ei suinkaan ole aina käynyt kivuttomasti. Opiskelijoilta saatu palaute avoimesta keskustelusta sekä vaikeidenkin asioiden käsittelystä on kuitenkin ollut positiivista. Opiskelijat on otettu voimakkaasti mukaan suunnittelutyöhön ja palautteen antaminen on muodostunut avoimemmaksi ja arkipäiväisemmäksi. Juuri tällaisen kulttuurin toivoisi kulkevan opiskelijoiden mukana työelämään.

Tutoriaali-istunnot toimivat muun oppimisen jäsentämisen, systematisoinnin ja kriittisen tarkastelun paikkoina. Nämä perustuvat dialogille, jossa ryhmä yhteisen tiedonrakentelun avulla tuottaa henkilökohtaisia merkityksiä. Merkitykset ovat aina kulttuuri- ja instituutiosidonnaisia, joten niiden ymmärtäminen on ehto kommunikaatiolle ja kriittiselle yhteistoiminnalle (Törmä 1999, 19). Kun ryhmän yhtenä keskeisenä tehtävänä on nimenomaan keskustelun kautta purkaa vallitsevia uskomuksia, arvostuksia ja institutionaalisia käytäntöjä, voidaan puhua kriittisestä dialogista. Tämä on tutoriaali-istuntojen ehdoton tavoite. Onnistuessaan toivotulla tavalla päädytään ongelmaperustaisessa oppimisessa transformatiiviseen eli uudistavaan oppimiseen⁸³.

Uudistavassa oppimisessä pyritään oppimistilanteiden kautta kohti itseohjautuvuuden, kriittisyyden ja kommunikatiivisuuden ideaaleja. Harjaantuminen tällaiseen toimintaan loisi edellytyksiä jatkaa aktiivista ja kriittistä toimintaa myös koulutuksen jälkeen työelämässä. Tällainen toimintakulttuurin muutos olisi ajatukseni mukaan ehdottoman tärkeä juuri opettajille. Kriittinen ajattelu ja toiminta tarkoittaisivat entistä tiedostavampaa työtettä. Tässä suhteessa tavoite on siis jokseenkin emansipatorinen. Tietoisuus ammatin yhteiskunnallisista

⁸³ Transformatiivinen oppiminen on lähinnä Jack Mezirowin kehittämä käsite (esim. Mezirow 1994; 1996a; 1996b; Rouhiainen 1999).

ja poliittisista sidoksista sekä ammatti-identiteetin kiinnittymisestä näihin voi vapauttaa ylenmääräisistä riittämättömyden tunteista. Toisaalta kriittinen dialogi ryhmässä antaa yksilölle argumentaatiotaitojen kautta luottamusta omaan intuitioon ja kasvatusherkkyyteen. Oman äänen löytäminen ei kuitenkaan tarkoita narsistisuutta ja sisäänpäinkääntyneisyyttä, vaan se jättää tilaa keskustelulle ja osoittaa yhteisöllisyyden merkityksen yksilön kehityksessä. Tällaiset muutokset oppimiskulttuurissa ovat tutkimuksen valossa ammatillisen identiteetin ja työssäjaksamisen kannalta hyvin merkittäviä.

Vaikka edistyminen kohti transformatiivista oppimiskulttuuria tapahtuukin hitaasti, näyttäytyvät askeleet opiskelijoiden oppimisprosesseissa huikaisevina. Opiskelijat ovat reflektoineet omia oppimiskokemuksiaan voimakkaasti suhteessa omaan identiteettinsä tulevana opettajana. Tämä kertoo muutoksesta, joka heijastuu väistämättä henkilökohtaisen osallistumisen kautta myös työyhteisöihin ja niiden kulttuuriin.

TUTKIMUSAINEISTO:

Valtion virallisjulkaisut

- 628/1998 Perusopetuslaki. 21.8.1998. Suomen säädöskokoelma.
852/1998 Perusopetusasetus. 20.11.1998. Suomen säädöskokoelma.
HE 86/1997 Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
SiVM 3/1998 Sivistysvaliokunnan mietintö.

Muut aineistot:

- Opettaja-lehti. Pääkirjoitukset vuosilta 1996-2001.
Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 1998. Puheenvuoroja opettajan etiikasta.
Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.
Opetushallitus. 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/98.
Opetushallitus. 1999. Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet.

