

**Opettajan koulutuspoliittinen toimijuus**  
*Koulutyöntekijä- ja Opettaja-lehdissä 1973–1989*

Mirka Räisänen  
Tampereen yliopisto  
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö  
Sosiologian pro gradu -tutkielma  
Helmikuu 2011

TAMPEREEN YLIOPISTO

Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö

RÄISÄNEN MIRKA: Opettajan koulutuspoliittinen toimijuus *Koulutyöntekijä-* ja *Opettaja-*lehdissä 1973–1989.

Pro gradu -tutkielma, 120 s, 4 liites.

Sosiologia

Helmikuu 2011

---

Suomalaisen kansan- ja peruskoulunopettajan yhteiskuntasuhdetta on läpi ammattikunnan historian leimannut maltillisuus ja pidättyvyys. Puolueettomuutta korostava, kärjekästä yhteiskunnallista keskustelua ja erityisesti kaikkinaista politikointia vieroksuva kulttuurinen opettajakuva tarjoaa lähtökohdan käsillä olevalle tutkimukselle, jossa kysytään, millaisia mahdollisuuksia koulutuspoliittiseen keskusteluun ja osallisuuteen hyvän kasvattajan ”mallitarina” sallii opettajille. Tutkimuksen empiirinen asetelma on rakennettu antagonismin varaan: opettajan koulutuspolitiikkasuhdetta – mahdollisuuksia työnsä yhteiskunnallisten ehtojen pohdintaan – tarkastellaan epätyypillisen esimerkin kautta. Tutkimuskohteena on ”yleisdemokraattisen” koulutuspoliittisen *Demokraattiset koulutyöntekijät* -yhdistyksen (Demko ry) järjestödiskurssi vuosina 1973–1989.

Demko syntyi taistolaisen liikehdinnän ja opiskelijaradikalismien pyörteissä ”edistysmielisten” nuorten opettajien turhautumisesta suuren Opettajien Ammattijärjestön poliittiseen vanhoillisuuteen ja demokraattisten koulu-uudistushankkeiden vastaisuuteen. Yhdistys pyrki kokoamaan yhteen ne koulutyöntekijät, jotka halusivat toimia koulutuksellisen tasa-arvon ja koulun demokratisoinnin sekä rauhankasvatuksen puolesta. Näin demkolaisten voi ajatella haastaneen kulttuurista opettajan mallitarinaa lähestymällä koulukasvatuksen kysymyksiä ennen kaikkea niiden yhteiskunnallisten ja valtapoliittisten merkitysten kautta.

Tutkimuksen perusaineiston muodostavat Demkon äänenkannattajalehden, *Koulutyöntekijän*, linjatekstit vuosilta 1973–1989. Demkolaisen puheen erityispiirteiden tunnistamiseksi sitä kontrastoidaan valtavirtaisempaa opettajanäkemyksestä edustavan *Opettajien Ammattijärjestön* (OAJ) järjestöpuheeseen *Opettaja*-lehdessä, josta tarkasteluun on rajattu pääkirjoituksia ja puheenjohtajan palstan tekstejä vuosikerroista 1973, 1978, 1983 ja 1988.

Pääkäsitteiden teoreettisessa määrittelyssä tukeudutaan Michel Foucault’n diskurssi- ja valta-analytiikkaan. Koulutuspolitiikka ymmärretään määrittelytaistelujen kenttänä, jolla käydään jatkuvaa kamppailua siitä, kuka saa kulloinkin oikeuden määritellä ”tiedon” ja ”totuuden” ”hyvästä” koulutuspolitiikasta, koulusta ja opettajuudesta. Opettajat ottavat osaa kansallisiin määrittelykeskusteluihin kollegiaalisina ryhminä, mutta toimivat samaan aikaan myös keskustelujen rakenteistuneiden ”lopputuotteiden” realisoijina koulukontekstissa. Tässä viitekehyksessä tutkimuksen pääkysymykseksi muodostuu se, millainen koulutuspoliittinen toimijuus rakentuu mahdolliseksi Demkon ja OAJ:n diskursseissa toisaalta kollektiivisen järjestötoimijuuden, toisaalta yksittäisen ammatinharjoittajan arkisen toimijasubjektin tasolla. Aineistopuhetta tarkastellaan kiinteässä suhteessa sen esiintymiskontekstiin – ajankohdan yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen tilanteeseen sekä opettaja ammatin professiokehitykseen ja valtiohallintoihin.

Tutkimusmetodologisesti sitoudutaan Michel Foucault’n diskurssikäsitteistöön. Keskeinen analyttinen näkökulma kiinnittyy puheessa rakentuvien ”opettajatotuusien” tarkasteluun. Diskursiivisen tarkastelun rikastamiseksi sekä kahden aineiston vertailun helpottamiseksi diskurssianalyttistä otetta täydennetään sosiosemiotilla analyysivälineillä.

Opettajajärjestöjen linjateksteissä rakentuvien ”tarinoiden” toimijoita ja toimijasuhteiden dynamiikkaa kartoitetaan A.J. Greimasin aktanttimallin sekä narratiivisen kulun ja modaalisuusanalyysin avulla.

Analyysien tuloksena aineistosta tiivistetään kolme kertomusta, joissa kussakin kiteytyy omanlaisensa diskursiivinen ”totuus” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta. Demkolaisessa järjestöpuheessa tunnistetaan tutkitulla ajanjaksolla 1973–1989 kaksi keskeistä kertomusta, joista ensimmäinen, ”taisteluun kutsumisen tarina”, hallitsee 1970-luvun linjatekstejä. Siinä subjektin osa lankeaa Demkolle kollektiivisena joukkojärjestönä ja normatiivisen ”ylätason” painostajana. Järjestön toimintaa legitimoit ”liike” ja edistyneisyyden ”aate”. Yksilön koulutuspoliittinen toimijuus aktivoituu järjestöön liittymisen kautta ja näyttäytyy kyseenalaistamattomana antautumisena kollektiivisubjektin käyttöön. Tässä mielessä demkolainen 1970-luvun diskurssi ei pidä sisällään mahdollisuuksia yksilön aktiiviseen, omaehtoiseen ja kriittiseen toimijuuteen, ja opettajalle tarjoutuva subjektipositio – ”edistyneellinen” opettajaidentiteetti – muodostuu passiiviseksi. Näin Demko tuottaa järjestödiskurssissaan rakennuspuita perinteistä, neutraalia ja puolueetonta opettajakuvaa haastavalle, mutta varsin monoliittiselle ”vastaidentiteetille”.

1980-luvulla edellisvuosikymmentä hallinnut demkolainen tarina kyseenalaistetaan, ja järjestöllisestä itsekritiikistä kumpuaa ehdotus uudeksi kertomukseksi. Siinä kollektiivinen järjestösubjekti hylätään, koska se tunnistetaan autoritaariseksi, yksilön ajattelu- ja toimintakykyä kahlitsevaksi. Uudenlainen moniäänisyyden ja keskusteluvuuden vaatimus ohjaa sivuuttamaan ”liikkeen” ja sen tarjoaman kyseenalaistamattoman ”aateen” yksilöitä velvoittavana toiminnan legitimoijana. Edistyneisyys ja demokraattisuus säilyvät kyllä diskurssia jäsentävinä käsitteinä, mutta niiden sisältö määritellään neuvottelua vaativaksi. Subjektiksi nostetaan yksittäinen, aktiivinen, yhteiskunnallisesti valveutunut ja keskusteluun kykenevä järjestöläinen, joka pohtii kriittisesti ”aateen” sisältöä ja merkitystä suhteessa koulutodellisuuteen ja työikäntöihin. ”Edistyneellinen opettajaidentiteetti” pitää näin sisällään potentiaalisesti monenlaisia subjektiuksia ja monenlaista toimijuutta. Näin Demko keskustelufoorumineen näyttäytyy historiallis-kansallista mallitarinaa haastavien identiteettikeskustelujen tilana ja yksilöiden toimijuutta tukevana kollegiaalisena resurssina.

OAJ:n 1970- ja 1980-lukujen diskurssista on löydettävissä yksi kokoava tarina. Tässä ”kabineteista kaikuvassa kertomuksessa” toimijasubjektius rakentuu OAJ:lle opettajistosta erillisenä aktorina, korporatiivisena järjestönä. Järjestön toiminta perustuu kahdensuuntaiseen vastuuseen: Etupoliittisissa kysymyksissä sen on täytettävä jäsenistön odotukset. Valtiohallinnon suuntaan se taas vaikuttaa toimivan opettajien identiteetipoliittisena kontrolloijana ja yhdenmukaisen, yksiäänisen ja samanmielisen opettajasubjektiviteetin tuottajana. Korporatiivisen roolin painottuessa voimakkaasti OAJ:n diskurssia leimaa se, ettei yksittäiselle opettajalle tarjottu subjektipositio pidä sisällään määritelmiä koulutuspoliittisesta toimijuudesta: se edellyttää subjektilta vain OAJ:n tuottaman yhdenmukaisen identiteetin hyväksymistä, ei koulutuspoliittista osallisuutta.

Tutkimus edustaa koulutussosiologista – ja aineistonsa kautta myös kasvatushistoriallista – opettajatutkimusta. Se pyrkii puhuttelemaan yhtä hyvin kasvatustutkijoita kuin tutkijoita tekemällä näkyväksi aiemmin tutkimattoman palan suomalaisten opettajien kulttuurihistoriaa ja tarjoamalla näköaloja kulttuurista mallitarinaa haastaviin opettajuudesta puhumisen tapoihin.

Asiasanat: Demokraattiset koulutyöntekijät, Demko, *Koulutyöntekijä*, *A & O: Koulu-kasvatuskulttuuri*, Opettajien ammattijärjestö, OAJ, *Opettaja*, aktanttianalyysi, diskurssianalyysi

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	1
<b>2 KOULUTUSPOLITIikka MÄÄRITTELYKAMPPAILUJEN AREENANA</b> .....	8
2.1 Foucault'n kolme kautta .....	9
2.2 Pakkovallan oletuksesta genealogiaan .....	12
2.3 Tieto, totuus ja valta .....	14
2.4 Valta suhdeverkostona ja subjektien syntysijana.....	15
2.5 Toimijuus ja vastarinnan mahdollisuudet .....	18
2.6 Opettaja professionaalisenä vallankäyttäjänä valtiokoneistossa .....	20
<b>3 OPETTAJAT JA YHTEISKUNTA</b> .....	24
3.1 Yhteiskuntapolitiikka varhaisella peruskouluajalla.....	24
3.2 Mahdollisuuksien tasa-arvon koulutuspolitiikkaa .....	29
3.3 Professio valtion ohjauksessa .....	32
3.4 Ammattiyhdistysliike opettajien asialla .....	36
3.5 Demko OAJ:n sisäisenä kriittikkona .....	39
<b>4 OPETTAJUUDEN KIELELLISELLÄ RAKENNUSTYÖMAALLA: KESKEISET METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT</b> .....	42
4.1 Foucault realistisena konstruktionistina.....	42
4.2 Diskurssianalyysi ”totuuksien” tuottamisen välineenä .....	45
4.3 Sosiosemioottiset aineiston järjestämisen välineet .....	48
4.4 Tutkimusasetelma ja tutkimustehtävät .....	54
<b>5 JÄRJESTÖPUHE AINEISTONA</b> .....	58
5.1 <i>Koulutyöntekijä</i> -lehti .....	59
5.2 <i>Opettaja</i> -lehti .....	62
5.3 Rajaukset ja aineistoetiikka .....	63
<b>6 TAISTELUUN KUTSU: DEMKO 1973–1979</b> .....	67
6.1 Painostusjärjestö aatteen asialla .....	67
6.2 Demko monoliittisen vastaidentiteetin tuottajana .....	79
<b>7 ITSEKRITIIKISTÄ KUMPUAVA UUSI TARINA: DEMKO 1980–1989</b> .....	84
7.1 Katse arjen sankariin .....	84
7.2 Demko identiteettikeskustelujen tilana.....	91
<b>8 KABINETEISTA KAIKUVA KERTOMUS: OAJ 1973–1989</b> .....	95
8.1 Korporatistinen sankaritarina .....	95
8.2 OAJ hegemonisen identiteetin tuottajana.....	102
<b>9 OPETTAJAT KOULUTUSPOLIITTISINA TOIMIJOINA: YHTEENVETO</b> ..	105
<b>10 ”KOULUTUSPOLITISOITUKAAMME!”</b> .....	109
<b>LÄHTEET</b> .....	113
Kirjallisuus .....	113
Haastatellut henkilöt .....	120
<b>LIITE 1. TUTKIMUSAINEISTO</b> .....	121

## 1 JOHDANTO

*Tasapuolisuuden, oikeudenmukaisuuden ja maltillisuuden vaatimus ja velvollisuus olla tuomatta julki omia poliittisia katsomuksiaan koskee myös kouluviranomaisia, vaikka heidät usein valitaankin poliittisin perustein. Heidän poliittiset katsomuksensa vaikuttavat ja saavatkin vaikuttaa koulun ulkoisiin puitteisiin ja koulutusorganisaatioon, mutta opetussuunnitelmiin, oppikirjoihin ja opetusta koskeviin ohjeisiin sisältyviltä arvoilta, asenteilta ja poliittisilta katsomuksilta on edellytettävä samanlaista oikeudenmukaisuutta, tasapuolisuutta ja maltillisuutta kuin opetukselta yleensä. (...) Opettajan tulee huolehtia siitä, että erilaiset poliittiset katsomukset tulevat esille oppitunneilla, mutta hän ei saa esittää mitään katsomusta nimenomaan omanaan. Näin siksi, että opettajan aseman vuoksi hänen katsomuksensa voisi painottua niin, ettei tasapuolisuus pääsisi toteutumaan. (OP 46/1973, 2<sup>1</sup>.)*

Suomalaisen kansan- ja peruskoulunopettajan yhteiskuntasuhdetta on läpi ammattikunnan historian leimannut maltillisuus ja pidättyvyys. Kulttuurinen käsitys hyvästä opettajasta on korostanut vahvasti tasapuolisuuden ja oikeudenmukaisuuden hyveitä, ja kaikkalainen ”värin tunnustaminen” ja politikointi on katsottu puolueettoman opettajan rooliin sopimattomaksi. Opettajan tekemän kasvatustyön neutraloiminen irrottamalla se koulun yhteiskunnallisesta sosialisatiotehtävästä – siis instituution mikrotasolla tapahtuvan toiminnan eriyttäminen instituution makrotasoisista toiminnallisista funktioista – on kiinnostava ilmiö.

Erityisen kiinnostavaksi sen tekee se, että suomalainen koulujärjestelmä on ollut hyvin tiiviisti sidoksissa yhteiskuntapolitiikkaan aina kansakoululaitoksen perustamisesta 1860-luvulta lähtien. Kouluinstituutio on valjastettu toteuttamaan kulloinkin ajankohtaista valtiollista projektia, mikä varhaisen kansakoulun vaiheessa merkitsi kansallisvaltion rakentamista kristillis-isänmaallista kansalaiseetosta juurruttamalla, ”toisen tasavallan” (Alasuutari 1996) aikaan hyvinvointivaltiohankkeen edistämistä ”mahdollisuuksien tasa-arvon” koulutuspolitiikalla, ja viimeisimpänä 1990-luvulta lähtien ”kilpailukyky-yhteiskunnan” edellytysten luomista yhteiskunnallisia tehokkuuspyrkimyksiä edistämällä ja kuluttajakansalaisia kasvattamalla (ks. Varjo 2007; Ahonen 2003, 195–199; Liljander 1996, 3–8; Lindén 2010, 100–126.)

Opettajakuvan kulttuurinen rakentuminen yhteiskunnallisen neutraaliuden varaan ei ole tapahtunut sattumalta. Koska opettajilla kansallisen koulutuspolitiikan ruohonjuuritason

---

<sup>1</sup> Viittaukset tutkimusaineistoon on merkitty läpi tutkimusraportin koodilla, joka kertoo aineistolehden nimen, julkaisuvuoden sekä sivunumeron (ks. tarkemmin s. 66). Aineistotekstien täydelliset viitetiedot on listattu tutkimuksen loppuun.

implementoijina on ollut tärkeä rooli vallitsevan poliittis-ideologisen tieto- ja totuusjärjestelmän konkretisoijina yhä uusien ihmiskohorttien elämässä, on ammattikunnan valtiolojaalius ja sitoutuminen koulutuspolitiikkaan pyritty varmistamaan erilaisin normatiivisin hallinnollisin keinoin. Näitä keinoja ovat perinteisesti olleet esimerkiksi valikoiva rekrytointi ja valtio-ohjattu koulutus, kansallinen kouluhallinto ja suunnittelu sekä nykyisin yhä kasvavassa määrin tulosten mittaus ja arviointi. (Ks. esim. Rinne 1986; Simola 2004 ja 1995; Ahonen 2003; Rantala 2010; Vuorikoski & Räisänen 2010.)

Valtiohallinnon moniportainen ”varmistusjärjestelmä” on toiminut paitsi suoraan ja välittömästi asettamalla työlle rakenteellisia reunaehtoja, myös identiteettipoliittisena kontrollikoneistona, joka on säädellyt opettajalle sallittua aatteellista liikkumatilaa. Järjestelmä hallinnan tekniikoineen on tuottanut sellaista kollektiivista ammatillista identiteettiä ja kulttuurista ”mallitarinaa” hyvästä opettajuudesta, johon ei sisälly kriittisyys työn yhteiskuntapoliittisia ehtoja kohtaan – tai ylipäätään koulun ja yhteiskunnan suhteen nostaminen keskusteluagendaan. (Ks. Vuorikoski & Räisänen, 2010.) Osansa valtiolojaaliuden muotoutumisessa lienee kirkon ja valtion historiallisella siteellä, joka välittyi erityisesti varhaisen kansakoulun moraalikoodiin kristinuskon vahvana läsnäolona. Suomalaiseen kirkko-valtio-suhteeseen sisältyvä kiinnostava ristiriitaisuus on, että samaan aikaan kun reformaatio ja sen mukanaan tuoma valistusajattelu edesauttoivat talonpoikaisen kansan henkistä itsenäistymistä, kasvatti ”katekismuksen huoneentaulu” lojaalisti esivaltaan suhtautuneen kansan. Näin suomalaiseen ”itsenäisyyteen ja välillä hyvin kriittiseen asenteeseen kaikkia järjestelmiä ja katsomuksia kohtaan on samalla liittynyt kunnioittava suhtautuminen esivaltaan” (Sunni 2007, 168).

Identiteettipoliittinen varmistusjärjestelmä ja sen tuottama mallitarina ovat toimineet varsin tehokkaina asenteiden muokkaajina ja samanmielistäjinä. Koulussa tapahtuva kasvatustyö ymmärretään ydinolemukseltaan ”yhteiskunnan” antamana, ei-problemaattisena ja puhtaasti pedagogisena missiona – ”yleisesti hyväksytyjen” (Simola 1995, 13) arvostusten välittämisenä uusille sukupolville (ks. Syrjäläinen, Värri, Piattoeva & Eronen 2006; Räisänen 2008). Opettajien poliittisesta orientaatiosta puhuttaessa on tavallista todeta ammattikunnan edustavan melko oikeistokonservatiivisia<sup>2</sup>, keskiluokkaisia ja perhekeskeisiä arvoja (Rantala 2010, 8; Rantala 2003; Alapuro 2000; Kuikka 1993; Rinne 1989).

---

<sup>2</sup> Jukka Rantala (2010, 8) huomauttaa, että tutkimuksissa opettajan poliittisuus mielletään usein kaksijakoisena vasemmisto-oikeisto-dikotomiana, mutta harvemmin ”paneudutaan yksityiskohtiin”, esimerkiksi

Se, ettei opettajien ammattikuntaa ole yleisesti liitetty yhteiskunnallisesti erityisen aktiivisen kansanosan joukkoon ei tarkoita sitä, etteivätkö opettajat olisi olleet mukana politiikassa. *Opettaja*-lehden päätoimittaja Hannu Laaksola (OP 52/1988, 3) toteaa vuoden 1988 pääkirjoituksessaan tutkimusten osoittavan jopa 22 prosentin opettajista toimivan kunnallisessa luottamustehtävässä. Myös kansanedustuslaitoksessa on ollut opettajia, ja onpa yksi valtion päämiehistämmekin ollut koulutukseltaan kansakoulunopettaja – Martti Ahtisaari nimittäin. Opettajapuheessa tämän kaltainen poliittinen toiminta erotetaan kuitenkin yksiselitteisesti ammattityöstä: luottamustehtävät ovat asia erikseen, mutta toimiessaan ammatillisessa roolissaan kouluinstituutiossa opettaja ”ei saa esittää mitään katsomusta nimenomaan omanaan”, kuten todetaan johdantoluvun aloittavassa *Opettaja*-lehden lainauksessa.

Vahva professionaalisen valtiolojaaliuden ihanne ja yhteiskunnallista neutraaliutta korostava opettajaideaali muodostavat taustan tämän tutkimuksen kysymyksenasettelulle. Tutkimuksessa pohditaan, millaisia mahdollisuuksia kulttuurinen mallitarina sallii opettajille *opettajina*, yksittäisinä tai järjestäytyneinä kasvatusammattilaisina, työtään koskevaan koulutuspoliittiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun. Aktiivinen osallisuus eri foorumeilla käytäviin määrittelykamppailuihin edellyttää ammattikunnalta väistämättä epävakaa maaperälle astumista: yhtä hyvin koulutuspolitiikkaa ohjaavista arvoista ja ”jakopolitiikasta” kuin politiikan käytännöllisistä implikaatioista puhuttaessa on vaikeaa välttyä analysoimasta kasvatustyön monentasoisia kytkeymiä poliittisesti latautuneisiin valta-asetelmiin.

Edellä kuvatussa viitekehyksessä 1970-lukua voidaan pitää jonkinlaisena poikkeustilana suomalaisen opettajan historiassa<sup>3</sup>. Ajankohdan yhteiskunnallinen aktiivisuus ja radikalismi heijastuivat yleiseen koulu- ja kasvatuskeskusteluun poikkeuksellisella tavalla nostoen agendaan vaiettuja aiheita koulun yhteiskunnallisesta tehtävästä ja hyvän kasvatuksen määreistä. Uusvasemmistolaisen opiskelijaliikkeen vanavedessä aktivoituneen koululaisliikkeen agitoimana opinahjojen arki politisoitui, ja viimeistään radikaali kouludemokratiakokeilu aktiivisine oppilasneuvostoineen sai vuosikymmenen alkupuolella aikaan oikeiston ja vasemmiston jyrkkiä vastakkainasetteluja niin oppilaiden kuin opettajien keskuudessa. (Ks. esim. Kärenlampi 1999, Suominen 1997; Kähkönen 1979, 72, 106–107.)

---

sozialidemokraattien ja kansandemokraattien erilaiseen koulupolitiikkaan. Erojen analysoimista haittaa kuitenkin systemaattisen tutkimustiedon puute opettajien poliittisesta asennoitumisesta.

<sup>3</sup> Historiallisten murroskohtien tuottamia poikkeustilojen on toki ollut muitakin. Opettajien liikehdintää kansallisissa kriiseissä on tarkastellut tutkimuksissaan esimerkiksi Jukka Rantala (ks. esim. kokoomateos 2010).

Samaan aikaan korporatistisen yhteiskuntapolitiikan kehittyminen sekä Suomen Opettajain Liiton (SOL) ja Oppikoulunopettajain keskusjärjestön (OK) yhtyminen vaikutusvaltaiseksi Opettajien Ammattijärjestöksi (OAJ) nostivat opettajat uudella tavalla näkyville koulutuspolitiikan kentällä. OAJ otti aktiivisen roolin peruskoulujärjestelmää koskevissa keskusteluissa ja istui 1970-luvulla lähes vakiojäsenenä monissa opetusministeriön uudistushankkeita tehtailevissa toimikunnissa (Sarjala 2008). Kasvaneesta yhteiskunnallisesta merkityksestään huolimatta ei OAJ:n voi sanoa ottaneen teräväsanainen koulutuspoliittisissa kriitikon roolia. Järjestön ”särnäköisyys” on todettu esimerkiksi OAJ:n omassa mielipidetutkimuksessa vuodelta 1990 (Pehkonen 1990, 15), jossa jäsenten kannanotoissa ”piiryy kuva järjestöstä, joka on kylläkin dynaaminen, mutta samalla myös ilmeisen varovainen ja hillitty”. Jäsenten luonnehdinnoissa OAJ nähdään ennen muuta maltillisiksi, kohtuullisia vaatimuksia esittäväksi, jäsentensä etua ajattelevaksi ja asiantuntevaksi järjestöksi, joka on yhteiskunnallisesti tärkeä ja vastuuntuntoinen. Samalla rivijäsenet kuitenkin liittyvät järjestöön myös sellaisia attribuutteja kuin heikko, väritön ja ikävä sekä paikallaan polkeva.

Erityisesti peruskoulukysymyksen 1970-luvulla ratkettua on OAJ:n järjestörooli painottunut palkka- ja työsuhde-etujen ajamiseen koulutuspoliittisen ja pedagogisen keskustelun jäädessä taka-alalle. OAJ:n äänenkannattajalehden pääkirjoituksia ja järjestön ohjelmajulistuksia vuosilta 1996–2002 tutkinut Jyri Lindén (2002, 122) kiteyttää järjestön tukeutuvan ”poliittiseen argumentaatioon, jossa edunvalvonta nousee ammattipositioiden rakentamista merkittävämmäksi”. Ammattipositioilla Lindén viittaa opettajille järjestön puheessa tuotettuun ammatilliseen subjektiuteen ja toimijuuteen, joka näyttäisi – suhteessa virallistason puheeseen – rakentuvan ”hyvin perinteiselle, paikoin passiiviselle ja jopa alisteiselle” ammattikuvalle. Lindénin mukaan edunvalvontatehtävän korostaminen pedagogisen diskurssin kustannuksella ei jätä aineistossa tilaa opettajan äänelle, mikä ”väistämättä tarkoittaa opettajaa passivoivien diskurssien uusintumista ja valtasuhteiden pysymistä näiltä osin melko muuttumattomina”.