LÄHTEET:

Kirjallisuus

- AIRAKSINEN, T. 1998. Opettaja, arvot ja muuttuva ammatti. Julkaisussa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 5-13.
- AITTOLA, T. & RAISKILA, V. 1995. Jälkisanat. Teoksessa P. Berger & T. Luckmann Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen (suom. ja toim. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus, 213-231.
- AITTOLA, T. & SUORANTA J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim. T. Aittola ja J. Suoranta) Kriittinen pedagogiikka (suom. Jyrki Vainonen). Tampere: Vastapaino, 7-28.
- ALASUUTARI, P. 1996. Toinen tasavalta. Suomi 1946-1994. Tampere: Vastapaino.
- ANTIKAINEN, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Porvoo: WSOY.
- APPLE, M. 1988. Teachers and Texts. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education. London: Routledge.
- APPLE, M. & JUNGCK, S. 1992. You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit: Teaching, Technology and Control in the Classroom. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.) Understanding Teacher Development. London: Cassell, 20-42.
- ARNOWITZ, S. & GIROUX, H. 1991. Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ATJONEN, P. 1998. Opettajasta maisteritasoinen pedagoginen ajattelija ja toimija? Lehdessä Didacta Varia 3(2), 35-49.
- BAIER, V., MARCH, J. & SAETREN, H. 1988. Implementaion and Ambiguity. In J. March Decisions and Organizations. Oxford: Basil Blackwell, 150-166.
- BALL, S. 1994. Education Reform. A Critical and Post-structural Approach. Buckingham: Open University Press.
- BAUMAN, Z. 1996. Postmodernin lumo (suom. J. Vainonen) Tampere: Vastapaino.
- BAUMAN, Z. 1998. Globalization – the Human Consequences. Cambridge: Polity Press.
- BECK, U. 1992. Risk Society. Towards a New Modernity. London: Sage.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen (suom. ja toim. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus.
- BLACKMORE, J. 1996. Doing "Emotional labour" in the Education Market Place: Stories from the Field of Women in Management. In Discourse 17(3), 337-349.

- BLAKE, N. 1996. Between Postmodernism and Anti-Modernism: The Predicament of Educational Studies. In *British Journal of Educational Studies* 44(1), 42-65.
- BOTTOMORE, T. 1984. *The Frankfurt School*. London: Routledge.
- BOURDIEU, P. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: CUP.
- BOURDIEU, P. 1998. A Reasoned Utopia and Economic Fatalism. In *New Left Review* 227, 125-130.
- BRAVERMAN, H. 1974. *Labour and Monopoly Capital*. New York: Monthly Review Press.
- BROADY, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan (suom. P. Kämäräinen, M. Neste ja I. Rostila). Tampere: Vastapaino.
- BRUHN, K. 1968. 1900-luvun pedagogisia virtauksia (suom. R. Malmberg). Keuruu: Otava.
- BURR, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- CHERRYHOLMES, C. H. 1998. Educational Reform, Modernity, and Pragmatism. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 261-278.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- CLARK, C. M. 1992. Teachers as Designers in Self-directed Professional Development. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell, 75-84.
- CLAXTON, G. 2000. The Anatomy of Intuition. In T. Atkinson & G. Claxton (eds.) *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press, 15-31.
- COLE, M. & HILL, D. 1995. Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction. In *British Journal of Sociology of Education* 19(2), 165-183.
- DENSMORE, K. 1987. Professionalism, Proletarianization and Teacher Work. In T. Popkewitz (ed.) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*. Philadelphia: The Falmer Press, 130-160.
- DEWEY, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta* (suom. K. Kajava). Helsinki: Otava.
- DREYFUS, H. & RABINOW, P. 1986. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. London: Harvester.
- FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. 1995. *Critical Discourse Analysis: The critical study of language*. London: Longman.

- FAIRCLOUGH, N. 1996. A Reply to Henry Widdowson's 'Discourse analysis: a critical view'. In *Language and Literature* 5(1), 49-56.
- FAIRCLOUGH, N. 1997. *Miten media puhuu?* (Suom. V. Blom & K. Hazard) Tampere: Vastapaino.
- FAIRCLOUGH, N. 2000a. Language and neo-liberalism. In *Discourse and Society* 11(2), 147-148.
- FAIRCLOUGH, N. 2000b. *New Labour. New Language.* London: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. & WODAK, R. 1997. Critical Discourse Analysis. In T. van Dijk (ed.) *Discourse As Social Interaction. Discourse studies 2, a multidisciplinary introduction.* London: Sage, 258-283.
- FELDMAN, A. 1997. Varieties of Wisdom in the Practice of Teachers. In *Teaching and Teacher Education* 13(7), 757-773.
- FOUCAULT, M. 1980a. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977.* SusseX: Harvester.
- FOUCAULT, M. 1980b. *Tarkkailla ja rangaista* (suom. Eevi Nivanka). Helsinki: Otava.
- FREIRE, P. 1969. *Educação como prática da liberdade.* (2nd. Ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed* (transl. Myra Bergman Ramos). Harmondsworth: Penguin.
- FULLAN, M. 1994. *Muutosvoimat* (suom. T. Kananoja). Helsinki: Painatuskeskus.
- FURLONG, J. 2000. Intuition and the crisis in teacher professionalism. In T. Atkinson & G. Claxton (eds.) *The Intuitive Practitioner. On the value of not always knowing what one is doing.* Buckingham: Open University Press, 15-31.
- GALE, T. & DENSMORE, K. 2000. *Just schooling. Explorations in the cultural politics of teaching.* Buckingham: Open University Press.
- GERGEN, K. 1994. *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction.* Cambridge: Harvard University Press.
- GERGEN, K. 1995. Social Construction and the Educational Process. In L. P. Steffe & J. Gale (eds.) *Constructivism in Education.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 17-39.
- GIDDENS, A. 1990. *The Consequences of Modernity.* Cambridge: Polity Press.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age.* Cambridge: Polity Press.
- GIROUX, H. 1988. *Teachers as Intellectuals.* Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- GIROUX, H. 1999. Border Youth, Difference, and Postmodern Education. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H.A. Giroux, D. Macedo & P. Willis *Critical Education in the New Information Age.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 93-115.