Lindénin ”mykistävän diskurssin” suuntainen passiivinen opettajakuva vahvistui myös allekirjoittaneen tutkimuksessa (Räisänen 2006, ks. myös Räisänen 2008), jossa tarkasteltiin opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumista OAJ:n *Opettaja*-lehden pääkirjoituksissa,



mielipidekirjoituksissa sekä kolumneissa vuosikerroissa 1978 sekä 2004. Suppea aineisto<sup>4</sup> tarjoaa vain viitteellisiä mutta yhtä kaikki kiinnostavia näkymiä OAJ:n opettajadiskurssin laatuun. Ammattijärjestön linjapuheeksi ymmärretyissä pääkirjoituksissa ja puheenjohtajan palstan teksteissä (samoin kuin muiden puhujaryhmien tuottamissa teksteissä) opettajalle näytti rakentuvan varsin vahvasti alistuvuuteen ja voimattomuuteen nojaava positio suhteessa kasvatustyön yhteiskunnallisesti määräytyneisiin reunaehtoihin. Lisäksi opettajan suhde politiikkaan rakentui neutraaliuteen ja vaikenemiseen perustuvaksi. Tämä korostui erityisesti OAJ:n omassa puheessa: samaan aikaan kun vuosikerran 1978 yleisönosastolla väiteltiin puoluepolitiikasta melko vilkkaasti, vaiettiin aiheesta pääkirjoituksissa lähes täysin. Vuoden 2004 aineistossa puoluepolitiikka ei enää noussut esiin minkään puhujaryhmän teksteissä.

Huolimatta vaikutusvaltansa kasvusta sekä aktiivisesta peruskoulupolitiikoinnista 1970-luvulla ei OAJ:n siis voi sanoa lähteneen voimallisesti murtamaan opettajuuden mallitarinaa. Etupoliittisia neuvotteluasemiaan vaaliva järjestö vaikuttaa kaiuttavan ennemmin traditionaalista puolueetonta opettajaideaalia – tavalla, joka esimerkiksi johdannon avaavasta Opettaja-lehden lainauksesta voidaan suoraan lukea. Tarkempia tutkimuksia OAJ:n 1970-luvun opettajakuvasta ei kuitenkaan lie tehty.

OAJ:n lisäksi 1970-luku tuotti koulutuspoliittisten keskustelujen kentälle kuitenkin myös muita uusia toimijaryhmiä. Eräs tällainen ryhmä oli koulutuspoliittinen *Demokraattiset koulutyöntekijät* -yhdistys (Demko ry, 1973–1989). Tämä koulutus- ja ay-poliittinen yhdistys syntyi vuonna 1973 ”edistysmielisten” pääkaupunkilaisten opettajaopiskelijoiden turhaiduttua ”passiiviseksi” (KT 1/1989, 5) ja ”konservatiiviseksi” (KT 4/1975, 2) katsomansa OAJ:n toimintaan. Demko perustettiin kritiikin kanavaksi niille koulutyöntekijöille, jotka halusivat toimia demokraattisen koulun ja koulutuspolitiikan, kansanvaltaisen yhteiskuntakehityksen, rauhankasvatuksen sekä koulutyöntekijöiden taloudellisen ja sosiaalisen aseman parantamiseksi (Yhteisvoimin demokraattisen koulun... 1976, 1). Mukaan lähti opiskelijoiden lisäksi työelämään jo siirtyneitä nuoria opettajia sekä jonkin verran ”edistysmielisiä konkariopettajia” (Erik Arnkilin haastattelu 16.4.2009).

---

<sup>4</sup> Aineisto muodostui yhteensä 96 tekstistä (48 vuosikerrasta 2004 ja 48 vuosikerrasta 1978). Sekä vuoden 2004 että vuoden 1978 aineistossa OAJ:n linjakirjoituksia (pääkirjoituksia ja puheenjohtajan palstan tekstejä) edusti 11 tekstiä.

Aatteellisesti Demko oli ”laajapohjainen” (KT 5-6/1975, 16) yleisdemokraattinen yhdistys. Puoluepoliittista sitoutumattomuutta korostettiin, mutta samalla asetettiin selväsanaisesti oikeistolaista ”taantumusta” (KT 2/1974, 2) vastaan. Ohjelmapoliittisen retoriikkansa puolesta Demkon voi katsoa sopineen hyvin myös ”kommunistien sivistyneistöstrategiaan” (Matti Hyvärisen muotoilu 8.12.2010), jonka puitteissa nuortaistolaista liikehdintää johtanut Sosialistinen Opiskelijaliitto (SOL) pyrki tukemaan opiskelijoiden ”kasvavan tietoisuuden lujittamista” edistämällä ”laajojen opiskelijajoukkojen järjestäytymistä demokraattisiin joukkojärjestöihin” (Demokratian ja tieteen puolesta... 1972, 122–123). Vuoden 1973 Taisteluohjelmassaan SOL asettui nimeltä mainiten tukemaan Demkoa ja muita koulutusalan yhdistyksiä niiden taistelussa ”kasvatustyöntekijöiden oikeuksien ja paremman koulutuksen puolesta” (Opiskelijoiden etujen puolesta... 1973, 155).

Demko ei koskaan kehittynyt suureksi tai etabloituneeksi toimijaksi, mutta sen voi yhtä kaikki katsoa haastaneen opettajuuden mallitarinaa lähestymällä koulukasvatuksen kysymyksiä ennen kaikkea niiden yhteiskunnallisten ja valtapoliittisten merkitysten kautta. ”Demko-ilmio” edusti näin jonkinlaista sosio-historiallisen tilanteen mahdollistamaa katkosta ja murtumakohtaa puolueettomuuspuheen ortodoksiassa, ja juuri erityisyydessään se tarjoaa hedelmällisen näkökulman opettajan koulutuspoliittisen toimijuuden tarkasteluun.

Marginaalista kaikuva opettajapuheen erityisten piirteiden tunnistamiseksi tutkimuksessa on päädytty vertailevaan asetelmaan, jossa demkolaista puhetta kontrastoidaan OAJ:n valtavirtaisempaan ja myös koulutuspoliittiselta painoarvoltaan erilaiseen diskurssiin. Tutkimusaineiston muodostavat järjestöjen äänenkannattajalehtien linjatekstit, joiden kautta pyritään tuottamaan kuvaa ”järjestödiskursseista” ja niissä opettajalle rakentuvasta koulutuspoliittisesta toimijuudesta sekä yksilön että järjestön tasolla. Demkon äänenkannattajalehdestä, *Koulutyöntekijästä*, aineistoksi on valittu linjatekstejä vuosikerroista 1973–1989. OAJ:n *Opettaja*-lehdestä tarkastellaan vuosikertojen 1973, 1978, 1983 ja 1988 linjatekstejä.

Puheessa muodostuvan toimijakuvan kartoittamiseksi tutkimusmetodologiassa yhdistellään aineksia Michel Foucault’n diskurssianalytiikasta ja Hannu Simolan (1995, myös Heikkinen, Silvonen & Simola 1999) metodologisista ajatuksista sekä suomalaisesta sosiosemiotiikasta (erit. Sulkunen & Törrönen 1997, Törrönen 1999). Metodiikalla pyritään – toimijoiden ja

toimijasuhteiden kartoittamisen kautta – pääsemään kiinni opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta rakentuviin järjestöllisiin ”totuuksiin”.

Tutkimuksessa edetään teoriataustan ja kontekstin sekä metodologian esittelyn kautta analyysihin. Vahvasti Michel Foucault’n ajatuksiin nojautuva teoreettisten pääkäsitteiden kehikko kuvataan luvussa kaksi, aineistoa taustoittava sosio-historiallinen konteksti luvussa kolme, metodologiset valinnat luvussa neljä ja aineisto luvussa viisi. Varsinaiset analyysit raportoidaan luvuissa kuusi, seitsemän ja kahdeksan. Luvussa yhdeksän tulokset vedetään yhteen, ja luvussa kymmenen pohditaan tulosten laajempaa relevanssia.

Tutkimuksen asetelma on rakennettu antagonistisesti, vastakkainasettelun pohjalle. Vastausta kysymykseen opettajan koulutuspoliittisen toimijuuden mahdollisuuksista haetaan epätyypillisen esimerkin avulla. ”Normaalin” määreitä ja rajoja tarkastellaan negaation kautta ottamalla tarkasteluun sellainen historiallisesti spesifi kohta, jossa kulttuurinen neutraaliuden mallitarina haastetaan (vrt. Rantala 2002, 9; Rantala 2010, 10). Foucault’ta (1982, 780–781) mukailleen tämänkaltainen ”valtaa vastaan suunnattujen toimien” empiirinen tarkastelu on tärkeää, sillä juuri yritykset irrottautua valtasuhteista voivat kertoa meille jotakin olennaista valtasuhteiden olemuksesta. ”Vastarinnan pisteet” toimivat katalysaattoreina, joka tuovat valtasuhteet ja niiden toiminnan logiikat päivänvaloon (mt. 780–781; ks. myös Varis 1990, 119). Näin Demko-ilmion tutkimuksellisen näkyväksi tekeminen voi parhaimmillaan kertoa jotakin paitsi Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistyksestä kulttuurihistoriallisesti kiinnostavana ja aikaisemmin tutkimattomana yksittäistapauksena, myös suomalaisen opettajan yhteiskuntasuhteesta ja koulutuspoliittisesta toimijuudesta ylipäätään.

## 2 KOULUTUSPOLITIikka MÄÄRITTELYKAMPPAILUJEN AREENANA

Tämän tutkimuksen keskeisenä teemana on opettajan koulutuspoliittinen toimijuus. Kyseessä on koulutussosiologinen<sup>5</sup>, laadullinen ja diskurssianalyttinen opettajatutkimus, jossa on aineiston ja teoreettis-metodologisen lähestymistavan kautta viitteitä myös historiantutkimuksen suuntaan. Lopullisena tavoitteena ei kuitenkaan ole perinteisen historiantutkimuksen suuntaisesti ”menneisyyden todellisuuden” etsiminen esimerkiksi kattavan ja yksityiskohtaisen järjestöhistorian kirjoittamisen muodossa. Sen sijaan, Michel Foucault’n genealogisen lähestymistavan hengessä, spesifeissä konteksteissa syntyneiden aineistojen diskurssianalyttisen tarkastelun viimekätiseksi merkitykseksi nähdään analyysitulosten pohtiminen suhteessa nykyisyyteen – tässä tapauksessa nykyopettajan yhteiskunta- ja valtiosuhteeseen (vrt. Simola 1995, 34). Opettajuus ymmärretään historiallisesti kerrostuneiden määrittelytapojen, diskurssien, kertomusten ja käytäntöjen eläväksi kokonaisuudeksi, jossa vanhat puhuvat ja ”totuudet” kaikuvat uusien rinnalla, niihin kietoutuneina. Tässä mielessä historiallisen puheen ja puheessa elävien tarinoiden näkyviksi tekeminen antaa ennen kaikkea eväitä ymmärtää niitä sosio-historiallisia ja kulttuurisia juonteita, kerroksia ja reunaehtoja, jotka määrittävät myös oman aikamme opettajaymmärrystä.

Tutkimus kiteytyy kolmen pääkäsitteen ympärille: kiinnostuksen kohteena on (1) *opettajuus*, (2) *toimijuus* sekä (3) *koulutuspolitiikka*. Käsitteet määritellään vahvasti Foucault’n teoreettis-metodologisten ajatusten kautta. *Opettajuus*<sup>6</sup> ymmärretään foucault’laisessa diskurssikehyksessä kielenkäytössä rakentuvaksi ilmiöksi, joka voi saada erilaisia muotoja ja merkityksiä erilaisissa kulttuurisissa, historiallisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa.

---

<sup>5</sup> Kasvatussosiologian käsite ymmärretään tässä Tuomas Takalaa (1995, 12–14) mukailleen pääkäsitteenä ja koulutussosiologia sen alakäsitteenä. Sosiologian ja kasvatustieteiden rajapinnalla liikkuva kasvatussosiologia on kiinnostunut sosialisointin tutkimuksesta laajassa merkityksessä. Varsinaisen koulutusjärjestelmän ohella tutkimuskohteena voivat olla esimerkiksi perheet, nuorison vertaisryhmät ja joukkoviestintä siltä osin, kun ne ovat mukana sosialisointiprosessissa. Kasvatussosiologisen viitekehyksen sisällä voidaan puhua koulutussosiologisesta suuntauksesta, joka tarkastelee koulutusjärjestelmässä tapahtuvaa sosialisointia.

<sup>6</sup> *Opettajuus* on omalaatuinen suomalainen käsite, jolle ei löydy suoraa vastinetta kansainvälisestä termistöstä. Janne Säänti (2007, 16) tosin esittää englanninkielisten termien *teacherhood*, *teachership* ja *teacherness* viittaavan kutakuinkin samaan asiaan, joskaan ne ”eivät liene vakiintuneita ja akateemisesti hyväksytyjä”. Suomalaisessa kontekstissa opettajuuden käsitteellä viitataan usein kasvatustyön persoonalliseen ulottuvuuteen: siihen, ettei opetustyötä tarkasteltaessa voida sivuuttaa opettajan henkilökohtaiseen ja yksilölliseen tai toisaalta sosiaaliseen dimensioon liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi Sääntin mukaan ”käsitteen voidaan katsoa sisältävän lähes kaiken sen, mikä jollain tavalla liittyy opettajana elämiseen ja toimimiseen” (2007, 16). Tässä tutkimuksessa opettajuudella ei kuitenkaan viitata opettajapersoonaan, vaan käsitettä käytetään diskurssianalyttisessä viitekehyksessä opettaja-käsitteen rinnalla viittaamaan puheessa rakentuvaan konstruktion.

*Koulutuspolitiikka* määrittäyty Foucault'n valta-analyyttisten kirjoitusten pohjalta monikerroksiseksi määrittelykamppailujen areenaksi, jonka puitteissa *toimijuus* näyttäytyy verkostomaisina ja strategisina suhteina vapaiden subjektien välillä.

Varsin kokonaisvaltainen – sekä teoreettinen että pitkälti myös metodologinen – tukeutuminen Foucault'n ajatteluun perustuu teoreettis-metodologisen koherenssin tavoitteluun. Foucault'laisessa viitekehyksessä pitäytyminen mahdollistaa tutkimukselle relevantilla tavalla kaikkien pääkäsitteiden teoreettisen määrittelyn sekä sellaisen metodologisen orientaation, joka on linjassa teoriataustan kanssa. Lisäksi Foucault tarjoaa sellaisen valta-analyyttisen viitekehyksen, jonka avulla tutkimuksen asetelma sekä aineistovalinnat käyvät perusteltaviksi. Foucault ylittää ”perinteisten” valtateorioiden lähtökohdat, joissa valta paikannetaan joko mikrotasolle toimijoihin tai vaihtoehtoisesti makrotason rakenteisiin, ja tarjoaa perusteet vallan ymmärtämiseksi ajallis-paikallisissa suhteissa rakentuvina toimijaverkostoina, joiden tarkastelussa keskeistä on suhteiden epäsymmetrisyys ja jatkuva kamppailu määrittelyvallasta. Näin on mahdollista (1) ymmärtää opettajat toimijoina koulutuspoliittisten määrittelykamppailujen areenalla, (2) tutkia toimijuuden rakentumista lehtiteksteistä muodostuvassa aineistossa sekä (3) tarkastella aineistodiskursseja vastakkainasettelun ja kontrastin kautta, diskursiivisen vallan ja vastarinnan näkökulmasta.

Esittelen seuraavissa luvuissa tulkintani Foucault'n valta-analytiikasta keskittyen erityisesti toimijuuden, subjektiuden sekä vastarinnan käsitteisiin. Tutkimuskysymykset eksplikoidaan luvussa 4.4 kontekstia sekä metodologiaa kuvaavien lukujen jälkeen.

## **2.1 Foucault'n kolme kautta**

Ranskalainen yhteiskuntafilosofi Michel Foucault (1926–1984) on yksi keskeisimmistä viime vuosikymmenten yhteiskunta- ja kulttuurintutkimuksen vaikuttajista. Hänellä on ollut merkittävä vaikutus erityisesti tiedon luonnetta, valtaa ja subjektiutta käsittelevään keskusteluun. Foucault'n poikkeittieteellisiä, filosofis-pyskologis-historiallisia tutkimuskiinnostuksia suuntasivat erityisesti Immanuel Kant, Martin Heidegger, Friedrich Nietzsche sekä laaja ranskalainen tieteenfilosofinen perinne, jossa korostetaan tieteellisen tiedon, rationaalisuuden ja käsitteiden historian tutkimusta. Tausta, jossa eksistentiaalis-

fenomenologiseen subjekti- ja kokemusfilosofiaan suhtauduttiin kriittisesti ohjasi Foucault'n käsittämään tieteellisen tiedon, totuuden ja järjen pohjimmiltaan historiallisina ja muuttuvina ja korostamaan tieteen ja tiedon kumulatiivisuuden ja jatkuvuuden sijaan epistemologisia katkoksia. (Helén 1994, 270–271.)

Foucault'n laajaa tuotantoa jäsennetään usein tematisoimalla se kahdeksi tai kolmeksi kaudeksi. Yleinen, joskaan ei ongelmaton tapa (ks. esim. Peltonen 2008; Kaarre 1994) on erottaa toisistaan (tiedon)arkeologinen ja (vallan)genealoginen metodologinen kausi. Tiedonarkeologialla viitataan Foucault'n varhaistuotantoon, joka näki päivänvalon ennen 1970-lukua. Tällöin Foucault'a kiinnosti ideoiden ja ajattelun sekä modernin tieteen historia ja hän pyrki selvittämään, millä perusteilla tietäminen ja teorit ovat olleet mahdollisia (Foucault 1989, xxi; Foucault 1972, 21).

Arkeologisella kaudella Foucault tutki muun muassa hulluuden ja sairauden kulttuuris-historiallista määrittymistä länsimaisessa tieteessä kiinnittäen huomionsa tiedon säännönmukaisuuksiin ja katkoksiin. Pyrkimyksenä oli paljastaa se epistemologinen kenttä, *épistémé*, johon tieto perustaa luotettavuutensa, sekä tuoda julki historia, joka ei ole tiedon täydellistymisen vaan mahdollisuuden ehtojen historiaa. (Foucault 1989, xxii; Husa 1995; Husa 2003, 65) Tiedonarkeologinen metodologia rakentuu erityisesti diskurssin käsitteen kautta, ja tietyin varauksin foucault'laista arkeologiaa voidaankin kutsua diskurssianalyysiksi (Husa 2003, 65). Omaa diskurssianalyttistä metodologiaa rakentaessani (luku 3) nojaudun juuri Foucault'n diskurssikäsitteistöön sekä Hannu Simolan (1995, myös Heikkinen, Silvonen & Simola 1999) arkeologiasta ja genealogiasta ammentaviin metodologisiin sovellusajatuksiin.

1960-luvun puolivälin jälkeen Foucault laajensi näkökulmansa arkeologiasta ja diskursseista ei-diskursiivisiin kysymyksiin keskittyen erityisesti vallan, tiedon, kulttuuristen käytäntöjen ja ruumiin suhteisiin modernissa yhteiskunnassa (Varis 1989, 8; 21). Vallangenealogiseksi kutsutun tuotantokautensa Foucault lanseerasi teoksessa *Tarkkailla ja rangaista* ([1975], suom. 1980), jossa hän luotaa siirtymää rangaistuksen speaktaakkelista kurin keinoin toteutettuun institutionaaliseen rangaistukseen ja edelleen siihen, miten moderni valta määrittää arkeamme sisäistettynä, tutkimalla, tarkkailemalla ja normalisoimalla toteutettuna valtana. Äärimilleen tiedon ja vallan pohdinnat kiteytyvät kolmeosaisessa teossarjassa *Seksuaalisuuden historia* ([1976–1984], suom. 1998), jossa käsitellään tiedon ja vallan suhdetta ruumiillisuuteen ja seksuaalisuuteen modernissa länsimaisessa yhteiskunnassa.

Vallangenealogisen kauden jälkimmäisen vaiheen, 1980-luvun tekstien, voi ymmärtää muodostavan myös aivan oman metodologisen kautensa. Tällä kolmannella tuotantokaudellaan Foucault keskittyi erityisesti etiikkaan, jolla hän viittasi subjektin problematiikkaan. Foucault'n tavoitteena oli selvittää, miten etiikalla ja moraalilla on historiallisesti käytetty valtaa, miten moraalikoodit muokkaavat ja alistavat ihmisiä sekä millaiseksi subjektius muotoutuu kulloisenkin moraalikoodin alaisuudessa. (Foucault 1988, 17; Martin, Gutman & Hutton 1988, 3; Anttonen 1998, 118.)

Foucault'lle arkeologia ja genealogia näyttäytyivät erilaisina metodologioina, joista arkeologia keskittyi ennen kaikkea diskursiivisten käytäntöjen työstämiseen, ja genealogia niiden erittelyyn vallan problematiikkaan liitettynä. Jos Foucault tiedonarkeologisella kaudellaan oli kiinnostunut niistä hahmoista, instituutioista ja rajoista, jotka antavat diskurssille järjestyksen, muotoili hän genealogisella kaudella diskurssianalyttisen kysymyksensä uudelleen keskittyen siihen, miten valta järjestää alkuperäistä diskurssia. (Husa 1995.)

Eroista huolimatta tuotannollisia kausia ei tule ymmärtää epäjatkuvuuskohtien erottamiksi itsenäisiksi vaiheiksi, vaan kehityskaarena. Painotukset ja mielenkiinnon kohteet vaihtuvat, mutta keskeiset teemat ja metodologiset pyrkimykset luonnehtivat koko tuotantoa. (Kaarre 1994.) Esimerkiksi Hannu Simola (1995, 24) ymmärtää Foucault harjoittaneen koko ajan samaa "ammattia", *totuuksien historian tutkimista*, jossa on liikuttu kolmen pääteeman, tiedon, vallan ja subjektin, ympärillä. 1980-luvun retrospektiivisissä kommentteissaan myös Foucault (1988, 17–18) itse painottaa olleensa lopulta läpi koko tuotantonsa kiinnostunut samasta asiasta – niistä historiallisista objektivaation muodoista ja ”totuuspeleissä”, joiden kautta ihmiset tuottavat tietoa itsestään ja jotka muuntavat ihmisiä subjekteiksi.

Rakennan tutkimukseni teoreettista kehikkoa ymmärtäen Foucault'n tuotannon jatkumona, jossa tukeudun erityisesti myöhäisempään, vallangenealogiseen ja subjektivaation tapoihin keskittyneeseen kauteen. Rajauksen perustana on kiinnostus foucault'laiseen valta-ajatteluun, joka kiteytyi ja eksplikoitui vasta teoretikon myöhemmässä ajattelussa. Tulkintani perustuu ennen kaikkea teoksiin *Power/knowledge* (1980), *The history of sexuality* -trilogian ensimmäiseen osaan ([1976], engl. 1990) sekä artikkeliin *Subject and power* (1982). Toisen käden lähteistä tukeudun erityisesti Tuula Variksen (1989, 1990), Ipo Helénin (1994), Mario

Moussan ja Ron Scappin (1996), Paul Pattonin (1998) sekä Dan W. Butinin (2001) tulkintoihin.

## 2.2 Pakkovallan oletuksesta genealoggiaan

Genealogisen kauden kirjoituksissaan Foucault erottautui länsimaisen valtatutkimuksen perinteestä problematisoimalla hallitsevaa tapaa mieltää valta joko individualistisesti tai strukturalistisesti, lähtien joko yksilö- tai ryhmätoimijan vallasta suhteessa toiseen toimijaan tai selittäen valtaa yhteiskunnan rakenteista käsin<sup>7</sup>. Foucault luonnehti traditionaalisia lähestymistapoja käsitteillä *repressiivinen hypoteesi* ja *juridis-diskursiivinen näkemys*. Siinä missä vallan viime kädessä repressioon nojaavaksi pakoksi määrittelevät yhteiskuntatieteilijät tutkivat ristiriitoja, konflikteja ja etutaisteluja, analysoivat vallan yhteiskunnalliseksi resurssiksi määrittelevät tutkijat konsensuskseen nojaavaa, legitiimiä auktoriteettia. (Varis 1989, 1-2; 5.)

Foucault'n itsensä sen sijaan voi sanoa edustavan valtatutkimuksen ”kolmatta tietä”. Hän pyrki ylittämään edellä mainitut näkemykset ja länsimaisen poliittisen ajattelun mallin, jolle on ollut ominaista vallan identifioiminen vaikuttamiseen, kontrolliin ja alistamiseen, sotilaalliseen voimaan sekä kykyyn ja mahdollisuuteen käyttää pakkoa tai väkivaltaa. Foucault vastusti vallan määrittelyä perimmiltään negatiivisena asiana, joka edellyttää toisaalta absoluuttista vallan haltijaa ja toisaalta myöntyvää subjektia (Foucault 1980, 90, 140.)