- GIROUX, H. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim. T. Aittola ja J. Suoranta) Kriittinen pedagogiikka (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino, 153-218.
- GRIMMETT, P. 1995. Developing Voice Through Teacher Research: Implications for Educational Policy. In J. Smyth (ed.) Critical Discourses on Teacher Development. London: Cassell, 113-130.
- GRIMMETT, P. 1994. Teacher Development as a Struggle for Authenticity: Implications for Educational Leaders. In P. Ruohotie & P. Grimmer (eds.) Professional Growth and Development. Direction, Development and Dilemmas. Saarijärvi: Career Education Center, 291-316.
- HAKKARAINEN, K., LONKA, K. & LIPPONEN, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.
- HALL, S. 1999. Identiteetti (suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman). Tampere: Vastapaino.
- HAMMERSLEY, M. 1997. On the Foundations of Critical Discourse Analysis. In Language and Communication 17(3), 237-248.
- HANNULA, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- HARGREAVES, A. 1992. Cultures of Teaching: A Focus for Change. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.) Understanding Teacher Development. London: Cassell, 216-240.
- HARGREAVES, A. 1993. Teacher Development in the Postmodern age: Dead Certainties, Safe Simulation and the Boundless Self. In Journal of Education for Teaching 19(2). Tulostettu 15.7.2001 EBSCO-tietokannasta.
- HARGREAVES, A. 1994. Changing teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell.
- HARGREAVES, A. 1996. Contrived Collegiality and the Culture of Teaching. In P. Ruohotie & P. Grimmer (eds.) Professional Growth and Development. Direction, Development and Dilemmas. Saarijärvi: Career Education Center, 263-290.
- HEANEY, T. & HORTON, A. 1996. Reflektiivinen osallistuminen yhteiskunnalliseen muutokseen. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa (suom. L. Lehto). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 92-116.
- HEIKKINEN, H.L.T. 1999. Opettajankoulutus – modernissa vai postmodernissa? Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: TAJU, 38-58.
- HEIKKINEN, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä – Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Artikkelisarjassa Opettajan professiosta. OKKA-vuosikirja 2000, nro 1, 8-19.

- HEIKKINEN, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- HELLSTEN, T. 2000. Saat sen mistä luovut. Elämän paradokseja. Helsinki: Kirjapaja.
- HONKONEN, R. 1999. Kriittisyys ammatillisen korkeakoulutuksen haasteena postmodernissa yhteiskunnassa. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: TAJU, 69-85.
- HOWARD, J.A. & HOLLANDER, J. 2000. Gendered Situations, Gendered selves. New York: AltaMira Press.
- IISALO, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- INGVARSON, L. 2000. Teacher control and the reform of professional development. In H. Altrichter & J. Elliott (eds.) Images of Educational Change. Buckingham: Open University Press, sivut.
- JARVIS, P. 1993. Oppimisen paradokseja myöhäismodernissa (suom. R. Aaltonen). Lehdessä Aikuiskasvatus 13(3), 181-187.
- JOKINEN, A. 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Vammala: Tampere University Press.
- JOKINEN, A. & JUHILA, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54-100.
- JOKINEN, A., JUHILA, K. & SUONINEN, E. 1992. Diskurssianalyysin kirjavat kasvot. Lehdessä Sosiologia 29(2), 132-134.
- JOKINEN, A., JUHILA, K. & SUONINEN, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- JUHILA, K. 1996. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen & K. Juhila Merkitykset ja vuorovaikutus – Poimintoja asunnottomuuspuheen kulttuurisesta virrasta. Tampereen yliopisto, Sosiaalipolitiikan laitos, 131-159.
- JUHILA, K.. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 160-200.
- JUSSILA, J. & SAARI, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Edita
- JÄRVINEN-TAUBERT, J. 1999. Tarvitseeko työelämä kriittisiä työntekijöitä? Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: TAJU, 105-125.
- KANGASNIEMI, E. 1997. Valmistakaa tietä peruskoululle; peruskoulun väliaikaisesta opetussuunnitelmasta 30 vuotta. Lehdessä Kasvatus 28(5), 415-428.