Traditionaalinen valtakäsitys ei ota huomioon vallan myönteisiä ominaisuuksia ja sen tuottavuutta. Negatiivinen valtakonseption taustalla Foucault näkee olevan ajatuksen siitä, että valta on siedettävissä vain, jos se kätkee suuren osan itsestään. Salailu ja salassa toimiminen on elintärkeää repressiiviselle toiminnalle. Valta ja sen tekniikat hyväksytään, koska ne nähdään vain halujen ja toiveiden rajoitteena, jotka jättävät tietyn – vaikka

---

<sup>7</sup> Tuija Pulkkinen (1998, 10–11) ymmärtää foucault'laisen genealogisen valta-ajattelun perinteisten, poliittista toimijuutta ja poliittisia arvostelmia koskevien teoretisointien postmodernina kritiikkinä ja pyrkimyksenä ylittää liberaalin ja hegeliläisen teorian kaksi poliittisen toimijuuden ideaalityyppiä: siinä missä angloamerikkalainen liberaali teoria rakentuu transsendentaaleista yksilöistä, joilla on intressi ja jotka valitsevat, lähtee hegeliläis-marxilainen poliittinen ontologia yhteisöstä kulttuuris-sosiaalis-poliittisena yksikkönä – harkitsevana, itserefleksiivisenä ja itseään määräävänä subjektina.



pienenkin, mutta yhtä kaikki tietyn – vapauden kaistaleen koskemattomaksi. (Foucault 1990, 86.)

Foucault tarjoaa repressiivisen valtakäsityksen voittokululle myös toisen syyn, jota hän kutsuu ”puhujan edun” näkökulmaksi. Tällä hän viittaa humanismin nimiin vannovien intellektuellien puheessaan käyttämään tapaan viitata tulevaisuuteen, joka on nykyistä parempi, humaanimpi ja vapaampi. Esittäytymällä omantunnon puhemieheksi ja tarjoamalla lupauksia ja totuuksia tulevaisuudesta puhuja asettaa itsensä jonnekin vallan ulottuman ulkopuolelle, totuuden puolelle. (Dreyfus & Rabinov 1986, 130; Foucault 1990, 6.) Kuitenkin juuri näin moderni valta toimii: se naamioituu tuottamalla diskurssin, joka näennäisesti on sitä vastaan, mutta toimii todellisuudessa vallan palveluksessa. Paremmasta tulevaisuudesta kuvia maalailevat utopistit luulevat toimivansa emansipatorisesti, mutta tosiasiallisesti vain vahvistavat ja uusintavat vallan verkostoja ja dominaation muotoja peittämällä vallan todellista toimintaa (Dreyfus & Rabinow 1986, 130; 169).

Foucault’lle juridis-diskursiivisen ja repressiivisen valtakonseption edustamat käsitykset näyttävät riittämättöminä – mahdollisesti jopa vaarallisina – harhakuvina, jotka tulee paljastaa ja tehdä näkyviksi. Ottaessaan etäisyyttä traditionaalisiin vallan teoreetikoihin Foucault määritteli omaksi kiinnostuksen kohteekseen valtasuhteiden luomien tilojen ja vallan klustereiden näkyväksi tekemisen sekä analytiikan kehittämisen näiden klustereiden tarkasteluun (Foucault 1980, 59, 199; Foucault 1990, 82).

Foucault’n valtakäsityksen ytimenä on ajatus siitä, ettei vallalla ole mitään sisäistä logiikkaa tai pysyvyyttä. Käytäntöjensä tasolla valta on tulosta laskelmoinnista, tahtojen taisteluista ja pienten intressien kohtaamisista, joita muovaavat ja ohjaavat vallan *poliittiset teknologiat*. Tämä ohjaavuus ei kuitenkaan ole luonteeltaan struktuurinomaista – sitä ei siis voi redusoida teoriaksi tai selittää teorialla. Sen sijaan sitä voi analysoida. (Dreyfus & Rabinow 1986, 188; Helén 1994, 275.)

Historiankirjoituksen tapa, jota Foucault Nietzscheltä lainaten kutsui genealogiaksi, karttaa näin teorian luomisen tavoitetta, suuria selittäviä systeemejä ja lineaarisia prosesseja. Siinä missä perinteinen historiantutkimus ja sitä ylläpitävä metafysiikka pyrkivät löytämään ikuisen, ajattoman, ylihistoriallisen ja mihinkään perspektiiviin sitoutumattoman totuuden ihmisluonnosta ja ihmisen olemuksesta, Foucault halusi säilyttää tapahtumien yksittäisyyden

kääntymällä pois speaktaakkeleista ja kohdistamalla huomion laiminlyötyihin, tutkimatta jätettyihin ja traditionaaliselta historiankirjoitukselta kiellettyihin asioihin. (Varis 1989, 21–22.) Näin Foucault'n analytiikka ei käsittele vallan olemusta, valtaa yleensä ja ”jokaista mahdollista valtasuhdetta” (Helén 1994, 275), vaan pyrkii tavoittamaan ”kaiken monotonisen finaliteetin ulkopuolella” olevan tapahtumien singulariteetin (Varis 1989, 22). Tarkastelun kohteena eivät siis ole pysyvät, hierarkkiset rakenteet tai institutionaaliset järjestykset vaan diskursiivisen ja ei-diskursiivisen erityiset, rajatut suhteet ja yhteenliittymät.

### 2.3 Tieto, totuus ja valta

Foucault'lle repressiivinen hypoteesi on osa modernia totuuden, oikeuden ja vallan välistä vuorovaikutusta. Tätä triangelia kuvatessaan Foucault käyttää arkeologisella kaudella kehittelemäänsä diskurssin termiä (diskurssin käsite määritellään tarkemmin luvussa 4.1). Yhteiskunnissa on moninaisia valtasuhteita, joita ei voida luoda tai hyödyntää ilman diskurssien toimintaa, tuottamista, kasautumista ja kierrättämistä. Näin Foucault genealogisella kaudellaan linkittää diskurssiteoriansa vallan ja kontrollin syntyyn sekä rationaalisuuden määrittymisen prosessiin. Hän tarkastelee vallan toimintaa pohtien toisaalta vallan rajoja määrittäviä oikeellisuussääntöjä, toisaalta vallan tuottaman totuuden vaikutuksia. (Foucault 1980, 92–93.)

Valta liittyy diskursseihin tiedon kautta. Vallan ainoa funktio ei nimittäin suinkaan ole sortaminen, sensurointi, kieltäminen ja alistaminen. Valta on voimakas, koska se *tutkii* ja *tuottaa* asioita (esimerkiksi tehokkaita ja valtiovallalle kuuliaisia opettajasubjekteja) sekä *muodostaa tietoa* (esimerkiksi kouluissa saavutetuista oppimistuloksista ja opettajien ammatillisesta suoriutumisesta). Valta ei siis vain tukahduta ja estä, vaan saa aikaan vaikutuksia tiedon ja halun tasolla ja sisältää näin myös mielihyvää. (Varis 1990, 115.)

Teoksissaan Foucault tutkii sosiaalisiin käytäntöihin sisältyviä erityyppisiä rationaliteetteja: sitä, miten tietty rationaalisuuden järjestelmä konstituoii toiminnan sääntöjä ja menettelytapoja sekä sitä miten se tuottaa ”tosia” diskursseja, jotka legitimoivat tätä toimintaa tarjoamalla sille perusteet ja periaatteet. Tarkastellessaan tapoja joilla valta ja totuus sekä niiden keskinäissuhde on mielletty, Foucault pyrkii osoittamaan näiden

näkemyksen suhteellisuuden sekä sen, että totuus itse asiassa on yksi vallan luonteenomaisimmista komponenteista. (Varis 1990, 114.)

Foucault'n ajattelussa valta, tieto ja totuus siis edellyttävät toisiaan: ”ei ole olemassa valtasuhdetta, jolle ei muodostuisi sitä vastaavaa tietokenttää, eikä tietoa, joka ei edellyttäisi ja samalla muodostaisi valtasuhteita” (Foucault 1980, 35). Näin vallan ja tiedon välisiä suhteita ei voida eritellä lähtemällä tietävästä subjektista, joka olisi joko vapaa tai riippuvainen valtarakenteista. Päinvastoin on otettava huomioon, että tietävä subjekti, tiedon kohteet sekä tiedon soveltamistavat ovat kaikki seurausta vallan ja tiedon suhteiden perusedellytyksistä ja niiden historiallisista muutoksista. Valta tuottaa tiedon kohdealueita ja totuuden rituaaleja, joihin sisältyy myös subjektiä koskeva tieto. (Foucault 1980, 35, 51–52; Varis 1990, 120.)

Valtaa ei siis voida käyttää ilman tietoa, eikä tiedon ole mahdollista olla synnyttämättä valtaa. Se, mikä kulloinkin muodostuu tiedoksi, ei kuitenkaan perustu mihinkään universaaliin ja absoluuttiseen Järkeen tai Totuuteen. Kussakin yhteiskunnassa on omanlaisensa *totuuden regiimit* ja rationaalisuuden kriteerit, jotka sääntelevät lausumien (*statements*) tuottamista ja levittämistä: tietyt diskurssin tyypit hyväksytään tosina, tietyt mekanismit, instanssit ja tekniikat omaksutaan totuuden hankkimiseen ja oikeiden väittämien erottamiseen vääristä, tietyt tahot velvoitetaan sanomaan totuudet ja epätotuuksien puhujia kohtaan omaksutaan tietyt sanktiointikeinot (Foucault 1980, 131–133; Varis 1990, 114).

## **2.4 Valta suhdeverkostona ja subjektien syntysijana**

Toisin kuin repressiiviset valtakonseptiot Foucault esittää, ettei valta ole voima jolla olemme varustettuja, eikä jotakin mitä hankitaan, omistetaan tai jaetaan. Sen sijaan valtaa käytetään lukuisista pisteistä käsin tilanteisesti ”epätasa-arvoisten ja liikkuvien suhteiden vuorovaikutuksessa”. Valta on kaikkialla – ei sen takia, että se ”peittäisi kaiken alleen”, vaan koska se tuotetaan kaikkialla. (Foucault 1990, 93.) Näin ollen Foucault ei viittaa vallasta puhuessaan valtioon, poliittiseen rakenteeseen, instituutioon tai ylipäätään ”ylhäältä alaspäin” suuntautuvaan sosiaaliseen johtamiseen. Vallan ongelman esittäminen valtioon tai ”ylätason” mielessä on sen esittämistä repressiivisen hypoteesin mukaisesti lakiin palautettuna. Foucault ei väitä, ettei valtio olisi vallan käytön ja myös sen tutkimisen kannalta tärkeä, mutta

valtasuhteet ja niiden analyysi ulottuvat kuitenkin välttämättä valtion rajojen ulkopuolelle. Valtio instituutioineen toimii päällysrakenteena suhteessa lukuisiin (esimerkiksi seksuaaliteettia ja perhettä piirittäviin tai koulutusta määrittäviin) valtaverkostoihin joita se ehdollistaa, mutta toisaalta nämä verkostot myös ehdollistavat sitä. (Foucault 1980, 122; Varis 1990, 115.)

Valta on aina läsnä missä tahansa suhteessa – oli sitten kyse rakkaussuhteesta, taloudellisesta suhteesta tai kasvatussuhteesta. (Foucault 1990, 93–94; Foucault 1980, 42; Varis 1990, 116). Kyseessä ei kuitenkaan ole yksinkertainen suhde osapuolten välillä vaan tapa, jolla tietyt toimet muovaavat toisia – ”toiminnan reagoiminen toimintaan” (Foucault 1982, 789.) Valta toimijoiden vaikutussuhteena on luonteeltaan taktista ja strategista: subjekti A:n toiminta ja pyrkimykset vaikuttavat subjekti B:n toimintaan ja päämääriin joko välittömästi tai viiveellä. Valta onkin olemassa nimenomaan *käytettäessä* ja *toimittaessa*, kykynä ja toimivaltana<sup>8</sup>. (Helén 1994, 276.)

Foucault’n toimintateoreettinen käsitys vallasta kumpuaa Nietzchen ajatuksesta, että totuuden ja arvojen järjestykset syntyvät tahtojen ja voimien kohtaamisesta ja kamppailusta. Niinpä subjektien välisten eli sosiaalisten suhteiden malli on konflikti ja taistelu: valtarakennelmat perustuvat toimintojen ja pyrkimysten törmäyksiin ja jännityksiin. Valta ei ole staattinen järjestys vaan dynaaminen voimakenttä ja monimutkainen strateginen tilanne tiettyssä yhteiskunnassa (Kusch 1993, 102–105; Helén 1994, 277).

Kuitenkin Foucault’n valta-analyttinen kiinnostus kohdistuu – ennemmin kuin kysymyksiin siitä, miksi ihmiset manipuloivat tai pakottavat toisiaan – siihen, mitä valtasuhteet ja -mekanismit tekevät ihmisistä. Foucault’lle valtasuhde ei näyttäytynyt ulkoisena vertailusuhteena vaan sisäisenä vuorovaikutussuhteena: valtasuhteet tekevät yksilöstä sen mitä hän *on* ja muovaavat häntä subjektina ja yksilönä. Yksilöä ei voi ymmärtää tunnistamatta ja analysoimatta hänen kykyään ja taipumustaan omaksua tiettyjä rooleja valtasuhteissa. (Kusch 1993, 111.)

Valtasuhteissa siis luodaan subjektiviteetteja: subjekteja A ja B ei ole olemassa valtasuhteen ulkopuolella tai siitä riippumatta. Toimintojen ja pyrkimysten vaikutus ja järjestäytyminen

---

<sup>8</sup> Jo Foucault’n vallasta puhuessaan käyttämä sana *pouvoir* (osata, voida, kyetä) korostaa vallan toiminnallisia ulottuvuuksia (Helén 1994, 276).

suhteessa toisiinsa luo A:n ja B:n subjektiasemat ja konstituoi heidän subjektiutensa – niin toiminta-alat ja mahdollisuudet kuin identiteetitkin. (Helén 1994, 276–277). Subjekti ei näin ole universaali entiteetti vaan diskurssien ja valtasuhteiden tuote. ”Minuudet” luodaan valtasuhteissa, joissa puhuvat subjektit asemoituvat tiettyihin, kulttuurisesti käytettävissä oleviin subjektipositioihin diskurssien puitteissa ja ottavat tämän position sekä sen mukanaan tuomat diskursiiviset rajoitteet maailman tarkastelunsa lähtökohdaksi. (Barker & Galasinski 2001, 13.)

Mutta vaikka valta luo subjektiviteetteja, se näyttäytyy taktiikkojen ja tekniikkojen muodostamisessa laajemmissa systeemeissä ei-subjektiiivisessä muodossaan: valtaa luonnehtii ”subjektin poissaolo”. Eri asemassa olevat subjektit voivat ottaa diskursseja puhuakseen, mutta nämä eivät ole subjektien oivallusten synnyttämiä. Diskurssit ovat tietyissä historiallisissa yhteyksissä kehittyneiden, tiedottomien suhtautumistapojen tuotteita. (Husa 1995, 45, 48.) Valtaverkostojen systeemit eivät ole yksittäisten subjektien luomia tai subjekteista riippuvaisia, eikä verkostoja voida ymmärtää vain tarkastelemalla niiden puitteissa toimivia ihmisiä. Samaan aikaan verkostot voivat kuitenkin olla olemassa, uusiintua tai muuttua vain subjektien toiminnan kautta. (Foucault 1990, 95; Varis 1990, 118.)

”Subjektin poissaolo” ei tarkoita sitä, ettei subjektien toiminta voisi olla hyvinkin intentionaalista. Ihmisten interaktio sisältää aina tietoisia tavoitteita ja päämääriä, aikomista, suunnittelua ja päätöksentekoa. Yksilöiden toimia ohjaavat tietyt tekniikat ja taktiikat, jotka pystytään yleensä selittämään.. Mutta vaikka tahto ja intentio ovatkin olennainen osa inhimillistä toimintaa, toiminnan kokonaisvaikutus ja laajemmat seuraukset saattavat paeta toimijoiden intentioiden ulkopuolelle: ”Ihmiset tietävät mitä he tekevät; he tavallisesti tietävät miksi he tekevät niin; mutta sitä he eivät tiedä, mitä heidän tekemisensä tekee.” (Dreyfus & Rabinow 1986, 187.)

Vaikka yksilöt ja ryhmät tekevät tavoitteellisia päätöksiä erityisistä kysymyksistä ja ajavat strategisesti etujaan, ei yhteiskunnassa olevien valtasuhteiden kokonaistoiminta ole dedusoitavissa yksittäisiin subjekteihin. Vastaavasti valta ei myöskään ole ymmärrettävissä esimerkiksi tutkimalla hallitsevia tai valtakoneistoa kontrolloivia ryhmiä. Vallan rationaliteettia luonnehtivat tekniikat tai taktiikat, jotka on usein varsin eksplisiittisiä rajoitetulla toimintansa tasolla, mutta yhdistyessään toisiinsa päätyvät muodostamaan laajoja systeemejä. Logiikka on täysin selvä, päämäärät selitettävissä, ja kuitenkin kukaan ei

useimmiten ole ”keksinyt” tai muotoillut näitä systeemejä. (Foucault 1990, 94–95; Foucault 1980, 97; Varis 1990, 117.)

Mitä sitten valtatutkija tutkii, kun keskiössä eivät ole toimijat tavoitteineen ja päämäärineen? ”Kuinka voi puhua intentionaalisuudesta ilman subjektia, strategiasta ilman strategia?” (Dreyfus & rabinow 1986, 187). Foucault’n (1980, 97; ks. myös Varis 1990, 118) mukaan valtatutkijan ei ole hedelmällistä syöksyä loputtomien ja lopullista vastausta vaille jäävien kysymysten (kenellä on valta ja mitä vallalla aiotaan tehdä) labyrinttiin. Sen sijaan valtaa voidaan lähestyä olemassa olevista käytännöistä käsin – niistä pisteistä käsin, joissa valta tuottaa näkyvät vaikutuksensa ja on välittömässä suhteessa siihen mitä voidaan ehdollisesti nimittää sen kohteeksi. Tällöin valtaa tutkitaan kysymällä mitä tapahtuu niissä jatkuvissa prosesseissa, jotka säätelevät toimintaamme.

Vallan tutkimiseen tällainen valtakäsitys vaikuttaa siten, että tutkijan katse kääntyy pelkästään valtiokoneiston, päättäjien, pääomapiirien, puolueiden ja yhteiskuntaluokkien tarkastelun piiristä yhteiskunnalliselle mikrotasolle, moninaisiin ajallis-paikallisiin, tilanteisiin ja ”intiimeihin” sosiaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Varis 1990, 120) Foucault katsoo yhteiskunnallisen vallan makrotason muodostuvan eri mikrokonttien – subjektiasemien, toimintapyrkimysten ja taktiikoiden – punoutuessa yhteen tai repeytyessä toisistaan irti. Tästä muodostuu yhteiskunnallisen vallan kokonaisuus, jonka Foucault käsittää katkokselliseksi, epäyhtenäiseksi ja muuttuvaksi tietomuodostumien, hallintakäytäntöjen ja subjektuusten strategiseksi kombinoitumiseksi eli *dispositiiviksi*. (Helén 1994, 278.)

## **2.5 Toimijuus ja vastarinnan mahdollisuudet**

Kuten ketä tahansa teoreetikkoa, voi Foucault’ta lukea monenlaisista näkökulmista ja monenlaisin painotuksin. Tuotannon laajuus, temaattiset suunnanmuutokset ja Foucault’n haluttomuus kiinnittyä koulukuntiin on johtanut siihen, että Foucault-tulkintoja on hyvinkin erilaisia, osa jopa toisilleen vastakkaisia. Tässä tutkimuksessa valta-analyttinen viitekehys on valjastettu opettajan koulutuspoliittisen toimijuuden tarkasteluun tavalla, jota voisi kutsua ”positiiviseksi” foucault-luennaksi. (Teorian operationalisointia tutkimuskysymyksiksi kuvataan tarkemmin luvussa 4.4.)

Vahva tukeutuminen Foucault'n ajatteluun tutkimuksessa, jossa keskitytään subjektien *toimijuuden* tarkasteluun, vaatii erityisperusteluja: Foucault'hon suunnatun kritiikin kärki on kohdistunut usein juuri toimijuuden ja vapauden mahdollisuuksien oletettuun kieltämiseen. Konstruktionistisen subjektikäsityksen kriitikot näkevät diskurssiteorian kieltävän autonomisen toimijuuden, koska diskursiiviset käytännöt ovat "subjektittomia" (Caldwell 2007). "Negatiivisen subjektifikaatioparadigman" kriitikot suomivat myös Foucault'n determinististä pessimismää. Mario Moussan ja Ron Scappin (1996) mukaan se kohdistuu neljän vajavaisuuteen: Foucault'lta puuttuu (1) "toiminnan" teoria (*theory of agency*) joka kannustaisi revolutionääriseen poliittiseen toimintaan; (2) normatiivinen oikeutus vallan harjoittamiseen ja vaihtoehto liberaalille teorialle; (3) ymmärrys historiasta progressiivisena tarinana ja jonakin enemmän kuin jatkuvana alistamisen historiana sekä (4) käsite vapaudesta, joka voisi inspiroida muita radikaaleja teoretikkoja.

Näin Foucault'n ongelmana on se, että hän on tuottanut "radikaalia poliittista analyysiä", joilla on "vähän praktista arvoa" (Moussa & Scapp 1996, 87). Hänen kirjoituksensa stimuloivat lukijaa vastarintaan, mutta antavat hyvin vähän keinoja dominoivan diskurssin vastustukseen. Lukijalle tarjotaan ainoastaan sellainen poliittinen horisontti, jossa yksilösubjekti on valtasuhteiden tuote vailla pakomahdollisuutta. (Patton 1998, 64; Gergen & Gergen 2003; Joans & Knöbl 2009, 362.)

Tämän tutkimuksen kehyksessä on syytä ottaa kantaa erityisesti determinismi-syytöksiin, sillä ne asettavat vaakalaudalle tutkimuksen lähtökohdan, toimijuuden tarkastelun foucault'laisessa viitekehyksessä. Determinismi-kritiikki kiteytyy useimmiten seuraavaan kysymykseen: jos vallan nähdään olevan läsnä kaikkialla, eikö vapaus, autonominen toimijuus ja kaikkalainen pyrkimys muutokseen ole silloin mahdotonta? Foucault'n vastauksen kriitikoilleen voi lukea hänen paljon siteeratusta toteamuksestaan valtasuhteiden ja vastarinnan suhteesta: "Ei ole olemassa valtasuhteita ilman vastarintaa" (Foucault 1980, 142).

Foucault painottaa, että valta on olemassa vain suhteissa, ja suhteiden olemassaolo puolestaan on riippuvainen vastarintapisteiden moninaisuudesta. Nämä pisteet ovat läsnä kaikkialla valtaverkostossa, yli ajan ja paikan: ne toimivat valtasuhteissa vastustajana, kohteena, tukena tai verukkeena ja voivat ottaa yhtä hyvin äänekkään tai hiljaisen, dynaamisen tai staattisen muodon. Siten ei ole olemassa yhtä suuren Kiellon paikkaa,

kaikkien kapinoiden lähde tai puhdasta vallankumouksen lakia, vaan vastarintojen moninaisuus, jossa jokainen vastarinta on erityistapaus. (Foucault 1990, 95–96; Foucault 1980, 142; Varis 1990, 119.)

Foucault'n ajatuksena on, ettei ole olemassa sellaisia vapauden valtakuntia, joissa yksilö voisi olla vallan ulkopuolella. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että valta olisi jotakin, mitä ihminen ei kykenisi voittamaan tai hallitsemaan. (Foucault 1980, 142; Foucault 1990, 95–96; Varis 1990, 119.) Valta edellyttää aina kahta asiaa: ensiksikin loppuun asti vapaaksi toimijaksi ymmärrettyä ”toista”, jonka suhteen valtaa harjoitetaan, ja toisekseen sen ymmärtämistä, että valtasuhteen myötä voi avautua kokonainen mahdollisuuksien kenttä, jossa useat reaktiot sekä käyttäytymis- ja toimintatavat ovat mahdollisia. Näin määriteltynä valtasuhde ei ole fyysinen pakkosuhde, joka kohdistuu ”toiseen” (joko yksilö- tai kollektiiviseen subjektiiin) esineellisenä objektina. (Foucault 1982, 788–790.)

Edellä kuvattua luentaa voinee kuvata positiiviseksi siinä mielessä, että siinä yhdytään esimerkiksi Mario Moussan ja Ron Scappin (1996, 99–100), Paul Pattonin (1998) sekä Dan W. Butinin (2001) tulkintaan siitä, ettei Foucault – ainakaan myöhäisemmässä tuotannossaan – käyttänyt determinististä kieltä eikä pyrkinyt tyhjentäviin systematisointeihin. Hän ei eksplikoanut arkeologian tai genealogian olevan ainoa oikea tai edes paras mahdollinen tapa menneisyyden tekstien ymmärtämiseen. Huolimatta valtasuhteiden lähtökohtaisesta epäsymmetrisyydestä perustuu Foucault'n valtakäsitys oletukseen vapaista toimijoista. Kyky vastarintaan on sisäänrakennettu toimijasuhteisiin, ja juuri se tekee toimijoista aitoja subjekteja. Vastarinta ei siis ole toiminnan päämäärä, vaan ennemmin lähtökohta ja toiminnan ymmärtämisen edellytys – vaikka vastustukselle luonnollisesti onkin monenlaisia institutionaalisia ja yhteiskunnallisia reunaehtoja.