- KARI, J. & HEIKKINEN, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41-58.
- KARVONEN, E. & KOIVISTO, J. 2001. Identiteettikysymys globalisoituvassa maailmassa. Stuart Hallin haastattelu. Lehdessä Tiedotustutkimus 24(3), 100-114.
- KARVONEN, P. 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- KIILAKOSKI, T. 2001. Vaikeata on saada suunta – postmodernin haaste pedagogiikalle. Lehdessä Niin & Näin 8(2), 72-76.
- KIVINEN, O. & RINNE, R. 1994. Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800-1900-luvuilla. Teoksessa Koulu ja menneisyys. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1994. Helsinki: Yliopistopaino, 73-105.
- KIVINEN, O. & RINNE, R. 1996. Teacher Training and Higher Education Policies in Finland since the World War II. In T.H. Popkewitz (ed.) Professionalization and Education. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 169, 76-96.
- KIVINEN, O., RINNE, R. & KIVIRAUMA, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden julkaisusarja A:105.
- KONTTINEN, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- KONTTINEN, E. 1996. A Continental Way of Professionalization: On the Formation of the "Finnish Route". In T.H. Popkewitz (ed.) Professionalization and Education. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 169, 52-75.
- KORHONEN, M. 2002. Aina oli joku kotona. Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona. Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Pieksämäki: Tammi, 53-74.
- KRESS, G. 1989. Linguistic Processes in Sociocultural Practice. Oxford: Oxford University Press.
- KRESS, G. 1990. Critical Discourse Analysis. In Annual Review of Applied Linguistics 11, 84-99.
- KUUSELA, P. 2001. George Herbert Mead. Pragmatismi ja sosiaalipsykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnanäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 61-78.
- LEHTISALO, L. & RAIVOLA, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- LEIWO, M. & PIETIKÄINEN, S. 1996. Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. Teoksessa K. Palonen & H. Summa (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 85-108.
- LINDÉN, J. 2001. Opettajuus virallisdiskurssissa – myytit, ideat ja ammatillinen autonomia. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001, 9-33.

- LINDQVIST, M. 1998. Opettajuus, arvot ja etiikka. Julkaisussa Puheenvuoroja opettajan etiikasta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 15-21.
- LUUKKAINEN, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus
- LYOTARD, J-F. 1985. Tieto Postmodernissa yhteiskunnassa (suom. L. Lehto). Jyväskylä: Gummerus.
- MACLURE, M. 1995. Postmodernism: a postscript. In Educational Action Research 3(1), 105-116.
- MCLAREN, P. 1998. Life in Schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman.
- MCLAREN, P. 1999. Introduction: Tarumatizing Capital: Oppositional Pedagogies in the Age of Consent. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo & P. Willis Critical Education in the New Information Age. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 1-36.
- MCLAREN, P. 2000. Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution. Boulder: Rowman & Littlefield.
- MCLAREN, P. & GIROUX, H. 2001a. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriitikin ja antiutopianismin tuolla puolen. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim. T. Aittola ja J. Suoranta) Kriittinen pedagogiikka (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino, 29-72.
- MCLAREN, P. & GIROUX, H. 2001b. Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim. T. Aittola ja J. Suoranta) Kriittinen pedagogiikka (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino, 73-108.
- MCLAREN, P. & FISCHMAN, G. 2001. Toivon palauttaminen. Opettajankoulutus ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus globaalistumisen aikakaudella. Teoksessa H. Giroux & P. McLaren (toim. T. Aittola ja J. Suoranta) Kriittinen pedagogiikka (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino, 235-246.
- MEAD, G.H. 1962. Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist. London: The University of Chicago Press.
- MEZIROW, J. 1994. Understanding Transformation Theory. In Adult Education Quarterly 44(4), 222-232.
- MEZIROW, J. 1996a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa (suom. L. Lehto). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- MEZIROW, J. 1996b. Johtopäätös: kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa (suom. L. Lehto). Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374-397.
- MÄKI-KULMALA, A. & PAMPPUNEN, S. 1999. Kriittisyyden mahdollisuuksista jälkimodernissa. Tiede- ja ammattikorkeakoulun kriittisyyskonseptioiden jäsentelyä.

- Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: TAJU, 87-104.
- MÄKI-KULMALA, H. 1999. "Mehr licht, sanoi Göthe viimeisiksi sanoikseen" – Reunamerkitöjä Jari Sarasvuon kirjaan Vapaus! Lehdessä aikalainen 4(13), 4-6.
- NAISBITT, J. Global Paradox. The bigger the world economy, the more powerful its smallest players. New York: William Morrow and Company.
- NIAS, J. 1989. Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work. London: Routledge.
- NIEMI, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen julkaisuja A 3/1995.
- NIEMI, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31-44.
- NIEMI, H. & KOHONEN, V. 1995. Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction. Reports from the Department of Teacher Education in Tampere University A 2/1995.
- NYMAN, M. & SUOMINEN, M. 2002. Ferdinand de Saussure: mies myytin takaa. Teoksessa H. Dufva & M. Lähteenmäki (toim.) Kielentutkimuksen klassikoita. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 9-66.
- OJANEN, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatusreformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51-62.
- PATRIKAINEN, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Artikkelisarjassa Opettajan professiosta, OKKA-vuosikirja 2000, nro 1, 20-31.
- POPKEWITZ, T. 1996. Academic Discourse, Professionalization and the Construction of the Teacher in the U.S.A. In T.S. Popkewitz (ed.) Professionalization and Education. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 169, 119-146.
- POPKEWITZ, T. 1999. Introduction. Critical Traditions, Modernisms, and the "Posts". In T. Popkewitz & L. Fendler (eds.) Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics. New York: Routledge, 1-16.
- POPKEWITZ, T. & FENDLER, L. 1999. Preface. In T. Popkewitz & L. Fendler (eds.) Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics. New York: Routledge, xii-xv.
- POPKEWITZ, T. & SIMOLA, H. 1996. Professionalization, Academic Discourses and Changing Patterns of Power. In T.S. Popkewitz (ed.) Professionalization and Education. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Research Report 169, 6-27.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. 1987. Discourse and Social Psychology. London: Sage.

- RAIVOLA, R. 1989. Opettajan ammatin historia. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 44.
- RAIVOLA, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9-30.
- RAJANTI, T. 1992. Mikä ihmeen diskurssianalyysi? Lehdessä Sosiologia 29(1), 45-47.
- RANTALA, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944-1948. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- RANTALA, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytykset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- RASILA, M. 1996. Koulujärjestelmän talouden pelisäännöt. Teoksessa H. Myyrä (toim.) Koulun puolesta. Juva: WSOY, 82-90.
- REYNOLDS, D. & PACKER, A. 1992. School effectiveness and school improvement in the 1990s. In D. Reynolds & P. Cuttance (eds.) School Effectiveness: Research, Policy and Practice. London: Cassell, 171-187.
- RINNE, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Opetussuunnitelman intentioiden teoreettishistoriallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja C 44.
- RINNE, R. & SALMI, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteena. Tampere: Vastapaino.
- SAHLBERG, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- SAHLBERG, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- SARASON, S. 1990. The Predictable Failure of Educational Reform. Can We Change Course Before it's Too Late? Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- SARASON, S. 1993. You Are Thinking of Teaching? Opportunities, problems, realities. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHELLENBERG, J.A. 1988. Sosiaalipsykologian klassikoita (suom. M. Ahokas). Helsinki: Gaudeamus.
- SHOTTER, J. 1977. Psykologian ihmiskäsityksiä (suom. M. Jääskeläinen). Espoo: Weilin+Göös.
- SHOTTER, J. 1995. In Dialogue: Social Constructionism and Radical Constructivism. In L.P. Steffe & J. Gale (eds.) Constructivism in Education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates, Inc, 41-56.
- SILBERMAN, C. 1970. Crisis in the classroom. New York: Vintage Books.
- SIMOLA, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.

- SIMOLA, H. 2000. Constructing the Finnish Teacher in National Steering Documents of the 1990s: Tasks, Qualifications and Governance. Paper presented at the NFFP conference in Kristiansand, Norway, March 9-12, 2000.
- SIMOLA, H. 2002. Millainen olisi riittävän hyvä koulu? Teoksessa L. Kolbe & K. Järvinen (toim.) Onks ketään kotona? Pieksämäki: Tammi, 182-200.
- SMITH, R. & WEXLER, P. (eds.) 1995. After Postmodernism. Education, Politics and Identity. London: The Falmer Press.
- SMYTH, J., DOW, A., HATTAM, R., REID, A. & SHACKLOCK, G. 2000. Teachers' Work in a Globalizing Economy. London: Falmer Press.
- STRYKER, S. 1980. Symbolic Interactionism: A Social Structural Version. Menlo Park, CA: Benjamin-Cummings.
- Suomen Lääkäriliitto. 2000. Lääkärin etiikka. (4. painos.)
- SUORANTA, J. 2000a. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. (3. korjattu painos.) Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- SUORANTA, J. 2000b. Mediakulttuurista, -kasvatuksesta ja -kriitikistä. Lehdessä Tiedepolitiikka 25(4), 29-42.
- SWALES, J.M. 1990. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. New York: Cambridge University Press.
- SYRJÄLÄINEN, E. 1995. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen: opettajan ansa vai mahdollisuus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 5/1995.
- TAYLOR, C. 1991a. The Malaise of Modernity. Concord: House of Amansi Press.
- TAYLOR, C. 1991b. The Ethics of Authenticity. Cambridge: Harvard University Press.
- TAYLOR, C. 1992. Sources of the Self. The Making of the Modern Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta. 1990. Koulutuksen tuottavuus. Sarja A/11/1990. Tampere.
- Teollisuuden koulutusvaliokunta. 1991. Koulutuksen laatu. Sarja A/12/1991. Helsinki.
- TIRRI, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Helsinki: Gaudeamus.
- TOBIN, K. & MCROBBIE, C. 1996. Cultural Myths as Constraints to the Enacted Science Curriculum. In Science Education, 80(2), 223-241.
- TOM, A. & VALLI, L. 1990. Professional Knowledge for Teachers. In R.W. Houston (ed.) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, 374-392.
- TURUNEN, K. 1999. Opetustyö ja opettajankoulutus. Väliaikainen keskustelu- ja virikeaineisto opettajien ja opettajankouluttajien käsityksistä Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeeseen (OPEPRO). Selvitys 4, moniste 24/1999. Opetushallitus.