## **2.6 Opettaja professionaalisenä vallankäyttäjänä valtiokoneistossa**

Foucault'laisessa viitekehyksessä koulun voi ajatella edustavan yhtä valtateknologiaa ja kurinpitovaltaa toteuttavista mekanismeista nykyaikaisessa yhteiskunnassa<sup>9</sup>. Koulun

---

<sup>9</sup> Vaikka Foucault ei redusoi valtaa valtioon tai sen rakenteisiin, keskittyi hän teoksissaan tiedon ja vallan prosessien näkyväksi tekemiseen erilaisissa instituutioissa. Sosiaalivaltiollisen kehityksen myötä vallankäytön muodot ovat muuttuneet suorasta fyysisestä pakkovallasta hienosyisemmiksi symbolisen vallan muodoiksi, ja



kaltaisissa valtiollisissa laitoksissa valta toimii nimettömänä ja hajautettuna *mikrovaltana*, jota ylläpidetään tarkkailuun ja valvontaan perustuvalla kurinpidolla. 1900-luvulla koulusta on tullut käytännössä kaikkia ihmisiä yhdistävä arjen instituutio, joka toteuttaa ”poliittista kaksoissidosta” totalisoimalla valtion valtaa ja tuottamalla identiteettejä. (Foucault 1982, 782; Ball 1990, 5.)

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

Opetussuunnitelman kautta välitettävän tiedon ohella valta realisoituu koulun käytännöissä, joita voi luonnehtia luonteeltaan normalisoiviksi: normalisaatioon pyrkivä valta ei rankaise, vaan valvoo pakottaen ihmisiä samankaltaisuuteen, jatkuvaan mittaamiseen ja samalla tiedon kohteiksi. Erilaiseen testaamiseen tiivistyvä ”normalisoiva katse” mahdollistaa hierarkisoinnin ja arvoasteikkoihin sijoittamisen, jolla on toisaalta erotteleva, toisaalta rankaiseva ja palkittava tehtävä. (Foucault 1991, 200–206.) Objektivoinnin, luokittelun, testauksen ja profiloinnin jaottelevien käytäntöjen avulla ihmisistä muokataan koulussa erilaisia älykkyksiä, taitoja ja koulutusidentiteettejä omaavia subjekteja. Oppilaat eivät silti asetu vain passiivisen objektivaation kohteeksi vaan myös aktiivisiksi itseään tuottaviksi subjekteiksi. (Ball 1990, 3-4.)

Oppilaille koulussa rakentuvaa itseymmärrystä välittää ulkoinen auktoriteetti, opettaja. Opettajat ole kuitenkaan ole pelkkiä alistajia tai vallan käyttäjiä: myös heiltä edellytetään tiettyjä tutkintoja, aineyhdistelmiä ja roolin mukaista käytöstä. Näin kaikki pedagogisen koneiston rattaissa pyörivät osaset opettajista rehtoreihin ja oppilaisiin ovat samanaikaisesti pedagogisen vallan kohteita, tuotteita ja välineitä. (Foucault 1990, 94; Husa 2003, 72.)

Opettajien asema kontrolloivan ja normaalistavan vallankäytön instituutiossa perustuu heidän professionaaliseen statukseensa. Asiantuntijavalta onkin keskeinen vallan muoto moderneissa

---

(perinteisesti esimerkiksi vankiloiden ja oikeuslaitoksen harjoittama) fyysinen rankaisuvallta on yhä enemmän muuttunut psykologiseksi ja pedagogiseksi valvonta- ja rankaisuvallaksi. (Rinne & Jauhiainen 1988, 42.)

organisaatioissa. Opettajien ammattikunnan voi (ainakin suomalaisessa kontekstissa ja erityisesti yleissivistävän koulutuksen puitteissa) mieltää semiprofessioksi, joka – samoin kuin esimerkiksi sairaanhoitajat ja sosiaalityöntekijät – toimii varsin tiukasti ja eksklusiivisesti valtion välittämän uusintamisen alueella. Koska professioon ja sen asiantuntija-asemaan vihkiydytään korkeakoulun kautta, korostuu asiantuntijuudessa aina tieteellisyys. Profioiden yksi keskeisistä tunnusmerkeistä onkin niiden pohjautuminen omaan, selkeästi rajattuun tieteenalueeseen. (Rinne & Jauhiainen 1988, 9-10; 29.)

Foucault esittääkin modernin yhteiskunnan institutionaalisten ”erottelujen systeemien” synnyn olevan yhteydessä ihmistieteiden nousuun ja humanistiseen retoriikkaan uudistuksista ja edistyksestä. Ihmistieteiden merkitys korostui, kun valtiot alkoivat haalia itselleen vastuun taloudesta, järjestyksestä ja ihmisten elämästä pystyttämällä keskusjohtoisia hallinnollisia koneistoja tiedon tuottamiseksi näillä alueilla. Ihmistieteet avustivat tiedontahdon prosessissa mahdollistaen elämän tarkkailun ja sääntelyn tarjoamalla metodeja, ohjelmia ja dataa erilaisten tiedostojen rakentamiseksi. Tiedon ja vallan prosessien – ”vallankäytön teknologioiden” – kautta ihmisen ruumis objektivoitiin tarkoituksena kehittää siitä helposti käsiteltävä, muokattava, parannettava ja oppivainen. Tässä prosessissa kysymykset arvoista, oikeudesta ja oikeellisuudesta ratkaistaan asettamalla normi ja erottelemalla poikkeamat siitä. Näin ollen, samaan aikaan kun tietovaltaan perustuvat institutionaaliset rakenteet takaavat yhteiskunnassa formaalisti tasa-arvoisen oikeussysteemin, toimivat tieto ja tieteet näitä rakenteita vastaan luoden potentiaalisesti epätasa-arvoisia vallan teknologioita ja totuuden regiimejä. (Kenway 1990, 174–175.)

Valtiollisissa asiantuntija-asemissa toimivat professionaalit osallistuvat totuuden regiimien tuottamiseen julkisen vallan interventioiden ja kontrollirakenteiden legitimoituina toimeenpanijoina. Valtion kautta yhteiskunta on luovuttanut ”vallankäytön valtakirjan” näille asiantuntijoille. Heillä on hallussaan ”maagisia”<sup>10</sup> ominaisuuksia – salattu professionaalinen tietoperusta ja muita valtaelementtejä – jotka antavat heille vallan ja käytännön edellytykset päättää asiakkaidensa tilasta arvioimalla, luokittelemalla, erottelemalla heitä ja ennen kaikkea kohdistamalla heihin erilaisia toimenpiteitä. Valtion ja asiantuntijan suhde ei kuitenkaan ole yhdensuuntainen, vaan valtion legitimoidessa omat intressinsä asiantuntijan kautta legitimoit

---

<sup>10</sup> Levi-Straussia (1967 teoksessa Rinne & Jauhiainen 1988, 44) mukaillen modernissa sosiaalivaltiossa valtion, asiantuntijan ja asiakkaan voi sanoa muodostavan ”shamaanikompleksin”.

myös tuo ammattiryhmä laajenevasti oman asemansa valtion suuntaan apunaan erilaiset tieteelliset argumentit, tutkimukset ja selvitykset. (Rinne & Jauhiainen 1988, 44–45.)

Vaikka institutionaalisessa asiantuntijuudessa korostuu tieteellisyys (tunnusmerkinään suljettu erityiskoulutus), ei asiantuntijoiden toimintaa ohjaa vain koulutuksen kautta välitetty tieto. Ammattikäytäntöön vaikuttaa myös *ammattitraditioon* kytkeytyvä näkymätön, epävirallinen ja julkilausumaton kerros, josta ”suojattu” asiantuntijatieto muodostaa vain osan. Ammattitraditioon liittyvät uskomukset ja myytit ovat tieteellistä tietoa salaisempia, sillä uskon varassa tapahtuvana tradition jatkamisena ja kehittymisenä ne ovat luutuneet ammattikäytännön osaksi siten, ettei sen paremmin asiantuntijalla kuin maallikollakaan ole mahdollisuuksia arvioida niitä. Ammattikunnan sisällä traditio legitimoii tiedot, uskomukset ja rituaalit, ja ammattiin sosiaalistuminen merkitsee niiden ainakin jonkinasteista omaksumista ja hyväksymistä. Kaikkein epävirallisimpaan ammattitradition osaan sosiaalistutaan käytännön työssä, kollegoiden keskuudessa, jossa vaikeneminen on keskeinen keino tietyn, traditionaalisen tiedonosan säilyttämisessä ja vaalimisessa. (Rinne & Jauhiainen 1988, 29; 35–36.) Opettajan yhteiskunta- ja politiikkasuhteen rakentumisessa juuri historiallis-kulttuurinen ammattitraditio, jota voitaisiin kutsua myös valtiohallinnon keinoin ohjatuksi ammatilliseksi *ethokseksi*, näyttelee merkittävää roolia (ks. tarkemmin luku 3.3).

### 3 OPETTAJAT JA YHTEISKUNTA

Foucault'laisittain diskursseja ei voi ymmärtää subjektien yksilöllisten oivallusten synnyttämiksi, vaan tietyissä historiallisissa yhteyksissä kehittyneiksi tiedottomien suhtautumistapojen tuotteiksi. Näin diskursseja tutkittaessa käy tarkoituksenmukaiseksi kuvata myös niiden kanssa samanaikaista ”ei-diskursiivista”, institutionaalista, poliittista ja taloudellista kenttää. (Foucault 2005, 43, 75–76, 205; Husa 1995, 45, 48).

Tässä luvussa kootaan sosio-historiallista ja kulttuurisesta kehystä tutkimusaineiston tarkastelulle. Koska koulujärjestelmän ja opettajan ammatin kehittyminen on vahvasti kietoutunut yhteiskuntapoliittisiin kehityskulkuihin, kuvataan aluksi ensiksi 1970- ja 1980-lukujen yleistä yhteiskuntapoliittista tilannetta ja sen koulutuspoliittisia ilmentymiä, joista näkyvin oli siirtymä peruskoulujärjestelmään. Tämän jälkeen luodaan kuvaa opettajien valtiosuhteesta jäsentämällä ammatin valtiollisen ohjauksen muotoja ”identiteettipoliittisena” hallintana. Lopuksi tehdään katsaus opettajien ammattiyhdistysliikkeen ja erityisesti OAJ:n historiaan sekä esitellään lyhyesti Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys.

#### 3.1 Yhteiskuntapolitiikka varhaisella peruskouluajalla

Suomalaista peruskouluajattelua pohjusti 1960- ja 1970-lukujen kiihkeä hyvinvointivaltion rakentamisen projekti, jonka ytimenä oli taloudellisen kasvun tukeminen. Uudenlaista yhteiskuntapolitiikkaa vauhditti monista yhtäaikaisista muutostendensseistä kummunnut ”syvä käymistila”, jossa yhdistyivät modernisointi, elinkeinorakenteen muutos ja maaltamuutto sekä Ruotsin imu. (Rentola 2005, 9.) Suomalainen rakennemuutos oli Euroopan rajuin: 1970-luvun puoliväliin tultaessa maa- ja metsätalouden työvoimaosuus oli puolittunut suhteessa edellisen vuosikymmen alun tilanteeseen, ja lähes vastaavan suuruinen kasvu oli tapahtunut palvelujen osuudessa. Uudet työpaikat keskittyivät maan eteläosien ”ruuhka-Suomeen” väestötappion kohdistuessa Itä- ja Pohjois-Suomen pienviljelyvaltaisten kehitysalueiden osalle. Muutoksen nopeus, asuntopula ja palvelujen kehittymättömyys saivat pelkästään vuosina 1969–1970 noin 80 000 suomalaista muuttamaan Ruotsiin töihin<sup>11</sup>. Elämänmeno kaikkineen muuttui, ja suomalaisen valtaenemmistön arkisen elämä sai

---

<sup>11</sup> Toisen maailmansodan jälkeen Ruotsiin muutti yhteensä noin 450 000 suomalaista ja 1960-luvulla koettiin peräti kolme suurta muuttoaaltoa (Häikiö 1991, 47).

kokonaan uudenlaisen ilmeen. Palkkatyötä tekevien reaaliensiot nousivat koko 60-luvun – samoin kuin elintasolle asetetut vaatimukset. Lehdistö ja televisio toivat maailman uudella tavalla olohuoneisiin ja viihdetuotanto muuttui suurteollisuudeksi. Kansainvälistymistä vauhditti myös EEC:n kanssa solmitun vapaakauppasopimuksen ratifiointi vuonna 1973. (Kalela 2005, 213–214; Häikiö 1991, 47).

Sisäpolitiikassa kansalaissodassa syntyneen asetelman väistyminen näkyi selvimmin vuoden 1966 hallitusratkaisussa, jossa kansandemokraattista liikettä hallinnut Suomen Kommunistinen Puolue hyväksyttiin puolueeksi puolueiden joukkoon. Neuvostoliiton siunaamana SDP, Keskustapuolue, SKDL sekä TPSL muodostivat niin kutsutun kansanrintamahallituksen, joka pysyi johdossa vuoteen 1983 saakka vuosien 1971–1975 välivaihetta lukuun ottamatta. (Kalela 2005, 210–212.)

Kansanrintamahallitusten ”yleisdemokraattinen” yhteiskuntapolitiikka ei aluksi ollut kovin radikaalia, mutta avasi yhtä kaikki tietä uudenlaiselle liikehdinnälle. Uusvasemmistolaisuus alkoi 60-luvun alkupuolella lähinnä Englannista lähtöisin olleen pasifismin leviämisenä. Vähitellen se politisoitui useiksi uudentyyppisiksi ”liikkeiksi”, joista ensimmäinen oli vuonna 1963 perustettu modernia rauhanaatetta ja aseistariisuntaa ajava Sadankomitea. Sen hengessä syntyi vuosikymmenen lopulla useita protestijärjestöjä eri yhteiskunnan alueille, esimerkiksi sukupuolten tasa-arvoa ajava Yhdistys 9, alkoholistien auttamiseen tähtäävä Marraskuun liike, sekä useita kehitysmaiden riistoa ja Vietnamin sotaa vastustavia sekä Latinalaisen Amerikan vapautusta ajavia liikkeitä. Yhden asian liikkeiden myötä porvarillis-kristillisten arvojen ja perinteiden halveksunta yleistyi nopeasti, ja vähitellen kritiikki sai yhä vahvemmin marxilaisia sävyjä. Samaan aikaan poliittiset nuorisjärjestöt radikalisoituivat ja yhä useampi järjestöaktiivi liittyi puolueiden jäseniksi. (Heinonen 2005, 156; Häikiö 1991, 57–58; Siisiäinen 1996, 44–47; Alapuro 1997.)

Keväällä 1968 länsimaisessa opiskelijamaailmassa alkoi totinen kuohunta. Maaliskuussa opiskelijoiden mielenosoitukset käynnistivät Prahan kevään Tsekkoslovakiassa. Huhtikuussa salamurhaajan luodin osuminen ylioppilasjohtaja Rudi Dutschkeen Berliinissä johti opiskelijoiden väkivaltaisiin mielenosoituksiin kautta liittotasavallan. Toukokuussa Pariisi joutui sekasortoon paikallisen opiskelijaryhmän protestin laajetessa koko Ranskaa koskeväksi lähes kymmenen miljoonan opiskelijan ja työläisen yhteiseksi kapinaksi. Suomalaiset heräsivät kuohuntaan viimeistään elokuussa, kun taloudellista ja poliittista

voimaansa kasvattanut Neuvostoliitto lähimpine liittolaisineen tukahdutti väkivaltaisesti puoluejohtajan Alexandr Dubcekin ”ihmiskasvoisen sosialismin” Tšekkoslovakiassa. Suomessa, ja lännessä ylipäätään, pelättiin Neuvostoliiton rohkaistuvan tutkimaan etenemismahdollisuuksiaan myös muualla. (Virtanen 2001, 304; Parjanen 1983, 16–17.)

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

Suomalaisessa opiskelijamaailmassa aktivismin lähtölaukauksena toimi vanhan ylioppilastalon valtaus marraskuussa 1968. Ylioppilaskunnan vaaleihin ja ylioppilaspolitiikkaan yleisyhteiskunnalliset teemat ja puoluepolitisoituminen tulivat syksyllä 1969. Hajanainen vasemmistolainen opiskelijaliike samastui aluksi vallankumousmetaforaan ja ankkuroitui vuoden 1970 ylioppilaslakon jälkeen marxilaiseen teoriaan ja työväenliikkeen joukkovoimaan. Helsingin yliopiston ylioppilaskunnan ja Suomen ylioppilaskuntien liiton johdot vaihtuivat ja Suomen ylioppilaskuntien liitto liittyi Moskovan dominoiman Kansainvälisen ylioppilasliiton liitännäisjäseneksi. (Kolbe 2001, 125; Rentola 2005, 411–412; Hyvärinen 1994, 26; Virtanen 2001, 304–306.)

Ylioppilaskunnissa vakiintui klassinen kansanrintamakuvio, jossa nuortaistolaiset olivat keskeisessä roolissa. Nuortaistolaisen liikehdinnän johtoon tuli 1970-luvulla monien taisteluiden jälkeen Sosialistinen Opiskelijaliitto SOL. Liiton koulutuspoliittiseksi tavoitteeksi otettiin yliopistolaitoksen demokratisoiminen, mikä konkretisoitui mies ja ääni -periaatteen hyväksymisessä korkeakoulujen hallintoelinten ideaaliseksi valintamalliksi. (Virtanen 2001, 304–306; Hyvärinen 1994.) Myös maolaiset, trotskilaiset ja castrolaiset saivat opiskelijaliikkeessä jonkin verran kannatusta (vaikka jäivät muuten Suomessa heikoiksi virtauksiksi, ks. Häikiö 1991, 57).

Liike kasvoi ja levisi myös yliopiston ulkopuolelle kouluihin, työpaikoille ja monenlaisiin ammattiryhmiin. Muun muassa lääkäreille ja sairaanhoitajille, juristeille, tutkijoille sekä

opettajille perustettiin yhdistyksiä (esim. Siisiäinen 1996, 46–47; Virtanen 2001, 316; Fredman i.a.). Osa niistä – esimerkiksi tässä tutkimuksessa tarkasteltu Demko – oli luonteeltaan ”yleisdemokraattisia” tavalla, jota Kimmo Lind (1998, 25, ks. myös Aarnio 2009, 350–351) kuvaa vuonna 1970 perustetun Tiedepoliittisen yhdistyksen kohdalla näin: ”Yliopistokaupunkeihin levinnyt TIEPO oli tutkijoiden protesti tiedettä uhkaavia epädemokraattisia tendenssejä vastaan. Sen tavoitteena oli luoda tutkijoiden demokraattinen rintama, joka puolustaisi tieteen rauhanomaista, demokraattista ja edistyksellistä käyttöä. Merkittävää oli se, että TIEPO määritteli itsensä yleisdemokraattiseksi: se ei sitoutunut yleispoliittiseksi organisaatioksi eikä poliittisten organisaatioiden yhteistyöelimeksi, mutta oli selkeästi vasemmistohenkkinen.”

Ammattiyhdistysliike kaikkineen vahvistui merkittävästi 1960-luvun jälkipuoliskolla keskustapuolueen ja SDP:n vastakohtaisuuksien lientymisen ja korporatistisen yhteiskuntamallin kehittymisen myötä. Asiaan vaikutti presidentti Kekkonen myötä poliittiseksi perusajatukseksi tullut yhteiskunnallisten vastakohtien nostaminen julkisuuteen ja niiden ratkaiseminen ”kansakunnallisen kokonaisedun” saavuttamiseksi. Siirryttiin keskitettyjen, laajojen tulopoliittisten kokonaisratkaisujen järjestelmään, joiden puitteissa sovittiin niin työehdoista, talouspolitiikasta kuin lainsäädännöstä, ja työntekijä- ja työnantajajärjestöt saivat puolivaltiollisen aseman vieden valtaa jopa eduskunnalta. Järjestäytymisestä tuli työtä tekevien itsestään selvä perusoikeus<sup>12</sup>, ja ammattiyhdistysliike asettui entistä näkyvämpään rooliin työpaikoilla, joihin syntyi edunvalvonta- ja osallistumisjärjestelmiä luottamusmiehineen ja työsuojeluvaltuutettuneen. (Häikiö 1991, 53–54; Kalela 2005, 206–211; Lappalainen 1998, 41, 261; Salminen 1999, 419.)

Työväenliikkeen ja vasemmistopuolueiden ohella asetelmat muuttuivat 1960- ja 1970-luvuilla myös poliittisen kentän oikealla laidalla. Symbolisesti merkittävää oli maalaisliiton nimen vaihdos keskustapuolueeksi 1965. Lisäksi maahan syntyi kaksi uutta ”poliittisen protestin” kannattamaa puoluetta: Maaseudun puolue sekä Kristillinen liitto. Toisenlainen reaktio yhteiskunnan murrokseen oli yritysmaailman järjestöllinen kiinteytyminen ja yleispoliittisen painostusjärjestön, Elinkeinoelämän valtuuskunnan (EVA), perustaminen 1973. Vanhoista poliittisista toimijoista keskustapuolue pysyi hallituksissa, mutta kokoomuksen vuonna 1966 alkanut oppositiokausi päättyi vasta 1987. (Kalela 2005, 214–

---

<sup>12</sup> Palkansaajien järjestäytymisaste nousikin 28 prosentista peräti 90 prosenttiin vuodesta 1960 vuoteen 1988 (Häikiö 1991, 53).

215.)

1970-luvun lopulla ajaututtiin laskusuhdanteeseen, johon vaikuttivat edellisvuosien maailmanlaajuinen öljykriisi, tuonnin paisuminen, ulkomaan velan kasvu sekä jatkuvat vaihtotaseongelmat. Syvän laman vaiheessa porvarilliset puolueet kyseenalaistivat työväenliikkeen yhteiskuntapoliittisen aloitteen ja siten osoittivat toipuneensa 60-luvun ideologisesta lamastaan. Tässä tilanteessa omaksui vasemmisto, ammattiyhdistysliike mukaan lukien, uudenlaisen poliittisen taktiikan, joka pian muuttui strategiaksi: jotta kyettäisiin säilyttämään aikaisemmat saavutukset, oli luovuttava uusista yhteiskunnallisista edistysaskelista. (Kalela 2005, 222.)

1980-luvun lopulla ja 1990-luvun alussa suomalainen taloudellinen ja poliittinen ilmapiiri koki merkittävimmät muutokset sitten toisen maailmansodan: sosialismi heikkeni itänaapurissa, Berliinin muuri murtui ja idänkauppa joutui alamäkeen. Pysyvästi korkealle tasolle vakiintunut työttömyys, laadullisesti uudenlaiseksi muuttunut kansainvälinen talous sekä kansalaisten poliittisten näkemysten ja puolueiden muuttuminen vaativat yhteiskuntapolitiikalta uudenlaista suuntaa. (Kalela 2005, 222–224.) Sisäpolitiikkaan omaksuttiin aatteita ja toimintatapoja, jotka raivasivat tilaa pohjoismaiselta hyvinvointivaltioideaalilta. Hallituspohja vaihtui sini-punaiseksi ja vuonna 1987 kokoomus pääsi ensi kertaa vuosikymmeniin hallitukseen (Rinne 2001, 91–92).

Taistolaisuus hiipui nopeasti 1970-luvun loppua kohden, ja 1980-luvulla radikalismista oli hyvin vähän jäljellä. Organisoitumisen sijaan kansalaisuudessa korostui yksityisyys, ja poliittinen osallistuminen kääntyi (ainakin näennäiseksi) välinpitämättömyydeksi – Suomen (1997, 251) mukaan jopa suorastaan politiikan halveksimiseksi. Poliittisten opiskelijajärjestöjen alamäki alkoi 1970-luvun lopulla ja oli rajuimmillaan 1980-luvulla. Sosiaalidemokraattisten Opiskelijoiden järjestöä (SONK ry) tutkineen Petja Raaskan (2003, 34) tulkinnan mukaan opiskelijatoiminnan kriisiä seurasi ”masokistinen” itsekriittisyys, joka heijastui pitkälle 80-luvulle yleisen politiikan vastaisuuden vallatessa alaa niin yliopistomaailmassa kuin muuallakin.



### 3.2 Mahdollisuuksien tasa-arvon koulutuspolitiikkaa

1960- ja 1970-luvuilla yhteiskunnalliset suunnittelutehtävät lisääntyivät voimakkaasti erilaisten palvelujen tarpeen kasvaessa (Kalela 2005, 214). Muuttuneessa yhteiskuntatilanteessa vanha kahden koululaitoksen rinnakkaisuuteen perustunut koulutusjärjestelmä todettiin riittämättömäksi. Myös ajan arvomaailma soti vastaan tilannetta, jossa oppikoulujen yksityiskouluvaltaisuus korosti oppilaiden sosioekonomista valikoituneisuutta ja uusintia yhteiskunnallisia eroja taaten 12 prosentin suuruiselle oppikoulueliitille parhaat jatko-opintomahdollisuudet. Hyvinvointivaltioprojekti edellytti tasaisten yhteiskunnallisten jakojen politiikkaa, joka koski paitsi tuloeroja myös julkisten palvelujen tarjontaa. Hyvä- ja huono-osaisten haluttiin nauttivan universaalisuusperiaatteen mukaan yhtäläisesti verovaroista kustannettuja palveluja, minkä haluttiin tarkoittavan myös maksutonta koulutusta ostokyvystä riippumatta. Kaikille oppivelvollisille tarkoitettu yhtenäiskoulu nähtiin näin hyvinvointivaltion universaalina rakenteena, joka tuki yhteiskunnallista tasa-arvoa. (Ahonen 2003, 107–113.)