- TYACK, D. & CUBAN, L. 1995. *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- TÖRMÄ, S. 1999. Kriittinen reflektio kasvuprosessin säätelijänä. Teoksessa J. Järvinen-Taubert & P. Valtonen (toim.) *Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa*. Tampere: TAJU, 15-28.
- USHER, R. & EDWARDS, R. 1994. *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- VALTONEN, S. 1998. Hyvä, paha media. Diskurssianalyysi kriittisen mediatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Välvirronen (toim.) *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 93-121.
- VAN DIJK, T. 2001. Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 95-120.
- WIDDOWSON, H. 1995. Discourse analysis: a critical view. In *Language and Literature* 4(3), 157-172.
- WILLMAN, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Artikkelisarjassa *Opettajan professiosta*. OKKA-säätiön vuosikirja 2000, nro 1, 107-116.
- WODAK, R. 1996. *Disorders of Discourse*. London: Longman.
- VUORIKOSKI, M. 2001. Opettajat vailla valtaa ja sukupuolta. Lehdessä *Aikalainen* 15(16), 4.
- VÄLIVERRONEN, E. 1998. Mediatekstistä tulkintaan. Teoksessa A. Kantola, I. Moring & E. Välvirronen (toim.) *Media-analyysi. Tekstistä tulkintaan*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13-39.
- VÄRRI, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta – Kasvatusta hyvään. Vanhemmuuden tarkastelua erityisesti dialogisena ilmiönä. Tampere: Tampere University Press.
- VÄRRI, V.-M. 2001a. Mallikansalaisesta psykokapitalismin muutosagentiksi – aikalaismuutoksen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 24/2001, 33-47.
- VÄRRI, V.-M. 2001b. Kasvatustieteen tärkein kysymys. Lehdessä *Aikalainen* 15(15), 5.
- VÄRRI, V.-M. 2002. Kasvatusta ja ”ajan henki” – Tulkintoja psykokapitalismin armottomuudesta. Lehdessä *Aikuiskasvatusta* 22(2), 92-104.
- YOUNG, P. 1995. Liberalism, Postmodernism, Critical Theory and Politics. In R. Smith & P. Wexler (eds.) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*. London: The Falmer Press, 13-22.

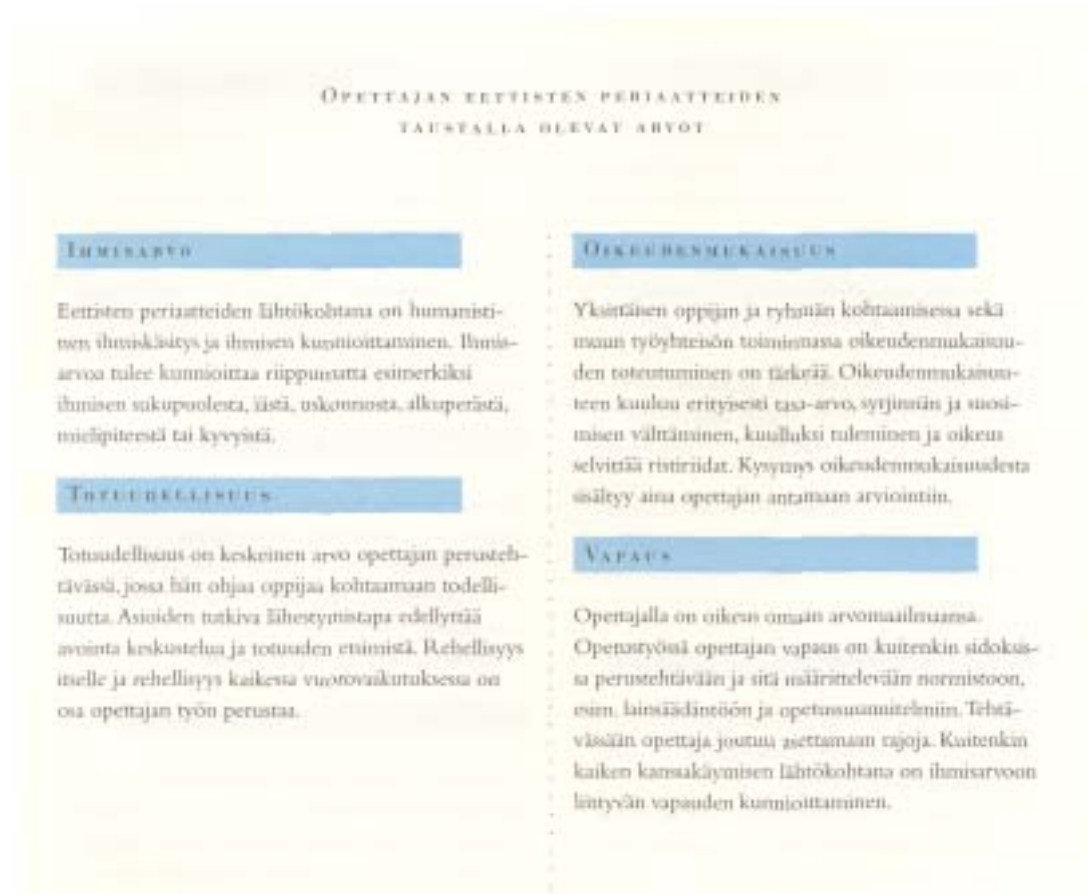
Muut lähteet

- AHONEN, S. 2002. Teollisuus puhuu koulusta taloustermein. *Mielipidekirjoitus*. Helsingin sanomat 31.5.2002, A5.

- Elinkeinoelämän valtuuskunta. 2001. Mestareita vai maistereita. EVA-raportti koulutuksesta. Tulostettu 1.5.2002 Elinkeinoelämän valtuuskunnan www-sivustolta: <http://www.eva.fi/julkaisut/raportit/koulutus2001/sisallys.htm>.
- Helsingin Sanomat. Sarjala: Hyvä koulu tuottaa huiput vasta loppuvaiheessa. 9.8.2001, Kotimaa.
- NIKANDER, P. 2002. Diskursiivinen käänne (sosiaali)psykologiassa. Sosiaalipsykologian verkko-opintojen aineistoa. Tulostettu 4.6.2002 Tampereen yliopiston WWW-sivulta <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sospsyka/spdiskur.htm>.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2001. Yleistietoa järjestöstä. Tulostettu 12.11.2001 OAJ:n www-sivustolta: <http://www.oaj.fi/jarjesto/index.html>.
- Opetushallitus. 2001. Tavoitteet ja toiminta. Tulostettu 9.11.2001 Opetushallituksen www-sivustolta: <http://www.oph.fi/esittely/index.html>.
- ROUHIAINEN, A. 1999. Tiedostamisen, kriittisen ajattelun ja reflektoinnin merkitys oppimisen osana Carl Rogersin humanistisen oppimisen näkemyksen ja Jack Mezirowin oppimisen näkemyksen puitteissa. Aikuiskasvatuksen pro-gradu tutkielma, Helsingin yliopisto. Helsinki: Helsingin yliopiston verkkojulkaisu. Tulostettu 3.4. Helsingin yliopiston www-sivustolta: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/pg/rouhiainen/>.
- SAHLBERG, P. 2000. Opettaja ja muuttuva koulu - menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Tulostettu 1.9.2001 Chydenius-instituutin www-sivustolta: <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chynetti/artikkelit/chynetti02.html>.
- Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka. Luokanopettajakoulutuksen strategia 2002.
- VAINIONPÄÄ, J. & LINDÉN, J. 2000. Kvalitatiivisen aineiston käsittelyn taustoja NUD*IST 4.0. Julkaisematon opetusmoniste.

LIITTEET

Liite 1: Opettajan eettiset periaatteet



OPETTAJA JA OPPILAS

Opettaja hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä. Opettaja kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti.

Opettaja pyrkii oppijan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä käsittelee tahdikkaasti oppijan persoonaan ja yksityisyyteen liittyviä asioita.

Opettaja ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, eikä hyväksy missään muodossa esiintyvää toisen ihmisen hyväksikäyttöä.

Opettajan vastuu oppijasta on sitä suurempi, mitä nuoremmiin oppijain kanssa hän työskentelee. Opettaja toimii yhteistyössä lapsesta vastuussa olevien aikuisten kanssa.

OPETTAJA ITSE

Opettajan työssä keskeistä on hänen oma persoonaansa, jonka kehittäminen ja hoitaminen on hänen oikeutensa ja velvollisuutensa.

Hoitaessaan tehtäviään opettajan on voitava luottaa oikeudenmukaisuuden toteutumiseen omalla kohdallaan. Myös opettajalla on oikeus yksityisyyteen ja huolenpitoon itsestään.

OPETTAJA JA KOLLEGAT

Opettaja arvostaa tehtäviään ja kunnioittaa työtovereitaan ammattikunnan jäseninä.

Opettaja pyrkii voimavarojen takertavaan yhdistämiseen ja löytämään tasapainon oman autonomiansa ja työyhteisönsä välillä.

Työtoverien yksilöllisyyden hyväksyminen, ymmärtäminen sekä keskinäinen apu ja tuki ovat periaatteita, joihin nojautuen opettajat toimivat työyhteisössä.

OPETTAJAN SUHDE TYÖHÖNSÄ

Työhönsä opettaja sitoutuu sitä määrittelevään normistoon ja ammattikuntansa etiikkaan.

Opettaja hoitaa tehtäviään vastuullisesti.