Kansanrintamahallituksen edustamien puolueiden ”yleisdemokraattisessa rintamassa” peruskoulureformia kannatettiin laajalti. Kansakouluväki ja vasemmistopuolueet siunasivat hankkeen sosiaalisen tasa-arvon nimissä, maalaisliitto/keskustapuolue puolestaan alueellisen tasa-arvon nimissä. Haluttiin ”poistaa syrjäseutujen kouluolojen puutteet edistämällä tasavertaisuutta”, ”varata nuorille kykyjen, taipumusten ja harrastusten edellyttämä koulutus” sekä ”kehittää perusopetus muuttuvan yhteiskunnan tarpeita vastaavaksi”. (Kähkönen 1979, 49; 138.) Myös kansakoulunopettajat liittoineen lähtivät aktiivisesti koulunuudistuspolitiikan linjalle (Rinne 1973, 279). Vanha oppikouluväki ja poliittinen oikeisto sen sijaan eivät itsestään selvästi olleet uuden järjestelmän kannalla. Peruskoulun väitettiin tuhoavan laadukkaan koulunkäynnin, estävän lahjakkuuksien esiinmarssin ja tasapäistävän ikäluokat. Asiasta väännettiin kättä niin lehdistössä, komiteoissa kuin eduskunnassa. (Rinne 2003, 11.) Ratkaisevaa uuden systeemin rakentamispäätökselle oli yhtä kaikki vasemmiston vaalivoitto vuonna 1966.

Peruskoululaki tuli voimaan vuonna 1968 luoden koulujärjestelmän, joka noudatteli rakenteellisesti Pohjois- ja Länsi-Euroopassa sekä sosialistimaissa jo vakiintunutta systeemiä (Ahonen 2003, 109). Kokeilutoiminta aloitettiin 1960-luvulla, ja lopullisesti yhtäläiset oppisisällöt ulotettiin Lapista Helsinkiin vuosina 1972–1977. (Saarikangas, Mäenpää &

Sarantola-Weiss 2004, 12.) Varsin nopeasti kansakoulu ”ikään kuin haihtui ja sulautui peruskoulun raameihin” (Nurmi 1989, 80). Samalla koulutusvirtojen pääkapeikko siirtyi oppikoulun pääsykokeista lukion porteille (Kivinen & Rinne 1995, 87).

Vaikka peruskoulu-uudistusta valmistelevat komiteat olivat ehdottaneet uusiin kouluihin lisää erilaistumisen mahdollisuuksia, 1970-luvun peruskoulu säilyi edeltävien vuosikymmenten tapaan ohjauksellisesti varsin keskusjohtoisena. (Simola 1997, 53.) Joitakin valinnanmahdollisuuksia kuitenkin säilyi, sillä laki salli niin sanotut tasokurssit<sup>13</sup>: kunkin oppilaan huoltaja sai valita yläasteelle siirtyvän lapsensa puolesta niin sanotuissa ”vaikeissa oppiaineissa” (matematiikka, kemia, fysiikka ja kielet, ks. Tammivuori 1986, 69) kolmen eri kurssitason välillä. Valintaa helpotti koulun antama arviointi oppilaan edellytyksistä. (Kauranne 1997, 33.) Koska tasokurssit eivät olleet vain pedagogisen eriyttämisen keino, vaan ne toimivat koulutuksellisten ”umpiperien” tuottajana rajoittaen oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia (Kauranne 1997, 33), kohdistui niihin kritiikkiä peruskoulun tasa-arvotavoitetta puolustavien tahojen suunnalta. Tasokurssit poistettiin lopulta valtakunnallisesti vuonna 1985 (Hämäläinen 1983, ix).

Jo reformin aikana käynnistynyt vilkas keskustelu uuden järjestelmän toimivuudesta tiivistyi 1970-luvun lopulla hiertäen kansakoulunopettajien ja oppikoulunopettajien välejä (Rinne 1973, 393). Opettajien ammattijärjestön puheenjohtaja Voitto Ranne summaa vuoden 1978 Opettaja-lehden palstallaan muutaman vuoden kokemuksen perusteella, ettei uusi koulu ollutkaan ”sitä, millaisena se alun perin markkinoitiin”, vaikka oli toki ”mahdollisuuksiensa puitteissa täyttänyt tehtävänsä” (Ranne 1978, 15). Oppilaiden oppimistuloksiin pettyivät ainakin ne, jotka odottivat uuden systeemin puitteissa ”kaikkien oppivan kaiken”, kun vain aikaa annetaan tarpeeksi (ks. esim. Kauranne 1997 34; Kuikka 1993, 109; Tammivuori 1986, 69). Laajassa seurantatutkimuksessa saatiin päätulokseksi, etteivät kokeiluperuskoulujen oppilaiden jatko-opintonäkymät olleet sen ruusuisemmat kuin muidenkaan. Yli tuhannen koululaisen tietojen perusteella osoitettiin, että oppilaiden sosiaalinen tausta korreloi heidän

---

<sup>13</sup> Seppo Hämäläisen (1983, 1-2) mukaan tasokurssit otettiin alun perin mukaan peruskoulun pedagogiseen rakenteeseen, koska 1960-luvun lopulla uutta järjestelmää koottaessa tasa-arvoa ei ollut vielä eksplisiittisesti määritelty yhteiskuntapolitiikan tavoitteeksi, vaan peruskoulun periaatteeksi määrityksi pyrkimys mahdollisimman suureen yksilöllisten kykyjen kehittämiseen. Kun koulutuspoliittiset tavoitteet alettiin 1970-luvulta lähtien määritellä yhteiskuntapolitiittisista tavoitteista käsin, sisältyi uuden koulutuspolitiikan tavoitteisiin myös koulutuksellisen tasa-arvon lisääminen. Koulutuksen tulosten yhdenvertaisuutta korostettiin, mistä seurasi välineaineiden perustavoitteiden suunnittelu ja tiedonalapainotteisuuden kasvaminen. Uusien tavoitteiden mukana hylättiin perinteinen differentiaalinen kyky-käsite sekä oletamus kykyjen normaalista jakautumisesta. Käytännön seurauksena tästä oli halu purkaa tasokurssijärjestelmä.

koulumenestykseensä ja koulunkäynnin määrään peruskoulun alkuvaiheessa yhtä voimakkaasti kuin kansakouluaikaan. (Nurmi 1989, 80–81.)

1970-luvun alkupuolen aatteellisen intomielisyyden ilmapiiri vaikutti varsin konkreettisesti koulujen jokapäiväiseen elämään. SKDL esitti marxilais-leniniläisiä koulutuspoliittisia katsomuksiaan, ja vasemmisto oli aktiivista kouluväen keskuudessa herättäen keskustelua erityisesti uskonnon opetuksen tarpeellisuudesta. (Kähkönen 1979, 50; 97; 140.) Esiintyi myös pyrkimyksiä opetussuunnitelmien tieteellistämiseksi. Niin sanottu ”Pirkkala-moniste” herätti runsaasti keskustelua vuonna 1974. Kyseessä oli Opetusministeriön, Kouluhallituksen ja Tampereen yliopiston psykologian laitoksen järjestämässä opetusmenetelmäkokeilussa tuotettu opetusmoniste, jota käytettiin Pirkkalan kunnan peruskoulun viidensillä luokilla historian opetuksessa lukuvuonna 1974-75. Monisteen näkökulma noudatti ”ihmiskunnan historian yleispiirteiden” käsittelyssään marxilaista historiakäsitystä, minkä vuoksi kokeilu leimattiin julkisessa debatissa vallankumoukselliseksi poliittiseksi kiihotukseksi – ja keskeytettiin. (Kaarninen, Harjula & Sipponen 2000, 203–206.)

Peruskoulujärjestelmän toteuttaminen ja samanaikainen oppikoulun sisäisen hallinnon uudistus pitivät sisällään radikaaleja ajatuksia myös koulujen sisäisestä järjestyksestä. Tavoitteet ammennettiin käynnissä olevasta yleisestä demokratisointikeskustelusta, jonka nimissä puhuttiin esimerkiksi osallistuja-, työpaikka- sekä korkeakouludemokratiasta. Oppikoulujen oppilaiden muodostaman *Suomen Teiniliiton* agitoimana ajatukset valuivat koulumaailmaan voimakkaina kouludemokratiavaateina. (Kärenlampi 1999, 9-10.) Teoreettisen perustan koululaisliikkeelle tarjosi Yrjö Engeströmin teos *Koulutus luokkayhteiskunnassa* (1970), jossa kritisoitiin monopolikapitalistisen yhteiskunnan harvainvaltaista, indoktrinoivaa ja kontrolloivaa koulutuspolitiikkaa.

Teiniliiton ponnevat ponnistelut tuottivat tulosta: Koulunuudistuksen käynnistyessä vuonna 1972 sääti eduskunta oppikouluja varten kouluneuvostolain, jonka nojalla opettajat ja oppilaat saivat kouludemokratian hengessä oikeuden valita edustajansa päättämään koulun sisäisistä asioista. Järjestelmään kuuluivat kouluissa pidettävät kouluneuvostovaalit erilaisine äänestysmahdollisuuksineen. Näistä historiallisena ilmiönä mielenkiintoiseksi osoittautui normaalista vaalitivasta poikkeava ristiinäänestys, jota käytettäessä ”työpaikan enemmistö” (eli oppilaat) saivat merkittävän vallankäyttömahdollisuuden. Vaatimukset demokratian lisäämiseksi johtivat kouluissa valtakulttuurin ja vastakulttuurin väliseen konfrontaatioon,

joka aiheutti ristiriitoja paitsi opettajien ja oppilaiden välillä, myös opettajakunnan kesken. Taistolaisajan kahinat laantuivat kuitenkin varsin nopeasti Teiniliiton toiminnan hiipuesssa 1970-luvun puolivälin jälkeen. (Kärenlampi 1999, 9-10.)

Ihanteiden tasolla tasa-arvon ideaali suuntasi koulutuspolitiikkaa aina 1980-luvulle asti (Liljander 2003, 117), jolloin peruskoululaila alettiin purkaa koulujen samanlaisuutta korostanutta yhtenäisyyspolitiikkaa. Uudistettu peruskoululaki toi vastauksia toiveisiin valinnaisuuden lisäämisestä, ja opetussisällöiltään erilaisia peruskouluja alettiin suosia. Vuoden 1985 *Opetussuunnitelman perusteet* ei kuitenkaan vielä lähtenyt suuressa määrin purkamaan itse opetuksen yhtenäisyyttä. Vasta 1990-luvulla valtiojohtoinen koulupolitiikka alkoi selvemmin murtua ja valtaa siirrettiin enenevässä määrin kuntiin ja kouluihin. (Kauranne 1997, 37–38, 42.)

### 3.3 Professio valtion ohjauksessa

Koska opettajilla on ollut merkittävä asema yhteiskunnallisessa uusintamisessa ja ”kansallisvaltion” tai ”hyvinvointivaltion” kaltaisten valtiollisten projektien toteuttajina, on ammattikunnan valtiouskollisuus ja lojaalius pyritty takaamaan rakenteellis-normatiivisin koulutuspoliittisin ratkaisuin. Opettajan työn kulloisissakin ehdoissa – koululaitokselle asetetuissa tavoitteissa sekä sääntelyn hallinnollisissa tekniikoissa ja toimintatavoissa – ovat kunakin aikana kiteytyneet koulukasvatusta ohjanneet tieto- ja totuusjärjestelmät (ks. Simola 1995, 23). Niiden kautta on pyritty tuottamaan sellaista ammatillista *ethosta*, joka legitimoii kulloisenkin hegemonisen yhteiskunnallisen ideologian (Vuorikoski & Räisänen 2010, 63).

Ethoksen käsitettä ovat käyttäneet koulutuspoliittisen *governmentality*-tutkimuksen piirissä ainakin Mitchel Dean (1999) sekä Hannu Simola ja Risto Rinne (2006) viitatessaan siihen, millaista käyttäytymistä, olemusta ja osaamista opettajien hallinnoinnilla on eri aikoina pyritty vahvistamaan ja millaista karsimaan. Ethoksen yhteydessä voidaan puhua myös *opettajamyytistä*, kulttuurisesti jaetusta tavasta puhua opettajista, joka rakentuu ja uusintuu jatkuvasti arjessa toteuttaen opettajien normaalistamisen ja yhdenmukaistamisen funktiota Marjo Vuorikosken ja allekirjoittaneen artikkelissa *Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa* (Vuorikoski & Räisänen 2010) ethoksen

käsite jäsentää pyrkimystämme tarkastella modernin ajan opettajuuden rakentumista koulutussosiologisten ja -historiallisten koulu- ja opettajatutkimusten pohjalta.

Teen seuraavaksi tähän artikkeliin sekä muihin relevantteihin lähteisiin tukeutuen katsauksen niihin valtiohallinnan tapoihin, joilla erityisesti opettajien rekrytointia, koulutusta sekä työprosesseja on ohjailtu. Ammatin vahvan kulttuurihistoriallisen ”kerrostuneisuuden” vuoksi<sup>14</sup> ulotan tarkasteluni varhaisen peruskoulun ohella kansakoulu-aikaan. Sivuutan käsittelyssä aineenopettajat ja keskityn sen sijaan luokanopettajuuteen, jossa monien historiallis-yhteiskunnallisten muutosten voi katsoa tiivistyneen: peruskoulun aineenopettajien ja heitä edeltäneiden oppikoulunopettajien koulutus on toteutunut nykyisessä akateemisessa muodossaan paljon kansan- ja luokanopettajien koulutusta kauemmin, eikä se ole ollut koulutuspoliittisen ja ideologisen debatin kohteena samalla lailla kuin yhteiskuntapoliittisesti kriittiseksi mielletty kansanopettajuus (ks. esim. Kähkönen 1979).

Perti Kähkönen (1979, 17, ks. myös Rinne & Jauhiainen 1988, 201–222) tiivistää suomalaisen yleissivistävän opettajuuden toteutuneen 1800-luvun lopulta lähtien etupäässä kahtena pitkänä opettajien jonoa. Toinen jono vaelsi oppikoulun, akateemisen tutkinnon ja kahden vuoden auskultoinnin tietä oppikoulunopettajan virkoihin. Suurempi joukko kulki kansanopettajiksi valtiollisten opettajaseminaarien kautta, jotka itsenäistymisen jälkeen olivat kaksivuotisia kouluhallituksen valvomia internaattilaitoksia. Kansakoulunopettajiksi pyrkivät kävivät läpi monitasoisen valintajärjestelmän, jolla kutsumus ja ammattiin soveltuvuus pyrittiin takaamaan. 1960-luvulle asti huomio kiinnitettiin erityisesti hakijan ruumiin normaalisuuteen, kuuliaisuuteen, pyyteettömyyteen, nuhteettomuuteen sekä tiettyihin kvalifikaatioihin. (Rinne 1986, 198–207.) Intensiivisen seminaarikoulutuksen tavoite oli koulia opiskelijoista kutsumustietoisia ja esikuvallisia kansalaisia, jotka sitoutuivat työtä ohjaavaan uskonnolliseen moraalikoodiin ja vahvaan kansallisvaltioideaaliin (Rinne & Jauhiainen 1988, 201–222).

Varhaista oppivelvollisuuskoulua ohjattiin lainsäädännön ja virallisten asiakirjojen ohella valvontajärjestelmällä, johon kuului täsmällisesti määritelty oppimäärä vahvistettuna

---

<sup>14</sup> Kerrostuneisuus kaikuu opettajapuheessa vaikkapa nuorten nykyopettajien yhtymisenä perinteiseen ”kutsumusdiskurssiin” (Lindén 2010, 83) tai peruskoulun myötä syntyneen ”hyvinvointidiskurssiin” kietoutumisena uuteen ”kilpailukykydiskurssiin” alakoulunopettajien puheessa (Hannus 2007).

oppiainekohtaisella lukujärjestyksellä, opettajan päiväkirjalla sekä virallisesti hyväksytyillä oppikirjoilla. Näiden käytäntöön ulottumista valvoivat koulun johtokunta ja kansakoulutarkastaja, jotka menettivät merkityksensä vasta peruskouluun siirryttäessä. Yhtenä valtiollisen valvonnan muotona toimivat myös virkojen pätevyysäädökset. (Rinne 1984; Simola 1995, 299.)

Kansakoulukaudella opettajakunnan valtiollisen hallinnan tavoitteena voi sanoa olleen mallikansalaisen ethoksen tuottaminen. Opettajan tehtävänä oli nousevien sukupolvien kristillis-isänmaallinen kansalaiskasvatus, ja kasvattaja itse edusti välittämiensä arvojen ilmentymää, mallikansalaista. Näin opettajan ethos rakentui avoimesti julkilausuttuun kristillis-isänmaalliseen kasvatustotuuteen. Koska opettajien kutsumustietoisuuteen ja sitoutumiseen luotettiin vankasti, perustui ammattikunnan hallinta pitkälti uran alussa, alalle rekrytoitaessa ja opettajakoulutuksessa, toteutuvaan ”yksinkertaiseen” etukäteisvalvontaan. Itse luokkahuonearki työprosesseineen jäi näin pitkälti opettajan oman toimijuuden tilaksi. Toisen maailmansodan jälkeen kurilähtöisen moraalissäätelyn kausi koulupedagogiikassa taipui kohti pehmeämpien menetelmien käyttöä, ja samalla muuttuivat opettajaksi aikovien sosiaalistamisen muodot. Mallikansalaisuus ja kutsumuksellisuus muuntuivat nyt puheeksi ”oikeanlaisesta”, empaattisesta ja oppilaiden tarpeista huolehtivasta opettajapersonasta. Näin luotiin instrumentaalinen käsitys opettajasta, joka mukauttaa omat tavoitteensa ja valmiutensa instituution edustamiin tavoitteisiin opettajakoulutuksen antamien ammatillisten oppien avulla. (Vuorikoski & Räisänen 2010.)

Etupäässä kansa- tai keskikoulupohjalta ponnistaneet kansakoulunopettajat pohtivat jo varhain mahdollisuuksia asemansa parantamiseksi lähemmäksi yliopistokoulutuksen saaneita oppikoulunopettajia. Keskeiseksi väyläksi ammatillisen arvostuksen kohottamiseen nähtiin yliopistolliset jatko-opinnot. Alun perin yhtenäistämiseriikassa käytettiin perusteluna sitä, että eri yhteiskuntaluokista lähtöisin olevien opettajien kouluttaminen samassa opinahjossa oli välttämätöntä kansakunnan yhtenäisyydelle. Vasta myöhemmin perusteluina alettiin käyttää opettajien yhteiskunnallisen aseman ja palkkauksen parantamista. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 76–86.)

Vuonna 1966 kasvatustieteiden piirissä tapahtui tärkeä symbolinen murros, kun kasvatus- ja opetusopin akateemisten oppituolien nimi vaihdettiin kasvatustieteeksi. Opettajakoulutuksen yhteys kasvatustieteeseen vahvistui ja kasvatustiede nousi muiden

akateemisten oppiaineiden rinnalle itsenäiseksi tieteenalaksi, jolla oli oma problematiikkansa, menetelmänsä ja alueensa. (Kähkönen 1979, 90.) Tieteellistämisen vanavedessä myös vaatimus opettajien pohjakoulutusvaatimuksen korottamisesta ylioppilastutkinnon tasolle toteutui. Opettajankoulutuksen reformissa (1968–79) kansakoulun opettajien koulutuksesta huolehtineet seminaarit ja opettajakorkeakoulut lakkautettiin ja niiden tilalle perustettiin kasvatustieteen kandidaatin tutkintoihin tähtäävät yliopistojen opettajankoulutuslaitokset. (Jauhiainen, Kivirauma & Rinne 1997, 86.) Opettajankoulutuksen tehtäväksi tuli tieteellisten asiantuntijoiden kouluttaminen ja aiemmasta ”malliopettajasta” tuli didaktikko, jonka ammattitaidon ydin oli oppilasyksilöiden oppimisen ohjaaminen. Kasvattajan kutsumuksen korvasi sitoutuminen peruskouluinstituution tavoitteisiin. (Simola 1995, 253–273; Simola 1997, 90–91.)

Peruskoulun myötä koulun sidokset valtioon vahvistuivat entisestään. Huipussaan valtiokeskeisyys oli 1960-luvulla, jolloin keskusjohtoinen suunnittelu ja normiohjaus ulotettiin syväälle oppilaitosten toimintaan erityisesti opetussuunnitelmien kautta. Peruskouluun siirtyminen edellytti opettajakuntaa omaksumaan hyvinvointivaltiollisen koulutuspoliittisen ideologian, jossa korostui arvopäämäärien sijaan mahdollisuuksien tasa-arvo ja rationaalinen tieteellinen suunnittelu. (Ahonen 2003, 109–156; Rinne 1986; Simola 1995.) Psykologis-didaktiseen tietoperustaan ja peruskoulun tavoitteisiin kytkeytyneen ethoksen rakentaminen toteutettiin nyt ”kaksinkertaisella” valtiohallinnalla: ammatin alkutaipaleella rekrytoinnin ja opettajankoulutuksen valvontamekanismien kautta, ja ammattitoiminnassa opettajien sitouttamisella valtakunnallisiin, varsin yksityiskohtaisiin opetussuunnitelmiin. (Vuorikoski & Räisänen 2010, 69.)

Kun keskusjohtoinen normiohjaus sääteli työprosesseja yhä selkeämmin, väheni tarkastajien ja johtokuntien valvonta. Normiohjausta tuli sen sijaan täydentämään opettajakunnan entistä piiloisempi hallinta, jossa Simolan mukaan siirryttiin ulkoisen ”normaaliuden” korostamisesta sisäiseen mallikelpoisuuteen ja kristillisyydestä humanismin ja demokratian arvoihin. ”Kutsumus” näyttäytyi nyt myönteisenä suhtautumisena koulun rationaaliseen kehittämiseen sekä tiedeuskoon pohjautuvana kasvatusoptimisminä. (Simola 1995, 233–252; Simola 1997, 74.) Peruskouluajan opettajan ammatin hallintatavassa on havaittavissa samantyyppinen muutos kuin opettajien oppilaisiin kohdistamassa vallassa: ruumiiseen kohdistuvasta, pakottavasta, suvereenista ja joukkomuotoisesta vallankäytöstä siirryttiin kohti suostuttelevaa, hajallaan olevaa ja yksilöllistä paimentavaa valtaa, jonka tavoitteena on

yksilöiden luopuminen yksilöllisyydestään ja integroituminen osaksi modernia valtiorakennetta. (Simola 1995, 300–301.) Näin ammatin hallinnan muotojen voi sanoa muuttuneen entistä hienosyisemmiksi ja vaikeammin havaittaviksi.

Valtiollisen yksi- tai kaksiportaisen ”varmistusjärjestelmän” voi sanoa onnistuneen erittäin hyvin opettajien lojaaliuden takaamisessa ja ideologisen liikkumatilan säätelyssä: vahva ja yhtenäinen mallitarina on kantanut läpi poliittisten kriisitilanteiden ja historiallisten murroskohtien ohjaten opettajia keskiluokkaiseen, konservatiiviseen ja varovaiseen arvomaailmaan (ks. Rantala 2010, 8; Rantala 2003; Alapuro 2000; Kuikka 1993; Rinne 1989). Opettajat ovat vältäneet kaikkinaisia eheyttä rikkovia aatteita ja ”ylilyöntejä” sekä pysytelleet kaukana ”vallankumouksen etujoukoista” (Rantala 2010, 8, 86). Tässä kehyksessä Demko-ilmion synnyttänyt opiskelijaradikalismien periodi muodostaa korkeintaan historiallisesti kiinnostavan katkoksen. Kouluelämän politisoitumisen kausi jäi lopulta hyvin lyhyeksi, ja varsin nopeasti sen jälkeen kasvattajat talttuivat perinteiseen, neutraaliin rooliinsa – taistolaisajan vastakkainasettelujen pelästyttäminä kenties nyt jopa korostaen puolueettomuuden ja sitoutumattomuuden hyveitä (ks. Ahonen 2004, 122).

Opettajien ammatin valtiosuhteeseen vaikuttivat myös 1970-luvulla voimistuneet professiopyrkimykset, joita vauhdittivat koulutuksen akatemisoituminen ja OAJ:n edunvalvojaroolin vahvistuminen (ks. Rinne & Jauhiainen 1988). Peruskouluun siirtymävaiheessa opettajakunnan asema suhteessa valtiovaltaan näyttikin vahvistuvan, mutta vahva valtiosidos ei hävinnyt mihinkään, sillä professioasema ja sen säilyttäminen vaativat jatkuvan legitimaation: alan kelpoisuusehtoja ja opettajankoulutusta säädeltiin – ja säädellään edelleen – keskushallinnosta. (Ks. Rinne & Jauhiainen 1988; Vuorikoski 2003.) Opettajien ammattiyhdistystoiminnan historian päälinjoja keritään yhteen seuraavassa alaluvussa.