Opettaja kehittää työtään ja arvioi oman toimintaansa. Opettaja hyväksyy erehtyvyytensä ja on valmis tarkistamaan näkemyksiään.

OPETTAJAN SUHDE YHTEISKUNTAAN

Opetustyö on yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä.

Opettajan mahdollisuudet toimia työssään ja huolehtia ammatillisesta kehityksestään riippuvat paljon opetustyöhön ja koulutukseen osoitetusta voimavaroista.

Opettaja huolehtii ammatillisesta kehityksestään ja toimii yhteistyössä kodin, ympäröivän yhteisön ja yhteiskunnan kanssa.

Liite 2: Lääkäriin eettiset ohjeet

Hyväksytty Lääkäriliiton valtuuskunnan kokouksessa 6.5.1988

Lääkäriksi ryhtynyt henkilö on ottanut hoitaakseen suuren ja vaativan tehtävän. Tästä tehtävästä hän ei voi suoriutua, ellei hänellä ole perusteellisten tietojen ohella vakavaa halua noudattaa lääkäriin ammattin harjoittajan vuosituhtien ajan tunnustamia eettisiä velvoituksia. Hän saavuttaa toiminnassaan luottamusta persoonallisuutensa, tietojensa ja ammattitaitonsa perusteella. Näiden periaatteiden mukaisesti on Suomen Lääkäriliiton valtuuskunta hyväksynyt lääkäreiden noudatettaviksi ammattia harjoittaessaan seuraavat ohjeet:

I

Lääkäriin velvollisuutena on suojata ihmiselämää ja lievittää kärsimystä. Hänen tulee pitää päätavoitteenaan edistää terveyttä ja sen saavuttamista.

II

Lääkäriin tulee palvella kanssaihmissään lähimmäisenrakkauden mukaisesti sekä osoittaa käyttäytymisellään ja toiminnallaan olevansa tehtävän vaatiman luottamuksen ja kunnioituksen arvoinen. Lääkäriin ei pidä koskaan osallistua kidutukseen, kuolemanrangaistuksen täytäntöönpanoon tai muuhun epäinhimilliseen toimintaan tai sellaisen valmisteluun.

III

Lääkäriin tulee kohdella potilaitaan tasa-arvoisina, eikä hän saa antaa rodun, uskonnon, poliittisten mielipiteiden tai yhteiskunnallisen aseman vaikuttaa toimintaansa heitä kohtaa.

IV

Lääkäriin älköön käyttäkö arvoaltaansa siten, että potilaan oikeus määrätä itsestään joutuu uhanalaiseksi. Silloinkin kun potilas ei pysty ilmaisemaan tahtoaan, on lääkäriin velvollisuutena toimia potilaan parhaaksi.

Jos lääkäriin joutuu tutkimus- tai hoitopäätöksissään toimimaan potilaan tahdosta riippumatta, on päätösten aina perustuttava lääketieteellisiin syihin.

V

Lääkäriin tulee pitää yllä ja kartuttaa tietojaan ja taitojaan, ja hänen tulee suositella vain lääketieteellisen tiedon ja kokemuksen perusteella tehokkaina ja tarkoituksenmukaisina pidettyjä tutkimuksia ja hoitoja.

VI

Jos lääkäriin toivoo potilaansa osallistuvan lääketieteelliseen tutkimukseen, jossa poiketaan tilan normaalista tutkimuksesta tai hoidosta, on lääkäriin saatava tähän potilaalta suostumus, jonka potilas on painostamatta antanut vapaasta tahdostaan, tutkimuksesta ja sen aiheuttamista lisärasituksista ja riskeistä perillä ollen. Tutkimuksessa on noudatettava yleisesti hyväksytyjä tutkimustyötä koskevia julistuksia ja viranomaisten ohjeita.

VII

Lääkärin tulee noudattaa vaitiovelvollisuutta ja myös kehottaa alaisiaan sitä noudattamaan.

VIII

Lääkäri ei saa tavoitella perusteetonta aineellista etua. Hänen tulee hoitaa potilasta tämän avuntarpeen mukaan ja soveltaa palkkionsa suoritetun työn mukaan.

IX

Todistuksia ja lausuntoja antaessaan lääkäriin tulee muistaa olevansa puolueeton todistaja ja asiantuntija, jonka lausunnon on perustuttava huolellisen tutkimuksen antamiin objektiivisiin havaintoihin ja niiden kriittiseen arviointiin sekä muihin tosiseikkoihin, jotka lääkäri on saanut tietoonsa.

X

Julkisessa esiintymisessään lääkäriin tulee noudattaa tarkkaa harkintaa ja välttää itsensä tehostamista. Ilmoittelussaan lääkäriin tulee noudattaa lääkäreitä ja lääkäripalveluja koskevia ilmoitteluohjeita.

XI

Lääkärin tulee pysyä erillään sellaisesta sairaanhoidosta, jossa hänellä ei ole vapautta toimia velvollisuuksiensa ja näissä ohjeissa esitettyjen periaatteiden mukaisesti.