### **3.4 Ammattiyhdistysliike opettajien asialla**

Suomalaisten opettajien ammatillisen järjestäytymisen juuret ovat syvällä sotia edeltäneessä varhaisen kansakoululaitoksen ajassa. Pisimmät perinteet on kansakoulunopettajilla: ensimmäiset ”yleiset kansakoulukokoukset” pidettiin 1800-luvun lopulla ja paikallisyhdistystoiminta yleistyi nopeasti johtaen liittotason järjestäytymiseen *Suomen Kansakoulunopettajayhdistykseksi* (SKL) vuonna 1893. Yhdistyksen tehtävä määrittyi



voimakkaan aatteelliseksi korostaen kristillisyyttä ja kansakouluideologiaa sekä ”sen ohessa” opettajakunnan taloudellisen tilanteen parantamista. Vuonna 1900 ruotsinkieliset kansanopettajat erkanivat omaksi yhdistyksekseen (*Finlands allmänna svenska folkskollärare- och lärarinneförening*, SFL, sittemmin FSL). (Rinne 1973, 34; 51; 56; 365.)

Kansakoulunopettajien varhaisessa järjestäytymisessä oli kyse ennen kaikkea kansakouluatteen ajamisesta sekä koulujärjestelmän kaikinpuolisesta kehittämisestä. ”Palkoistakin puhuttiin, mutta enemmän anoen kuin vaatien”, tiivistää järjestöhistoriikin kirjoittaja ja OAJ:n puheenjohtaja Aimo Tammivuori (1986, 348). Aatteellisuus säilyi liiton toimintaa ohjaavana intressinä varsin pitkään<sup>15</sup>. Varsinaisen etujärjestöllisen heräämisen kausi alkoi maailmansotien välisenä aikana järjestörakenteen kehittyessä ja organisaation vahvistuessa. (Tammivuori 1986, 348; 363–364.)

Sotien aikana ja niiden välillä kansanopettajien yhdistystoiminta kangerteli, mutta elpyi 50- ja 60-luvuilla ammattiyhdistysliikkeen eheytyessä ja siirryttäessä tulopoliittisten kokonaisratkaisujen järjestelmään. Valtion virkaehtolakien voimaanastuminen vuonna 1970 teki laillisen lakkoilun mahdolliseksi myös opettajien kaltaisille virkamiehille. (Kalela 2005, 210; Lappalainen 1998, 41; 261.)

Vuonna 1965 kansanopettajien liiton nimi muutettiin, koulunuudistusta ennakoiden, *Suomen Opettajain Liitoksi* (SOL). 1970-luvulla palkka- ja eläke-etujen ajaminen sekä työllisyysratkaisuihin ja ammatin arvostukseen vaikuttaminen alkoivat korostua voimakkaasti sen toiminnassa, mikä vei tilaa aatteelliselta työltä. Koulupoliittiset tavoitteet säilyivät kuitenkin liiton agendassa ja erityisesti peruskouluratkaisua tehtäessä liitto oli aktiivinen. Siitä tuli valmisteluvaiheessa tärkeä koulutuspoliittinen vaikuttaja, jonka asiantuntemusta käytettiin hyväksi aloitteita tehtäessä lausunnon antajana ja selvitysten tekijänä. Peruskoulun puitelain säätämisen aikaan 1968 liitto oli edustettuna ainakin kymmenessä komiteassa (esimerkiksi opetussuunnitelmakomiteassa, säännöstoimikunnassa,

---

<sup>15</sup> Kuten Matti Rinne SOL:n historiikissaan (1973, 450) toteaa, on kuitenkin vaikea sanoa, missä määrin opettajien koulutuspoliittisia vaikuttamiskykyjä voi tarkastella aatteellisena, kansan sivistystason kohottamiseen ja koulutuksen epäkohtien poistamiseen tähtäävänä toimintana, ja missä määrin kyse on ollut koululaitoksen kehittämisestä opettajien aseman kohottamiseksi ja työllisyyden turvaamiseksi (ja siis ennen kaikkea professiopyrkivisen ammattikunnan itseintressien vaalimisesta, M.R. huom.). Yhtä kaikki tiedetään, että esimerkiksi rinnakkaiskoulujärjestelmän epäkohdat koettiin kipeimpinä juuri kansakoululaitoksen puolella, mikä peruskoulusta käydyssä kamppailussa on varmasti kannustanut nimenomaan tämän instituution opettajia ajamaan yhtenäiskoulupolitiikkaa. Opettajien etujen ja koululaitoksen kehittämistarpeen yhdensuuntaisuus on näin ainakin osin helpottanut liiton koulupoliittista toimintaa. (Rinne 1973, 450.)

opettajien palkkaustoimikunnassa sekä valtion eläkeneuvottelukunnassa). (Rinne 1973, 404; 445.)

Oppikoulunopettajien puolella ammatillinen yhteistoiminta oli alkanut kouluylivaltionhallituksen järjestämien yleisten opettajakokousten lisäksi kasvatusopillisten yhdistysten toimintana 1800-luvun lopulla. Vuonna 1917 perustettiin *Suomen Valtionoppikoulujen Opettajaliitto* (SVOL) ja vuonna 1906 *Suomen Yksityiskoulunopettajien yhdistys* (SYY). (Kiuasmaa 1982, 173–196.) SVOL ja SYY yhdistyivät vuonna 1951 *Oppikoulunopettajain keskusjärjestöksi* (OK), jonka tarkoituksena oli ”edistää oppikoulunopettajien yhteishenkeä ja kasvatusopillisia harrastuksia sekä valvoa heidän taloudellisia etujaan ja toimia heidän yhteiskunnallisen asemansa parantamiseksi” (emt, 425). Vaikka yhdistykset perustettiin ”sekä aatteellista että aineellista tarkoitusta varten” (emt. 181), muodostivat etupoliittiset kysymykset toiminnan päälinjan. Niiden ”ulkopuolelle jääville ammatillisillekaan kysymyksille liiton keskustoimikunnat eivät kyenneet juuri huomiota kiinnittämään” (emt. 271). Sotien välisenä aikana koulupoliittiset ja pedagogiset kysymykset nousivat esiin erityisesti 1930-luvulla pohjakoulukysymyksestä keskusteltaessa, ja sotien jälkeen 1960-luvun koulupoliittisen tilannemuutoksen yhteydessä, jolloin OK tehosti toimintaansa kamppaillessaan väistyvän oppikoulun puolesta (emt. 271, 430).

Asteittainen siirtyminen peruskoulujärjestelmään sekä keskiasteen uudistussuunnitelmat voimistivat 1970-luvulla ajatusta opettajien laajemmasta ammatillisesta eheytymisestä. Vuonna 1971 eri koulumuodoissa toimivat opettajat saivat yhteisen katto-organisaation, kun SOL, OK, SLF ja ammattikoulunopettajien järjestö perustivat *Opettajien Yhteistyöjärjestön* (OYJ). Perustamistilaisuudessa allekirjoitettiin myös SOL:n ja OK:n yhtymistä koskeva periaatepäätös, joka realisoitui vuonna 1973 *Opettajien Ammattijärjestön*<sup>16</sup> (OAJ) syntyessä. (Kiuasmaa 1982, 437–438.) Lopullisesti edunvalvontaoikeudet siirtyivät perustajajärjestöiltä OAJ:lle vuonna 1976, ja saman vuonna keskusjärjestöksi valittiin AKAVA. (OAJ:N järjestökehityksen... i.a.). Kyösti Kiuasmaan (emt, 437) mukaan opettajia ajoivat yhteiseen ammattijärjestöön paitsi edunvalvonnan tehostamispyrkimykset, myös uuden koulumuodon mukanaan tuomat pedagogiset ja ”ammattitekniset” kysymykset. SOL:n ja OK:n liittoutuessa yhdistyivät myös järjestölehdet uudeksi äänenkannattajaksi, *Opettaja*-lehdeksi. (Rinne 1973, 462.)

---

<sup>16</sup> Nykyisin järjestö käyttää nimeä Opetusalan ammattijärjestö.

1900-luvun loppua kohden opettajiston järjestäytymisinnostus kasvoi voimakkaasti. Siinä missä kansanopettajien järjestössä SKL:ssä oli vuonna 1945 vajaa 9000 jäsentä, kipusi OAJ:n jäsenmäärä vuonna 1975 (jolloin OAJ otti lopullisesti vastuun kaikista perus-, kansa- ja oppikoulun opettajien ryhmistä) yli 28 000 jäseneseen. Kasvava jäsenkunta paitsi tuotti jäsenmaksuja, myös vaati lisääntyvästi palveluja. Tästä seurasi järjestörakenteiden vahvistuminen 1930-luvun yhden hengen toimistosta yli 30-hengen ”virastoksi” 1970-luvulla. (Tammivuori 1986, 108–109.) 1980- ja 1990-lukujen kuluessa OAJ laajentui edelleen keräten siipiensä suojaan ”käytännöllisesti katsoen kaikki” yleissivistävän koulutuksen opettajaryhmät sekä suurimman osan opettajajärjestöistä keski- ja korkeasteella (Lappalainen 1998, 204). Vuoden 1986 alusta jäsenistöön tulivat korkeakoulujen ja yliopistojen lehtorit sekä kansalais- ja työväenopistojen opettajat ja vuoden 1988 aikana ammatillisten opettajien ryhmät. 1990-luvun alussa myös Lastentarhanopettajaliitto liittyi jäseneksi. (Jänkälä 1996.) 1990-luvun lopussa liittoon kuului toista tuhatta rekisteröityä opetusalan yhdistystä (Lappalainen 1998, 13). Tätä tutkimusta kirjoitettaessa vuonna 2010 OAJ muodostaa – kansainvälisesti katsoen ainutlaatuisen – 120 000 jäsenen mammuttiorganisaation, joka liittää yhteen yli 95 prosenttia kaikista Suomen opettajista.

Vaikka vuonna 1973 syntynyt OAJ oli tämän tutkimuksen kohteena olevalla kaudella, 1970- ja 1980-luvuilla, tuore toimija, petasivat OK:n ja SOL:n pitkät perinteet sille tunnustetun aseman ja selvän painoarvon koulutuspolitiikan kentällä. OAJ aloittaessa toimintansa sillä oli siis jo laaja jäsenkanta, vankat organisatoriset rakenteet, palkallisia työntekijöitä sekä olemassa olevia verkostoja ja vaikuttamisen kanavia virkamiesten, lainsäätäjien ja elinkeinoelämän edustajien suuntaan. Tutkimuksen kohteena oleva ”OAJ:n järjestödiskurssi” tulee näin ollen ymmärtää ”etabloituneen” toimijan viralliseksi ja tunnustetuksi ääneksi, jota äänenkannattajalehden pääkirjoituksissa ja puheenjohtajan palstalla tuottivat ammattijärjestöystä palkkansa saavat ay-poliitikot.

### **3.5 Demko OAJ:n sisäisenä kriitikkona**

Suhteessa OAJ:hin vuonna 1973 perustetun *Demokraattiset koulutyöntekijät* -yhdistyksen koulutuspoliittinen luonne ja toimijuus on tyystin toisenlainen<sup>17</sup>. Erilaisuus kiteytyy

---

<sup>17</sup> Tässä alaluvussa Demkosta tuottamani kuva palvelee lukijan alustavan, kursorisen orientoimisen tehtävää – tarkempi kuva järjestöstä piirtyy aktanttianalyysin kautta luvussa viisi. Koska Demkosta ei ole olemassa

ensinnäkin Demkon järjestöfunktioon: koulutuspoliittisista vaikuttamispyrkimyksistään huolimatta Demkoa ei perustettu ammattijärjestöksi – sillä ei siis ollut minkäänlaista korporatiivista roolia. Se oli ”itsenäinen” (KT 1/1973, 10) ”koulutus- ja ay-poliittinen järjestö” (KT 3/81, 45), jonka tehtäväksi määriteltiin ”koulutyöntekijöiden omissa ammattijärjestöissä toimien kehittää niitä jäsenistönsä etujen todellisiksi edistäjiksi” (KT 1/73, 2). Näin Demkon jäsenet olivat varmaankin useimmiten myös OAJ:n jäseniä, ja Demko yhdistyksenä asettui jonkinlaiseksi suuren ammattiyhdistyksen sisäisen kritiikin kanavaksi. Toiminnan muotoja olivat, järjestölehden julkaisemisen ohella, seminaarien, opintokerhojen ja kurssien järjestäminen sekä julkaisutoiminta (KT 1/1988, 3; Kulmala 1981 teoksessa Kiuasmaa 1982, 602).

Siinä missä OAJ:llä oli vankat rakenteet, suhteellisen hyvät taloudelliset resurssit ja omia työntekijöitä, toimi Demko läpi olemassaolonsa hyvin pienin tai lähes olemattomin resurssein ja vapaaehtoisvoimin. Perustajajäsenen Erik (Tom) Arnkilin (haastattelu 16.4.2009) mukaan Demkon perustivat 1970-luvun alussa ”parikymppiset” opettajaopiskelijat, joilla oli kokemusta opiskelijatoiminnasta ja poliittista osaamista sekä halu aloittaa uudenlaista toimintaa opettajakoulutuksessa. Mukana oli myös työelämään jo siirtyneitä nuoria opettajia, joiden tausta ei ollut opiskelijaliikkeessä. Teiniliiton kautta mukaan kalasteltiin lisäksi ”edistysmielisiä konkariopettajia” sekä rehtoreita. Näin ollen Demkon järjestöpuheeksi tässä tutkimuksessa ymmärretyissä *Koulutyöntekijän* linjateksteissä äänessä ovat praktikot, ammattiaan harjoittavat kasvattajat, joille järjestötoiminta on harrastus. ”Demkolaista puhetta” eivät näin ollen tuota ammattiyhdistyspoliitikot samassa mielessä kuin OAJ:n teksteissä<sup>18</sup>.

Suhteessa OAJ:n alati kasvaneisiin jäsenmääriin ei Demko koskaan kehittynyt suureksi toimijaksi. Ensimmäisessä *Koulutyöntekijässä* vuonna 1973 (KT 1/1973, 1) jäseniä todetaan olevan ”yli viisisataa” ja kaksi vuotta myöhemmin ”toistatuhatta” (KT 4/1974, 3). Suhteessa jäsenmäärään yhdistyksen rakenne oli verrattain raskas ja hierarkkinen muodostaen 1980-luvulla ”koko maan kattavan 18 piirijärjestön organisaation”<sup>19</sup> (KT 3/81, 45). Osa järjestöön

---

historiikkia eikä järjestön arkistoituihin dokumentteihin ole tämän tutkimuksen puitteissa juuri ollut mahdollista tutustua, perustuu kaikki esitetty joko tutkimusaineistosta poimittuihin tietoihin tai demkolaisten kanssa käytyihin lyhyisiin, taustoittaviin puhelinhaastatteluihin ja sähköpostikyselyihin.

<sup>18</sup> Järjestön puheenjohtajia saati muita aktiiveja ei tässä yhteydessä, arkistomateriaalin puutteen vuoksi, ole mahdollista – saati tarkoituksenmukaista – listata kattavasti.

<sup>19</sup> Piirijärjestörakenteesta huolimatta toiminta oli lopulta melko Helsinki-keskeistä (KT 4/1974, 3; KT 4/1988, 3).

liittyneistä jäi todennäköisesti vuosien myötä toiminnasta pois (KT 4/1982, 3) ja erityisesti 1980-luvun loppua kohden kiinnostus yhdistystä kohtaan hiipui. Erässä vuoden 1986 pääkirjoituksessa (KT 4/1986, 2) jäsenmäärien – samoin kuin *Koulutyöntekijä*-lehden tilaajamäärien – todetaan koko ajan laskeneen.

## 4 OPETTAJUUDEN KIELELLISELLÄ RAKENNUSTYÖMAALLA: KESKEISET METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tutkimuksen tieteenfilosofisten premissien ja metodologisten ratkaisujen kokonaisuus on kehkeytynyt toisaalta vastauksena tarpeeseen pureutua tutkimusasetelman suuntaisesti toimijuuden rakentumiseen aineistoissa, toisaalta pyrkimyksestä tuottaa (tähän mennessä tutkimattomasta) Demko-yhdistyksestä sellainen yleiskuva ja ”tarina”, jota vasten aineistosta tehdyt tulkinnat käyvät ymmärrettäviksi. Varsin moniaineksista käsitteellistä apparaattia voi luonnehtia kolmetasoiseksi. Tieteenfilosofisella tasolla sitä jäsentää Foucault’n sijoittaminen realistisen sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen. Varsinaiset metodologiset ratkaisut puolestaan muodostavat kaksiosaisen kokonaisuuden, jonka abstraktimman tason muodostaa foucault’lainen diskurssikäsitteistö ja aineistopuheessa rakentuvista ”totuuksien teknologioista” kiinnostunut luenta. Käytännöllisemmän metodisen tason muodostaa sosiosemioottisista välineistä koottu analyysiapparaatti, jossa diskurssikehykseen yhdistetään A. J. Greimasin aktanttikaavio sekä modaalisuuksien ja narratiivisen kulun analyysit.

Käsillä oleva luku on jäsennetty kolmiportaisen logiikan mukaan siten, että filosofisten perusoletusten ja abstraktimpien analyyttisten ratkaisujen kuvausten kautta siirrytään metodiikan esittelyyn.

### 4.1 Foucault realistisena konstruktionistina

Abstrakteimmalla tasollaan tutkimuksessa omaksuttua aineiston tarkastelun tapaa voi kuvata diskurssianalyyttiseksi: aineistosta pyritään konstruoimaan esiin sellaisia merkityskokonaisuuksia ja sanastoja, joiden avulla ”totuuksia” opettajuudesta rakennetaan. Foucault’hun tukeutuen diskurssi ymmärretään *joukoksi väitelausumia*, jotka yhdessä muodostavat *diskursiivisen muodostelman*, toisiinsa suhteessa olevien elementtien systeemin. Foucault’n omassa tuotannossa tällaisia systeemejä ovat esimerkiksi lääketieteellisistä käytännöistä ja ”totuuksista” rakentuva kliininen diskurssi sekä mielisairauksien määrittelyssä muotoutuva hulluuden diskurssi. (Foucault 2005, 54.) Maanläheisemmin ilmaistuna diskurssit ymmärretään asenteina ja mielipiteinä, jotka muodostavat sellaisia tiedon rakenteita, joiden kautta ihmiset toimivat (Husa 1995, 44). Pelkkien merkkijoukkojen

sijaan diskurssit ovat siis eläviä käytäntöjä, jotka muodostavat ja systemaattisesti muokkaavat puheen kohteena olevia objekteja (Foucault 1977, 200).

Erilaisten diskurssianalyttisten metodologisten lähestymistapojen<sup>20</sup> jakama ajatus kielenkäytöstä sosiaalisen todellisuuden *rakentumisena* ja *rakentamisena* nojaa lähtöoletuksissaan konstruktionismin perinteeseen, jota voikin kutsua diskurssianalyttisten lähestymistapojen ”teoreettiseksi kodiksi” (Jokinen 1999, 39). Sosiaalisen konstruktionismin<sup>21</sup> ydinteesi on, että todellisuus on ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa merkitysten avulla rakentuvaa. Samalla myös todellisuutta koskeva tieto nähdään sosiaalisten merkitysten kautta jäsentyvänä. Tieto sosiaalisen konstruktionismin kehyksessä ei siten ole heijastusta oletetusta ”puhtaasta” ja pysyvästä todellisuudesta, vaan tieto on aina jostakin näkökulmasta, jotakin tarkoitusta varten ja jossakin sosiaalisessa suhteessa merkityksellistettyä tietoa. (Burr 1995.)

Tämä sosiaalisen konstruktionismin anti-essentialistinen oletus merkitsee, että todellisuudessa ei olemuksellisesti ole mitään sellaista, joka määrittäisi todellisuutta koskevat kuvaukset jonkinlaisiksi ihmisistä riippumatta. Toisin sanoen niitä kuvauksia, joiden avulla ymmärrämme maailmaamme, toisiamme tai itseämme eivät sanele kuvausten kohteet – se, ”mitä siellä on” (Gergen 1999) tai ”olemassa olevat faktat” (Burr 1995, 2-5). Sen sijaan kuvaukset todellisuudesta muotoutuvat ihmisten välisissä sosiaalisissa prosesseissa, jossa kielellä ja muilla relatiivisilla, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotuilla kulttuurisilla käsitteellisillä kehyksillä ja kategorioilla on keskeinen merkitys. Todellisuuden ymmärtäminen jonkinlaisena ja tähän ymmärrykseen liittyvien elämismuotojen ja traditioiden ylläpitäminen edellyttävät siten jatkuvaa ihmisten välistä merkitysten jakamista ja muodostamista. (Burr 1995; Gergen 1999.)

---

<sup>20</sup> Diskurssianalyysin sateenvarjokäsite kokoaa yhteen erilaisia kielen käytöstä kiinnostuneita suuntauksia, joiden taustalla voi olla hyvinkin erilaisia teoreettisia oletuksia. Nelson Phillips ja Cynthia Hardy jäsentävät erilaisten diskurssianalyysien eroja esittämällä kunkin niistä ottavan oman paikkansa kahden risteävän janan muodostamassa koordinaatistossa. Vertikaalisen janan ääripäinä ovat ”konteksti” ja ”teksti”. Kukin DA:n muoto asettuu joko lähemmäs ensimmäistä, jolloin analyysissä korostuvat laajat yhteiskunta-poliittiset kontekstit (luokka, etnisuus, instituutiot, alueellisuus, kulttuurisuus jne.), tai jälkimmäistä, jolloin painottuu tekstin välitön konteksti (puhetilanne ja sen mikrodynamiikka, tekstin genre jne.). Horisontaalisen janan ääripäinä ovat ”konstruktionismi” ja ”kriittisyys”. Vahvasti konstruktionistisessa tutkimuksessa tuotetaan yksityiskohtaista analyysiä siitä, miten joku tietty sosiaalinen tilanne rakentuu, kun taas kriittisesti orientoituneessa analyysissä keskitytään ennen kaikkea valta-, tieto- ja ideologiasuhteiden dynamiikkaan. (2002, 18–21.) Tässä kehikossa ”foucault-orientoitunut” diskurssianalyysi painottanee ”kontekstia” ja ”kriittisyyttä”.

<sup>21</sup> Sosiaalisen konstruktionismin suuntauksessa tiedonmuodostuksen ajatellaan tapahtuvan aina yhteisöllisesti. Yksilön psykologisten prosessien sijaan ollaan kiinnostuneita siitä, miten kieli jäsennetään sosiaalisesti jaettuina merkityssysteeminä. (Ks. Tynjälä 1999, 55–57; Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 19–20.)

Nämä yleiset konstruktionistiset ajatukset pätevät pitkälti myös Foucault'n metodologisiin lähtökohtiin<sup>22</sup>, joissa kieli-valta-pelejä tarkastellaan keskeisinä tiedon, totuuksien ja rationaliteettien tuottajina. Foucault'lle diskurssit ovat funktioltaan ilmoittavia, julistavia, ehdottomia ja historiallisesti vaikuttamaan pyrkiviä. Ne ovat asenteita ja mielipiteitä, jotka muodostavat ihmisten toimintaa ohjaavia tiedon rakenteita ja muokkaavat systemaattisesti puheen kohteena olevia objekteja. (Husa 1995, 44.) Diskurssin käsite sisältää myös ne institutionalisoituneet tavat, joilla keskustelua käydään (Foucault 1977, 200).

Sosiaalisessa konstruktionismissa on monenlaisia katsanto- ja painotuseroja. Niitä erotteleva keskeinen tieto- ja totuusteoreettinen kysymys koskee sitä, onko diskurssianalyttisessä tutkimuksessa mahdollista sanoa jotakin kulloinkin analysoitujen tekstien rajat ylittävää. Suhde diskurssien ulkopuoliseen todellisuuteen erottaa kahta konstruktionismin suuntausta, *ontologista* ja *episteemistä* konstruktionismia (joskin valinnan näiden kahden lähtökohdan välillä voi nähdä ennemminkin tutkimuskohtaisena kuin tutkijasidonnaisena, ks. Juhila 1999, 160).

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

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

---

<sup>22</sup> Foucault itse ei halunnut luokitella itseään mihinkään kategoriaan tai lähestymistavan edustajaksi: “Älkää kysykö kuka olen, älkääkö pyytäkö minua pysymään samanlaisena: jättäkää byrokraattiemme ja poliisiemme huoleksi tarkistaa, että paperimme ovat kunnossa. Ainakin kirjoittaessamme säästäkää meidät heidän moralismiltaan.” (Foucault 1972, 17, suom. M.R.) Luonnollisesti tämä ei ole estänyt tutkijoita lokeroimasta Foucault'a. Metodologisesti hänen tuotantonsa on sijoitettu varauksellisesti ainakin fenomenologiaan, strukturalismiin ja poststrukturalismiin, hermeneutiikkaan sekä marxismiin (ks. esim. Husa 2003, 59; Mills 1997, 31; Joas & Knöbl 2009, 354–364).



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

Tulkitsen Foucault'a ontologisen, realistisen konstruktionismin edustajana joka, puhuessaan diskursiivisista käytännöistä, ymmärtää niiden rinnalla olevan institutionaalisen ja rakenteellisen ei-diskursiivisen kentän, jota diskurssit toisaalta säätelevät ja ylläpitävät, ja joka puolestaan säätelee diskurssien ilmaantumista. Foucault'lle historia tai yhteiskuntaelämä ei siis näyttäydy pelkästään tekstinä, vaan sitä rajaa instituutioiden, tapahtumien, käytäntöjen, poliittisten päätösten sekä taloudellisten prosessien kokonaisuus, joka on diskurssien analyysissä vertailun avulla osoitettava. (Foucault 1972, 162.) Tätä kontekstia olen pyrkinyt kuvailemaan luvussa kolme.

#### **4.2 Diskurssianalyysi ”totuuksien” tuottamisen välineenä**

Varhaistuotannossaan Foucault keskittyi historiallisesti sijoittuneiden instituutiojärjestelmien ja diskursiivisten käytäntöjen analyysiin, aineistoteksteissä esiintyvien puhetapahtumien tyyppien erittelyyn sekä diskursiivisten muodostumien välisten suhteiden säännönmukaisuuksien ja muutosten paljastamiseen. Tämänkaltaista tekstien analysointia varten hän kehitti metodologiaa, jota voitaneen tietyin varauksin kutsua ”diskurssianalyysiksi”. Analyysiväline salli hänen pohtia puhetapahtuman ymmärtämistä ohjaavia sisäisiä ehtoja ja keskittyä puhtaasti siihen, mitä todella sanottiin tai kirjoitettiin ja kuinka sanottu sopi siihen diskursiiviseen muodostumaan, jossa se tuotettiin. (Varis 1989, 10; 13.)

Tiedonarkeologinen diskurssianalyysi ei – kuten esimerkiksi aatehistoria – suhtaudu diskursiivisiin muodostelmiin ”dokumenttina”. Diskurssin avulla ei siis pyritä tekemään historiallista tai muunlaista tulkintaa jostakin diskursiivisen muodostelman ulkopuolisesta: arkeologia ei pyri rekonstruoimaan sitä, minkä ihmiset ovat voineet ajatella, tahtoa,

tarkoittaa, kokea tai haluta tuottaessaan puhetta tai tekstiä. Sen sijaan diskurssiin suhtaudutaan ”monumenttina”: rajoittuneena, ainutkertaisena tapahtumana, joka itsessään sisältää kaiken merkityksellisen tekstimuotoisen tietoisuuden tasolla. Diskursiivisen kentän analyysissä tarkoituksena on määritellä diskurssin olemassaolon ehdot, vakiinnuttaa sen rajat mahdollisimman tarkasti, osoittaa sen vastaavuudet toisiin siihen mahdollisesti kytkeytyviin lausumiin ja näyttää, mitkä muut lausumisen muodot se sulkee pois. (Foucault 2005, 41–42; 181–183; Husa 1995, 44; Andersen 2003, 10.) ”Alkuperän” kysymisen sijaan analyysissä keskitytään siis kohdediskurssin järjestelmälliseen kuvaukseen (Foucault 2005, 183).

Genealogisella tuotantokaudella Foucault’n mielenkiintoa diskursseihin alkoi jäsentää niiden suhde valtaan. Foucault kiinnostui nyt diskurssien ilmaantumisesta ja muotoutumisesta sääteleviin ja rajoittaviin *diskursiivisiin käytäntöihin* – niihin anonyymeihin, ajallisesti ja paikallisesti määräytyneisiin historiallisten sääntöjen joukkoon, jotka määrittelevät sen, mitä, miten ja millä oikeutuksella joku voi sanoa jotakin ja joku toinen ei, minkälainen puhe on sallittua tietyn diskurssin puitteissa, ja kuinka yksilöitä suljetaan pois diskurssista. (Husa 1995, 45; Lorey 1999, 90.)

Foucault’n diskursseja koskevat arkeologis-genealogiset ajatukset ovat metodisten päätelmien ja soveltamisen osalta haastavia. Samalla tavoin kuin Foucault kieltäytyi tarjoamasta systemaattista *valtateoriaa* puhuen sen sijaan *valta-analytiikasta*, ei hän tarjoa välineitä myöskään diskurssin käsitteen suoraan operationalisointiin metodiikaksi tai tulkintavälineeksi. Foucault’n kehittelemän ”diskurssianalyysin” voikin ajatella olevan ennen muuta *metodikritiikkiä*, joka syntyi vastavetona perinteiselle historiantutkimukselle. Se tarjoaa korkeintaan väljän metodisen kehyksen, joka voi antaa eväitä reflektioon, kyseenalaistamiseen ja näkökulman muuttamiseen diskursseja tarkasteltaessa. (Schrage 1998, 64, 66.)

Kukin Foucault’lta ammentava tutkija joutuu siis kokoamaan itse oman konkreettisen tutkimusmenetelmänsä. Koulutussosiologi Hannu Simola on rakentanut väitöskirjassaan *Paljon vartijat – Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle* (1995; ks. myös Heikkinen, Silvonen & Simola 1999, 141) Foucault’n pohjalta työkalun malliopettajan ”totuuksien historian” analysoimiseksi. Lähtökohtana on näkemys siitä, että opettajuuden historiallis-yhteiskunnallisessa muotoutumisessa on koko ajan



Simola ymmärtää ”TSV-kolmionsa” eräänlaisena ”metametodologiana”, joka ”suuntaa tutkijan huomiota aineiston tiettyihin osiin esittämällä kysymyksiä” ja toimii näin ”heuristisena työkaluna”, ”mahdollisuuksien luettelona” tai ”ponnahduslautana aineistoon”. Siinä tiivistyvät systemaattisessa muodossa ne kysymykset ja kohteet, jotka ovat keskeisiä Foucault’n totuudenhistoriallisissa tutkimuksissa. (Simola 1995, 32–33.) Kukin kolmion kulma asettaa aineistolle kysymyksen koskien aineistossa rakentuvia totuuksia tiedosta, subjektiudesta ja vallasta:

- 1) Tiedon aspekti: tutkija kysyy, mikä tieto on ”totta” ”ei-toden” vastakohtana (tutkijan kysymyksenasettelua ohjaavat mikä-kysymykset).
- 2) Subjektin aspekti: tutkija kysyy, mikä subjekti on ”hyvä” pahan vastakohtana (kuka-kysymykset).
- 3) Vallan aspekti: tutkija kysyy, millainen vallankäyttö rakentuu ”hyväksi” ja miten valtasuhteiden tulisi muodostua (miksi-kysymykset).

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

Myös kutakin kuviossa esitettyä alakolmiota nurkkineen on niitäkin mahdollista tarkastella tieto-subjekti-valta-ulottuvuuksilla pohtimalla alakolmioiden kysymysten suhdetta subjektiin, valtaan ja tietoon (esimerkiksi sitä, miten diskurssin sisäiset säännöt tai ulossulkemisen menetelmät ovat suhteutettavissa ison kolmion kulmiin). Tässä tutkimuksessa TSV-kolmion generoimista kysymyksistä hyödynnetään vain ”päällimmäinen kuori” – pääkolmion ulommaisten kulmien tarjoamat näkökulmat. Ne ohjaavat tutkimuskysymysten muotoilua tavalla, joka eksplikoidaan luvussa 4.4.

### **4.3 Sosiosemiotit aineiston järjestämisen välineet**

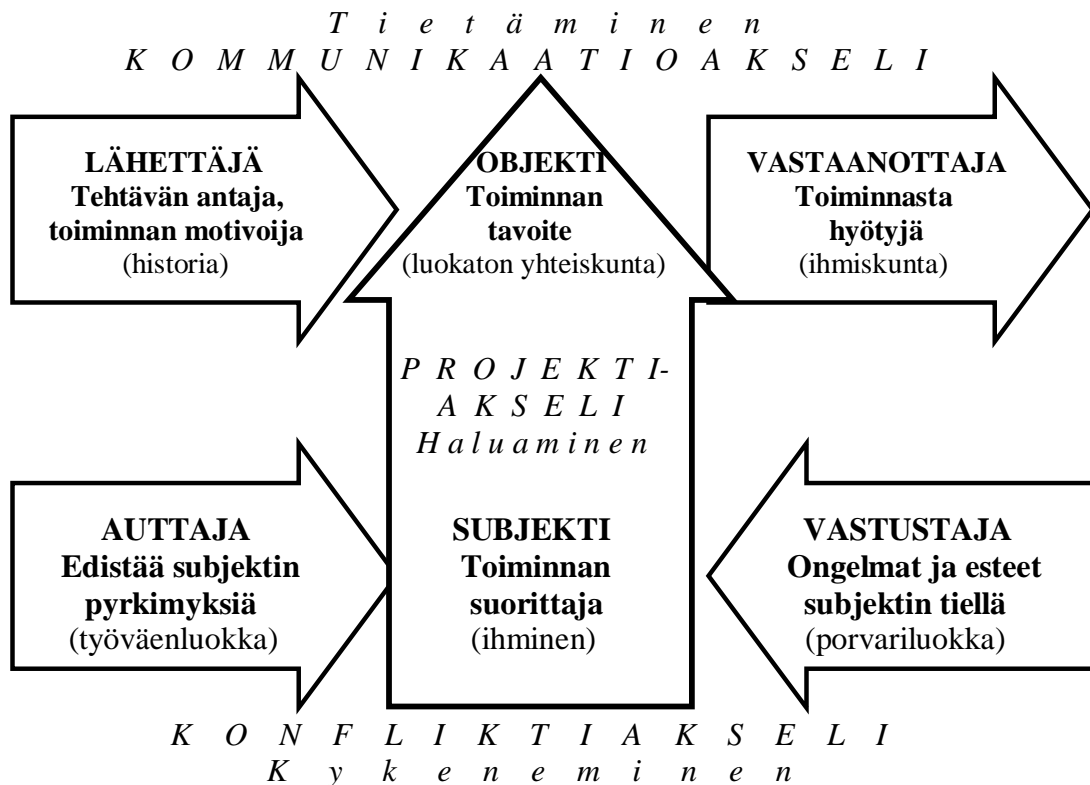
Tieto-subjekti-valta-kolmio ”älykkäiden arvausten menetelmänä” toimii tutkimuksen taustaajatteluna ja niiden ”metakysymysten” kiteyttäjänä, joihin analyysien kautta halutaan päästä

kiinni. Vaikka kolmio kysymysten tuottamisen apuvälineenä tuokin Foucault'n ajattelua jo selvästi lähemmäs konkreettista aineistoa, se ei tarjoa yksiselitteistä työkalupakkia tai yksityiskohtaista aineiston perkaamisen metodiikkaa. Helpottaakseni analyysiä ja rikastaakseni diskursiivista tarkastelukulmaa otan käyttöön sosiosemioottisia aineiston jäsentämisen välineitä. Lisään TSV-kolmion ”sisälle” A.J. Greimasin aktanttimallin, johon yhdistän narratiivisen kulun sekä pragmaattisten modaalisuuksien analyysin. Tukeudun sosiosemiotikan tulkinnassani erityisesti Pekka Sulkusen ja Jukka Törrösen (Sulkunen & Törrönen 1997, Törrönen 1997, Törrönen 1999) sekä Inkeri Korhosen ja Katja Oksasen (1997) ajatuksiin.

Sosiosemioottisessa viitekehyksessä erilaisia tutkimusaineistoja tarkastellaan tarinoina – minkä tahansa puheen ajatellaan olevan täynnään kertomuksen sirpaleita. Eheimpänä kertomusrakenteen voi löytää saduista, myyteistä ja legendoista. Tutkiessaan venäläisiä ihmesatuja venäläinen formalisti ja narratologi Vladimir Propp tunnisti niistä ”ihannetarinan” yleisen rakenteen – tiettyjen tapahtumien eli funktioiden sarjan, jossa tapahtumien määrä ja järjestys on vakio, mutta funktioiden toteuttaja vaihtelee. (Propp 1973 teoksessa Korhonen & Oksanen 1997, 56.) Liettualaissyntyisen strukturalisti ja semiootikko Algirdas Julius Greimas (1917–1992) kehitti Proppin ”kertomuksen kielioppia” edelleen. Greimas tunnetaan erityisesti systemaattisen semiotiikan teorian kehittäjänä ja ”Pariisin koulukunnan” perustajan. Hänen teoretisointinsa kiteytyy erontekojen korostamiseen maailman inhimillisessä jäsentämisessä: Saussureen sitoutuen Greimas ymmärtää merkityksen syntymisen edellyttävän erojen havaitsemista ja vertailun tekemistä. ”Hyvä” on mahdollista havaita vain, jos on olemassa sen vastakohta, ”paha”. Sama pätee myös spatiaalisiin suhteisiin: ilman eroja ei ole merkityksiä, koska ne syntyvät ilmiön suhteesta toiseen. (Tarasti 1990, 32–33.)

Greimas liittyi Venäjän formalistien narratologiseen perinteeseen yhdistämällä Proppin kansansatujen funktioanalyysin ja Levi-Straussin myyttien struktuurianalyysin ja kehittämällä niiden pohjalta *myyttisen aktanttimallin* – kaikkien narratiivisten diskurssien ”yleisen juonirakenteen”, joka on sovellettavissa hyvin monenlaisiin kertomuksiin. Jokaisesta narratiivista on löydettävissä tietyt abstraktit toimijat, perusaktantit – subjekti, objekti, auttaja, vastustaja, lähettäjä ja vastaanottaja – jotka voi ymmärtää yleisiksi, kaikissa tarinoissa toistuviksi suhdekategorioiksi (Greimas 1980, 205–206). Aktantit asettuvat keskinäisiin suhteisiin kuvion 2 esittämällä tavalla.

KUVIO 2. Greimasin aktanttikaavio. Esimerkkinä ”kommunismien tarina”



Lähde: Greimas 1980, 206 (kuviota täydennetty aktanteja kuvaavilla ja toimintaa luonnehtivilla määreillä).

Lähtökohtana aktanttimallissa on subjektin ja objektin suhde. *Subjekti* on kertomuksen päätoimija, sankari. Teoksessaan *Strukturaalista semantiikkaa* (1980, 207) Greimas itse käyttää esimerkkitertomuksena ”kommunismien tarinaa”, jonka subjektiksi hän asettaa puolueen jäsenen, yksittäisen ihmisen. Subjektin toimintaa voi kuvata projektina, jonka tarkoituksena on saavuttaa *objekti*: jokin sellainen päämäärä tai tavoite, joka määrittyy tarinassa tärkeäksi ja arvokkaaksi. Greimasin esimerkissä objektiksi asettuu yhteiskunta vailla luokkajakoa. Subjekti saa siunauksen, sysäyksen ja motivaation projektilleen *lähettäjältä*, joksi historiallisen materialismin viitekehyksessä asettuu historia. *Vastaanottaja* taas edustaa tahoja, joka hyötyy tai kärsii subjektin toiminnasta ja arvioi subjektin toiminnan onnistumista palkitsemalla tai rankaisemalla. Kommunismien tarinassa vastaanottajana on koko ihmiskunta. *Auttaja* tukee subjektia objektin saavuttamisessa – kuten työväenluokka puoluejäsenä – kun taas *vastustaja*, tässä porvariluokka, edustaa vastavoimaa, joka subjektin on kukistettava saadakseen tavoittelemansa. Vastustajan pyrkimykset sabotoida ja estää subjektin pyrkimykset tuovat samalla esille niitä tapoja, jotka tekstin kuvaamassa

todellisuudessa ovat kiellettyjä tai vähemmän arvostettuja. (Greimas 1980, 207; Tarasti 1990, 72–74; Aarva & Pakarinen 2006.)

Aktanttimallissa yksittäiset aktantit ovat mielekkäitä suhteessa kokonaisuuteen, toimijoiden ja toimijasuhteiden muodostamaan kudelmaan. Kokonaisuudessaan malli perustuu aktanttien vastakkaisuudelle, ristiriitaisille pyrkimyksille, jotka luovat tarinaan jännitteitä. Aktanttiasemat eivät ole staattisia kategorioita, vaan aktorien väliset suhteet muotoutuvat ja elävät tarinan edistyessä. Sama aktori voi täyttää useita aktanttiasemia tai yhteen aktantiaaliseen asemaan saattaa asettua useita aktoreita<sup>23</sup>. (Korhonen & Oksanen 1997, 57; 61–62.)

Tarinassa kuvatun maailman sosiaaliset suhteet saavat verevyyttä *pragmaattisen modaalisuuden* lajien avulla. Ne määrittävät tekemisen ja olemisen lausumia liittäen niihin kykenemisen, haluamisen, täytymisen, tahtomisen ja osaamisen määreitä. Modaalisuuden lajien avulla ilmaistaan, minkälaisia valmiuksia tarinan kuvaamassa maailmassa tarvitaan. Siten modaalisuuden lajit välittävät lukijalle tietoa myös tarinan yhteisön hyväksymistä ja torjumista arvoista. (Korhonen & Oksanen 1997, 63–64.)

Greimasin ajattelussa ajatus modaalisuuksista perustui proppilaiseen narratiivisen kulun jaotteluun, joka koostuu kolmesta vaiheesta: (1) *kvalifioivasta* tai *valmistavasta tarinasta*, (2) *päätarinasta* sekä (3) *sanktioivasta* eli *vahvistavasta tarinasta* (Greimas 1980 234; Korhonen & Oksanen 1997, 64). Kvalifioivassa tarinassa sankari-subjekti motivoidaan (lähettäjän taholta) suorittamaan jokin tehtävä niin, että objekti määrittyy arvokkaaksi (siihen kohdistuu halu tai tahto) ja subjektille muodostuu velvollisuus tavoitella sitä: jonkun on korjattava epäkohta ja subjekti lähetetään tehtävään. Haluamisen ja velvollisuuden voi ymmärtää ”virtuaalisina” modaalisuuden lajeina – subjektin ja objektin olemista luonnehtivina ominaisuuksina, jotka antavat merkityksen subjektin toiminnalle (oleminen määrää tekemistä). (Korhonen & Oksanen 1997, 64.)

Päätarinassa subjektin kyvyt joutuvat koetukselle vastustajan yrittäessä estää objektin saavuttamisen. Tässä vaiheessa ilmi tulevat subjektin kykeneminen ja osaaminen, ”aktuaaliset” modaalisuuden lajit, jotka tekevät subjektin toiminnan ymmärrettäväksi

---

<sup>23</sup> *Aktantti*-käsitteellä viitataan teoreettiseen käsitteeseen, paikkaan aktanttimallin kuvaamassa toimijoiden keskinäisten suhteiden rakenteessa. *Aktori* sen sijaan on kertomuksessa esiintyvä konkreettinen, aineiston mukaan vaihtuva toimija.

vastasubjektin toiminnan kautta (tekeminen määrää tekemistä). Lopulta vahvistavassa tarinassa sankari-subjektin toiminta määritellään tulokselliseksi joko hänen itsensä tai ulkopuolisen näkökulmasta (sankarin tekeminen määrää hänen olemistaan eli arvoaan sankarina). Vastaanottaja punnitsee päätarinassa tuotettujen arvojen merkityksen tunnistamalla niiden kulttuurisen arvon, ja parhaassa tapauksessa sankari saa tunnustuksen ja vastustajaa rangaistaan. Toiminnan merkitys ikään kuin realisoituu, ja sitä hallitsee tietäminen (sankariksi tunnistaminen) ja uskominen (itsensä tunnistaminen sankariksi) eli realisoitu modaalisuus. (Sulkunen & Törrönen 1997, 83, Törrönen 1999, 60.)

Narratiivisen kulun jaottelussa on kyse analyyttisestä mallista ja tarinan ideaalimuodosta. Aidoissa tarinoissa tapahtumat esiintyvät usein eri järjestyksessä ja osia voi jäädä puuttumaan. (Korhonen & Oksanen 1997, 59.) Narratiivisen kulun ohella Greimasin modaalisuuden käsitettä jäsentää myös erottelu sen suhteen, viittaako modaalisuus tekijään itseensä vai johonkin ulkopuoliseen toimijaan. Kykeneminen ja velvoite ovat ainakin useimmiten jonkun ulkopuolisen (lähettäjän tai auttajana) antamia tai aikaansaamia *eksotaktisia* toiminnan motiiveja ja voimavaroja. Osaaminen ja tahtominen taas ovat subjektiin itseensä viittaavia *endotaktisia* ominaisuuksia. Tätä jäsenystä noudattaen Sulkunen & Törrönen (1997, 83) ovat koonneet hieman Greimasin alkuperäisestä yksinkertaistetun taulukon 1:

TAULUKKO 1. Modaalisuuden semanttinen ryhmitys Pekka Sulkusen ja Jukka Törrösen mukaan

<b>Modaalisuuden lajit</b>	virtuaaliset	aktuaaliset	realisoidut
eksotaktiset (ulkopuolisen antamia tai aikaansaamia)	täytyminen	kykeneminen	tietäminen (tunnistaminen)
endotaktiset (subjektiin itseensä viittaavia ominaisuuksia)	tahtominen	osaaminen	uskominen (itsetunnistaminen)

LÄHDE: Sulkunen ja Törrönen 1997, 84.

Tässä tutkimuksessa Greimasin aktanttimalli irrotetaan strukturalistisista lähtökohdistaan ja liitetään konstruktionistiseen, diskurssianalyyttiseen ja kertomuksen analyyttiseen metodologiseen orientaatioon. Sosiologisen tutkimuksen saralla semiotiikan ja konstruktionistisen orientaation metodologisten premissien yhtäläisyyksiä on pohdittu erityisesti semioottisen sosiologian suuntauksessa, jonka taustahahmoihin kuuluvat



esimerkiksi edellä paljon siteeratut Pekka Sulkunen ja Jukka Törrönen (Sulkunen & Törrönen 1997; Törrönen 1999). Käsillä olevassa tutkimuksessa semiotiikan ja diskurssianalyttisen orientaation teoreettisten lähtökohtien samuuksiin ja eroavaisuuksiin ei kuitenkaan ole tarpeen mennä syvällisesti: tutkimus kiinnittyy yksiselitteisesti konstruktionismiin sekä foucault'laiseen diskurssikäsitteeseen. Aktantti- ja modaalisuusanalyysien tehtävänä on toimia heuristisina, käsitteellisinä aineiston järjestämisen apuvälineinä – ei filosofis-metodologisina lähtökohtina. (Vrt. Korhonen & Oksanen 1997, 58.)

Tähän tapaan diskurssianalyysiä ja nimenomaan greimasilaista aktanttianalyysiä<sup>24</sup> on yhdistänyt esimerkiksi Pertti Alasuutari (1996, ks. myös Alasuutari & Ruuska 1999), joka tutkimuksessaan *Toinen tasavalta* tarkastelee sodanjälkeisen Suomen kulttuuris-yhteiskunnallista muotoutumista erilaisessa diskursiivisissa puheavaruuksissa. Myös Petri Ruuska pohjaa samankaltaiseen metodologiaan väitöskirjassaan *Kuviteltu Suomi: globalisaation, nationalismin ja suomalaisuuden punos julkisissa sanoissa 1980–90 -luvuilla* (2002). Tässä tutkimuksessa Alasuutarin ja Ruuskan käyttämää diskurssianalyysin ja aktanttianalyysin kombinaatiota rikastetaan modaalisuuksien ja narratiivisen kulun analyysillä.

Käytännössä aineiston analyysissä on edetty seuraavasti: Perkauksen ensivaiheessa aineistomassa on ”puristettu” aktanttikaavion läpi. Tässä vaiheessa raakahavainnot on tehty mahdollisimman tiiviisti tekstissä pitäytyen<sup>25</sup> ja keskittyen kysymykseen siitä, *mitä* aineistossa sanotaan. Tämä vaihe tehdään tutkimusraportissa näkyväksi aineistositaattien avulla. Sen jälkeen aktanttijäsennyksen avulla kootut raakahavainnot on abstrahoitu ja pelkistetty tiiviiksi aktanttikaavioiksi. Nämä kaaviot ovat toimineen pohjana narratiivisen kulun sekä pragmaattisten modaalisuuksien analyysille, joiden kautta on muodostettu kuva aineistossa rakentuvien kertomusten ominaispiirteistä. Aktantti- ja modaalianalyysien pohjalta on analyysin viimeisessä vaiheessa ponnistettu kaikkein abstrakteimpaan vaiheeseen, jossa TSV-kolmioiden avulla on tuotettu johtopäätöksiä niistä ”totuuksista”, jotka aineistossa rakentuvat opettajan koulutuspoliittista toimijuutta määrittäviksi.

---

<sup>24</sup> Sekä Alasuutari että Ruuska ovat tutkimuksissaan rikastaneet Greimasin aktanttikaaviota lisäämällä siihen kysymyksen subjektin *toiminnan keinoista*. Lainaan tämän ajatuksen myös omaan analyysivälineeseeni.

<sup>25</sup> On selvää, ettei se, mitä juonteita tai teemoja tarkastelun kohteeksi otetaan tai se, miten havainnot tulkitaan, ole lopulta suinkaan ”tekstilähtöistä”, vaan osa teoreettisten olettamusten ja empiirisen aineiston välistä vuoropuhelua (ks. Simola 1995, 35).

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen metodologinen kehikko rakentuu siis varsin eklektisesti yhdistellen aineksia sosiaalisesta konstruktionismista, foucault'vaikutteisesta diskurssianalyysistä, Hannu Simolan metodologisista ajatuksista, A. J. Greimasin aktanttimallista ja suomalaisesta sosiosemiotiikasta. Metodologinen palapeli on kuitenkin koottu ajatuksella: sen avulla on mahdollista tuottaa vastaus tutkimuskysymyksiin. Aktantti- ja modaalianalyysi tarjoavat paitsi systemaattisen keinon aiemmin tutkimattoman Demko-ilmion monipuoliseen esittelyyn, myös toimivan esianalyyttisen kehyksen tiedon, subjektiuksien ja vallan yhteenkietoumien diskursiiviselle tarkastelemiselle. Ne kohdistavat tutkijan huomion aineistossa rakentuviin toimijoihin ominaisuuksiineen ja päämäärineen (subjektiudet), toimijoiden välisiin dynaamisiin vuorovaikutussuhteisiin (valta) sekä toimintaa ohjaavien ”arvojen” rakentumiseen (toimintaa legitimoiva tieto). Samalla monivaiheinen analyysi tarjoaa tehokkaita keinoja tiivistää suhteellisen laajaa aineistomassaa sekä vertailla aineistoja keskenään tiettyjen piirteiden perusteella (vrt. Alasuutari 1996, 33; Alasuutari 1999, 131; Autto 2005, 8).

#### **4.4 Tutkimusasetelma ja tutkimustehtävät**

Pääluvuissa hahmoteltujen teoreettisen, metodologisen ja kontekstuaalisen kehikon pohjalta tutkimuksen pääkäsitteet ja käsitteiden väliset suhteet määritellään seuraavasti:

*Opettajuuden* käsitteellä viitataan lihallisen ja ”konkreettisen” opettajan sijaan diskursiivisesti rakentuvaan ilmiöön, opettajuuteen konstruktiona, joka tuotetaan kielellisissä käytännöissä ja joka voi rakentua erilaiseksi erilaisissa sosio-historiallisissa ja kulttuurisissa konteksteissa ja tilanteissa. Niinpä puhe ”hyvästä” opettajasta ja opettajan ”oikeanlaisesta” koulutuspoliittisesta roolista eivät näyntyä absoluuttisina ja universaaleina kategorioina, vaan niiden katsotaan määrittävän sen diskurssin sisällä ja siinä totuuden regiimissä, johon ne kulloinkin ovat sidoksissa ja jonka puitteissa niitä käytetään. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita Demkon ja OAJ:n järjestödiskursseissa rakentuvista, opettajan koulutuspoliittista toimijuutta kuvaavista ”totuuksista”.

*Koulutuspolitiikalla* puolestaan viitataan siihen yhteiskunnallis-poliittiseen toimintakenttään, jolla opettajan työtä määritellään yhtä hyvin yhtä hyvin jakopolitiikan (*politics*), toimintapolitiikan (*policy*) kuin laajemmin yleisten ”julkisten asioiden” ja arvokysymysten

(*the political*) tasolla (ks. Dahler-Larsen 2002). Koulutuspolitiikkaa ei mielletä pelkästään valtion toiminta-alueeksi vaan se nähdään erilaisista toimijoista koostuvana määrittelykamppailujen kenttänä. Tällä kentällä valta ymmärretään subjektien välisenä taktisena ja strategisena toiminta- ja vaikutussuhteena, jossa kunkin toimijan pyrkimykset vaikuttavat toisten toimijoiden toimintaan ja päämääriin. Diskursiivisella kilpatantereella käydään jatkuvaa kamppailua siitä, kuka tai ketkä saavat oikeuden määrittellä koulutuspolitiikan, koulutuksen ja opettajuuden standardit (ks. myös Apple 1989, 33–34). Toimijaryhmien diskursseissa kiteytyvät ”tieto” ja ”totuus” myös opettajan oikeanlaisesta politiikkasuhteesta.

Kunakin historiallisena aikana jokin koulutuspoliittisen kentän diskursseista saavuttaa kielellisissä kädenväännöissä hegemonisen aseman vallaten tilaa muunlaiselta puheelta ja kolonialisoiden kentällä käytävää keskustelua. Hallitseva diskurssi ”kivettyy” lopulta (institutionaalisten prosessien välityksellä) opettajan työtä ja sen arkista organisoimista sekä esimerkiksi opettajankoulutusta konkreettisesti ehdollistaviksi ja normittaviksi rakenteiksi – laeiksi, asetuksiksi, säädöksiksi, pätevyysvaatimuksiksi, ohjeiksi ja opetussuunnitelmiksi. Näiden kivettymien tarkastelu diskursiivisten muodostelmien rinnalla on tärkeää, sillä valta on olemassa ja ymmärrettävissä vain, kun sitä tarkastellaan spesifien kontekstien ja kulttuuristen käytäntöjen sisällä – integroituneena ”pysyvien” rakenteiden rajaamaan mahdollisuuksien kenttään (Foucault 1982, 788–789). Siksi tässä tutkimuksessa pyritään – puhetapojen esiinkonstruoimisen ohella – luomaan kuvaa niistä toimijoista, rakenteista ja instituutioista, joiden piirissä opettajat osallistuivat ammattinsa määrittelyyn ja jotka rajasivat opettajalle mahdollisten ammatillisten identiteettien kirjoa aineiston ilmestymiskaudella 1970- ja 1980-luvuilla.

Kaiken kaikkiaan koulutuspolitiikan käsitteen määrittely foucault’laisittain merkitsee empirian kannalta sitä, että staattisista ja deterministisistä valtateorioista (joissa valtaa tarkastellaan sen olemuksen määrittävän mallin tai käsitteen kuten esimerkiksi luokka-, valtio- tai instituutioteorian kautta) otetaan etäisyyttä ja keskitytään konkreettisten, historiallisesti erityisten valta-asetelmien *empiiriseen analyysiin*. Koska vallan ei ymmärretä olevan läsnä pelkästään valtiollisella tasolla ja siten tutkittavissa vain valtiokoneiston erityisissä ”arvovaltaisissa asiantuntijadiskursseissa” (ks. Simola 1995, 34) vaan sen sijaan *kaikkialla*, on valtasuhteita perusteltua tarkastella myös ammattiyhdistysjulkisuudessa ja esimerkiksi Demkon kaltaisen ei-etabloituneen järjestön ”mikrotason” julkisuusfoorumilla.

Kolmas pääkäsite, *toimijuus*, ymmärretään toimijasubjektiviteetin diskursiivisena rakentumisena ja sitä tarkastellaan sekä kansallisen koulutuspolitiikan että koulukontekstin tasolla. Kouluinstituutiota, kasvatustyötä ja opettajan roolia koskeviin koulutuspoliittisiin määrittelykeskusteluihin opettajat ottavat useimmiten osaa kollegiaalisina ryhminä, etujärjestöjensä ja yhdistystensä kautta. Samaan aikaan he toimivat kuitenkin myös näiden keskustelujen rakenteistuneiden ”lopputuotteiden” realisoijina koulun arjessa. Siksi huomio suunnataan paitsi opettajien kollektiivisen koulutuspoliittiseen toimijuuteen myös siihen, millaiseksi Demkon ja OAJ:n järjestödiskursseissa tuotetaan yksittäisen ammatinharjoittajan arkinen toimijasubjektius suhteessa työn rakenteellisiin reunaehtoihin. Analyysiä ohjaavien tutkimuskysymysten kokonaisuus esitetään taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Tutkimusta ohjaavien kysymysten kokonaisuus

<b>PÄÄKYSYMYKS:</b> MILLAISEKSI OPETTAJAN JÄRJESTÖLLINEN JA SUBJEKTIIVINEN KOULUTUSPOLIITTINEN TOIMIJUUS RAKENTUU DEMKON JA OAJ:N JÄRJESTÖDISKURSSEISSA JA MITEN TÄMÄ ”TOTUUS” TOIMIJUUDESTA TUOTETAAN?		
<b>TOIMIJUUDEN TASO</b> ”TOTUUKSIEN” TASO	<b>JÄRJESTÖT</b>	<b>YKSILÖT</b>
<b>TIETO</b> Miten ”totuudet” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta legitimoidaan?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mikä motivoi ja perustelee järjestötoimintaa?</li> <li>- Mitä päämääriä järjestötoimijuudelle asetetaan?</li> <li>- Millaisiin kysymyksiin järjestö voi ottaa kantaa ja millaisiin ei?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mikä motivoi ja perustelee yksilön toimintaa?</li> <li>- Mitä päämääriä yksilötoimijuudelle asetetaan?</li> <li>- Millaisiin kysymyksiin yksilö voi ottaa kantaa ja millaisiin ei?</li> </ul>
<b>SUBJEKTI</b> Minkälainen on diskurssissa määrittyvä koulutuspoliittinen toimijoidentiteetti?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Millaiseksi koulutuspolitiikan kenttä toimijoineen tuotetaan ja minkälainen järjestötoimijuus näyttäytyy tällä kentällä hyvänä ja oikeanlaisena?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Millaiseksi koulutuspolitiikan kenttä toimijoineen tuotetaan ja minkälainen yksilötoimijuus näyttäytyy tällä kentällä hyvänä ja oikeanlaisena?</li> </ul>
<b>VALTA</b> Millainen koulutuspoliittisten valtasuhteiden järjestys diskurssissa rakentuu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Millaisia ovat toimijoiden väliset suhteet ja jännitteet koulutuspolitiikan kentällä?</li> <li>- Miten järjestötoimijat asettuvat näihin suhteisiin ja millainen painoarvo niille tuotetaan?</li> <li>- Millaisiin strategioihin toiminnassa tukeudutaan?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Miten yksilöt asettuvat koulutuspolitiikan toimijasuhteisiin?</li> <li>- Millainen painoarvo yksilötoimijuudelle tuotetaan?</li> <li>- Millaiset toimintastrategiat ovat yksilöille mahdollisia?</li> </ul>

Opettajien toimijuuden määrittelyssä kiinnittyminen ”myönteiseen” Foucault-tulkintaan tarkoittaa sitä, että vaikka opettajuus hahmotetaan ennen kaikkea yhteiskunnallisten reunaehtojensa kautta, ei sitä typistetä rakenteiden rautahäkkiin alistetuksi, kokonaan ja deterministisesti ulkoapäin määrittyneeksi toiminnaksi. Hallitsevien koulutyötä ja opettajuutta koskevien diskurssien ja niiden rakenteistumien ei ymmärretä valuvan sellaisenaan koulutodellisuuteen (ks. esim. Simola 1998). Lähtökohtaisesti vapaiden ja resistenssiin kykenevien arjen toimijoiden puheessa elää rinnakkain monia mahdollisia, historiallisesti kerrostuneita sanastoja, jotka kietoutuvat toisiinsa. Normatiivisten ohjeiden soveltamisesta käydään ruohonjuuritasolla jatkuvaa neuvottelua, ja rakenteiden joustavuutta koetellaan jokapäiväisissä käytännöissä.

Tarkastelun kohdistuessa opettaja-asiantuntijoihin järjestölehtiteksteistä muodostuvan aineiston kautta on syytä määritellä tutkimuksen suhde sosiologiseen professiotutkimukseen. Vaikka lähtökohtana on opettajan ammatin ymmärtäminen semiprofessiona, tutkimusintressit eivät kohdistu opettajien ”professionaalistumistendenssiin” (niihin strategioihin, joilla professio pyrkii kontrolloimaan ja hallitsemaan omaa sosiaalista asemaansa, ks. Rinne & Jauhiainen 1988, 3), eivätkä liioin ammattiyhdistysliikkeeseen näiden intressien ajajana. Sen sijaan aineistona käytetyt järjestölehtitekstit näyttävät (eräänä mahdollisena) foorumina, jonka kautta on mahdollista tutkia ammattikunnan sisäistä keskustelua sekä tässä keskustelussa tapahtuvaa tiedonmuodostusta ja ”professionaalisen itseymmärryksen” rakentumista.

## 5 JÄRJESTÖPUHE AINEISTONA

Tutkimuksen aineiston muodostavat Demkon äänenkannattajan, *Koulutyöntekijä*-lehden, linjatekstit vuosilta 1973–1989. Vertailuaineistona tutkitaan OAJ:n *Opettaja*-lehden vuosikerroissa 1973, 1978, 1983 ja 1988 ilmestyneitä linjakirjoituksia. Vaikka *Koulutyöntekijä* ja *Opettaja* ovat molemmat opettajille suunnattuja ammatillisia lehtiä, ovat ne taustaorganisaatioidensa vuoksi painotuksiltaan hyvin erilaisia.

Kauko Pietilää ja Klaus Sondermannia (1987, 6) mukaillen suomalaisen yhteiskunnan journalistinen julkisuus voidaan jaotella toisaalta talouselämän, ammattiyhdistysliikkeen, puolueiden, hallintokoneiston, tieteen ja kansalaisliikkeiden ”virallisiin” diskursseihin, ja toisaalta tämän virallisen julkisuuden laidoilla ja ulkopuolella eläviin vasta-, ala-, osa-, massa- ja populaarikulttuurisiin julkisuuksiin ja diskursseihin. Tätä jaottelua mukaillen *Opettaja*-lehden suuren OAJ:n äänenkannattajana voi ajatella edustavan ammattiyhdistysliikkeen virallista diskurssia – ”vakavaa ja järkevää, harkittua ja arvostettua” ”arvovaltaista asiantuntijapuhetta” – jonka pyrkimyksenä on luoda yhteisymmärryksen tila ja sulkea pois kilpailevat puhumisen tavat (vrt. Simola 1997, 12). Yhä useamman opettajajärjestön valitessa OAJ:n emojärjestökseen 1970- ja 1980-luvuilla muuttuu järjestön virallisdiskurssi jatkuvasti painavammaksi ja merkittävämmäksi koulutuspoliittisissa merkityskamppailuissa.

Suhteessa *Opettajaan* voi *Koulutyöntekijä*-lehden ajatella edustavan marginaalista osa- ja vastajulkisuutta virallisen ammattiyhdistysjulkisuuden ääreläidalla. Pienen protestiyhdistyksen lehdellä ei ole samanlaista koulutuspoliittista painoarvoa ja määrittelyvaltaa kuin ammattijärjestön äänenkannattajalla. Sen sijaan *Koulutyöntekijän* tekstit voi ymmärtää järjestön sisältä kaikuvana vastapuheena ammattijärjestön virallisdiskurssille ja sen monopoliasemalle kollektiivisen ”opettajien äänen” tulkkina koulutuspolitiikan kentällä.

## 5.1 Koulutyöntekijä-lehti

Demokraattiset Koulutyöntekijät ry julkaisi toimintansa alusta asti omaa lehteä: ensimmäinen *Koulutyöntekijän*<sup>26</sup> numero ilmestyi muutama kuukausi yhdistyksen perustamisesta. Ensimmäiset vuodet lehti ilmestyi 12–16-sivuisena tabloidiversiona. Vuonna 1979 ulkoasu vaihtui aikakauslehtimäiseksi, ja sivumäärä kasvoi vaihdellen kahdeksan ja 48 välillä. Vuodessa ilmestyi neljästä kuuteen numeroa, joita postitettiin yksityishenkilöiden ohella esimerkiksi kouluihin (Kansan arkistosta 24.8.2010 saatu tieto). Levikistä ei arkistomateriaalin puutteen vuoksi ole tietoa.

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

*”Lehdellämme, Koulutyöntekijällä, tulee olemaan suuri merkitys työssä demokraattisen koulun ja kasvatuksen puolesta. Meidän on kyettävä voittamaan edistyksellisten koulutyöntekijöiden nykyinen eristäytyneisyys ja hajanaisuus. Meidän on kyettävä yhdistämään yksittäiset tapaukset yleisiin yhteyksiinsä. Meidän on osoitettava, mikä on tilanne k o k o koulutuksen kasvatuksen alueella. Meidän on yhdessä määritettävä demokraattisten koulutyöntekijöiden toiminnan suunta. Tähän työhön tarvitsemme lehteämme. (KT 1/1973, 2.)*

Lehteä toimitettiin vapaaehtoisvoimin. Päätoimittajina toimivat Risto Markkanen (vuonna 1973), Antti Penttilä (1973–1977), Börje Skruf (1977–1980), Erik Arnkil (1980–1985) sekä Jussi Onnismaa ja Kimmo Kovanen (1985–1990). Painatuskulut rahoitettiin Demkolaisten jäsen- ja tilausmaksuilla sekä opetusministeriön myöntämällä, vaihtelevan suuruisella mielipidelehtituella. Koko ilmestymiskaarensa ajan lehden julkaiseminen oli taloudellisesti epävarmaa<sup>27</sup>:

*Kuten monet lukijat tietävät lehtemme syntyy talkootyönä ilman minkäänlaista korvausta. Tästä huolimatta taloudellinen tilamme on epävakaalla pohjalla.*

---

<sup>26</sup> Vuodesta 1986 elinkaarensa loppuun saakka vuoteen 1989 lehti ilmestyi nimellä *A ja O: Koulu - kasvatustekniikka - kulttuuri*. Selkeyden vuoksi tutkimusraportissa puhutaan kuitenkin ajankohdasta riippumatta *Koulutyöntekijä-lehdestä*.

<sup>27</sup> Erik (Tom) Arnkilin (2009) mukaan äänenkannattajalehti oli Demkolle elintärkeä: se yhdisti ihmisiä piireissä, sitä luettiin, tuettiin ja myytiin, ja sitä kautta saatiin uusia jäseniä. Julkaiseminen oli kuitenkin jatkuvaa taloudellista tasapainoilua. Jäsenkunnan tuki oli tärkeää, sillä valtion avustukset olivat mitättömiä. Kirjapainoa vaihdettiin sitä mukaa, kun lehteä ei enää suostuttu painamaan velaksi. Yhdistys joutui myös Kauppalehden tratta-listalle rahoitusvaikeuksien vuoksi.

*Opetusministeriön myöntämä 10 000 mk:n mielipidelehtituki kattaa ainoastaan yhden numeron painatuskulut. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että lukijat hoitavat tilausmaksunsa tai jäsenmaksunsa Demkoon riittävän ajoissa. Tämä siksi, että selviämme painatuskuluista ajoissa ilman 16 % viivästyskorkoa. (Tukimaksutkaan eivät ole kiellettyjä). (KT 3/1986, 3.)*

Sisällöllisesti lehti koostui pääkirjoituksista ja muista toimituksen tuottamista kirjoituksista<sup>28</sup>, haastatteluista, kolumneista, reportaaseista sekä (esimerkiksi tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden kirjoittamista) artikkeleista. Lisäksi julkaistiin kirja-arvioita, uutispätkiä ja tiedotteita sekä mainoksia. Yleisönosastopalsta ilmestyi äärimmäisen harvoin ja niukkana, vaikka demkolaisia kehoitettiin lehden sivuilla jatkuvasti kommentoimaan keskusteluja. Temaattisesti kirjoituksissa käsiteltiin monentyypisiä aiheita ay-asioista koulutuspolitiikkaan sekä yleiseen yhteiskuntapolitiikkaan.

Taulukosta 3 käyvät ilmi lehdessä käsitellyt teemat sekä teemojen ajallinen sijoittuminen vuosikerroissa 1973–1989. Taulukko on tuotettu käymällä lehtivuosikerrat kokonaisuudessaan läpi, listaamalla otsikkojen perusteella teksteissä käsitellyt keskeiset sisältöteemat ja muodostamalla niiden pohjalta taulukkoon merkityt teemaluokat. Tarkkojen määrällisten havaintojen puuttuessa sisällönanalyysin tulokset on ymmärrettävä suuntaantavaksi ja niiden merkitys puhtaasti analyysejä taustoittavaksi.

Erityisesti lehden alkutaipaleella toimituksen suhde järjestön päättäviin elimiin oli tiivis. Pitkäaikainen päätoimittaja, toimittaja ja Demkon perustajajäsen Erik Arnkil (haastattelu 16.4.2009) muistelee lehden olleen ”tietyllä tavalla” yhdistyksen taholta ohjattu, muttei suoraviivaisesti hallituksen valvoma tai kontrolloima. Lehden linjan ja esimerkiksi pääkirjoitusten Arnkil kertoo syntyneen yhdistysaktiivien ja toimittajien yhteisissä keskusteluissa. 1980-luvun lopulle tultaessa lehden ja yhdistyksen välinen side alkoi kuitenkin ilmeisesti löyhentyä. *Koulutyöntekijää* sen viimeisinä ilmestymisvuosina yhdessä Kimmo Kovanen kanssa luotsannut Jussi Onnismaa (haastattelu 17.3.2009) muistelee yhdistysaktiivien kiinnostuksen ja palautteen lehteä kohtaan alkaneen hiipua niin, että päätoimittajien vaikutusvalta lehden sisältöihin muodostui verrattain suureksi.

---

<sup>28</sup> Osa näistä on kirjoitettu nimellä, osa ilman allekirjoitusta.



TAULUKKO 3. *Koulutyöntekijä*-lehden sisältöteemat ja niiden ajankohdat 1973–1989

TEEMAT	AJANKOHDAT
AMMATILLISEN EDUNVALVONNAN KYSYMYKSET - suhde OAJ:n palkka- ja muuhun etupolitiikkaan - kovat vaikutuskeinot, lakkoase	KESTOTEEMA
KOULUKESKUSTELUN JA KOULUN ARJEN POLITISOITUMINEN - edistyksellisten opettajien syrjintä - demokraattisten opettajien tilanne muissa maissa - koululaisjärjestöjen tilanne	KESTOTEEMA  - peruskoulun alkuvuodet
OPETTAJANKOULUTUS - jatkokoulutus, täydennyskoulutus - opetustaidon arviointi - työnohjaus	KESTOTEEMA  - 80-luvun lopulla
PERUSKOULUN ONGELMAT - kouluhallinto ja kouluneuvostot - oppimisvaikeudet - tasokurssit - korvaavat koulut - oppiaineksen teoreettisuus - koulusupistukset	KESTOTEEMA - 1973, 1974 - peruskoulun alkuvuodet - peruskoulun alkuvuodet - peruskoulun alkuvuodet - kestoteema - 1975, 1976, 1977
KESKIASTEEN UUDISTUS	1976–1980
RAUHANKASVATUS	KESTOTEEMA
KOULU JA YHTEISKUNTA - koulutus sosiaalisena - koulu ja sosiaalinen tausta - koulu ja yhteiskunnallinen muutos (käytöshäiriöt, lähiöt, perheen muutos, koulu ja tietotekniikka) - koulu ja työelämä - piilo-opetussuunnitelma - historian käsittely ja sisällöt OPS:ssa	KESTOTEEMA
MEDIAKASVATUS JA ESTEETTINEN KASVATUS	KESTOTEEMA
KOULU MUISSA MAISSA - koulu Neuvostoliitossa, Saksassa, Ruotsissa, Tanskassa, Israelissa, Palestiinassa ja Afrikan maissa	KESTOTEEMA
PEDAGOGISET VIRTAUKSET, TEORIAT JA VAIHTOEHTOPEDAGOGIIKKA - Freinet, Fröbel - Miller ja musta kasvatus - kriittinen pedagogiikka - yhteisökasvatus	KESTOTEEMA
RASISMI YMPÄRISTÖKASVATUS USKONTO ELÄMÄNKATSOMUSTIETO KOULU JA SUKUPUOLI KOULU JA SEKSUAALIVÄHEMMISTÖT	- 1979 - 1980 - 1983 - 1985, 1988 - 1987, 1988 - 1987

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

## 5.2 Opettaja-lehti

*Opettaja* syntyi vuonna 1973 SOL:in *Opettajain Lehden* ja OK:n *Oppikoululehden* yhdistyessä OAJ:n äänenkannattajaksi. Uudella yhteisellä lehdellä oli tärkeä merkitys kahden järjestön kitkattoman yhtymisen edesauttajana, ”tien tasoittajana” ja ”luottamuksen lujittajana”(esim. OP 5/1973, 5; OP 44/1983, 7). Sen tehtäväksi asetettiin palvelussuhteen ehtoihin liittyvän ja ammattijärjestötyön edistämistä palvelevan aineiston sekä koulutuspoliittisen ja pedagogisen materiaalin julkaiseminen. (Tammivuori 1986, 223–225.)

Lehden sisällöstä asettui painovapauslain mukaan vastuuseen päätoimittaja, jonka oli kuitenkin lehteä toimitettaessa huomioitava ammattijärjestön johdon päätökset. Lehden ensimmäiseksi päätoimittajaksi tuli *Opettajain Lehden* päätoimittaja Antti Henttonen. Hänen avukseen asetettiin toimitusneuvosto, jonka jäsenistä puolet tuli SOL:sta ja puolet OK:sta. (Tammivuori 1986, 224). Henttosen vetovastuun jälkeen lehden päätoimittajina toimivat Asseri Joutsimäki vuosina 1983–1989 ja Hannu Laaksola vuodesta 1987 lähtien. (Suomen vanhin... 2010)<sup>29</sup>. Lehestä tehtiin viikoittain ilmestynvä aikakauslehti, jonka painos alkuvaiheessa oli 40 000 kappaletta. (Tammivuori 1986, 225.) Vuonna 1980 virallinen levikki oli 42 791 kappaletta. Vuonna 1988 ylitettiin 50 000 kappaleen rajapyykki, ja vuonna 1993 levikki oli jo 80 000. Lehden lukijamäärää on tutkittu vuodesta 1989, jolloin se oli 127 000. (Suomen vanhin..., 2010.)

Liitossa äänenkannattajalehti nähtiin tärkeänä tiedotuskanavana kahteen suuntaan: Järjestön sisällä se piti jäsenkunnan ajan tasalla järjestöasioista sekä koulu- ja palkkapoliittisista kysymyksistä, antoi pedagogisia ohjeita ja sisälsi myös yleistä kulttuuripoliittista ainesta. Samaan aikaan lehti oli ulkoinen tiedotuskanava julkisen sanan, poliittisten päättäjien ja virkamiehistön suuntaan. Lehden nopea toimitusaikataulu teki tiedotustoiminnasta varsin tehokasta: ”[a]lkuviikon tärkeät tapahtumat saattoivat olla mukana loppuviikolla ilmestyneessä numerossa” (Tammivuori 1986, 81).

Aikakauslehdelle tyypillisesti lehti koostui monenlaisesta aineistosta: artikkeleista, haastatteluista, uutisista, kolumneista, pääkirjoituksesta, reportaaseista, yleisönosastosta, kirja-arvosteluista, ilmoituksista ja mainoksista. Aineiston runsaudesta johtuen ei sisällöllisistä teemoista ole *Opettajan* osalta tehty samanlaista temaattista sisällönanalyysiä

---

<sup>29</sup> Tämän jälkeen johtajina ovat toimineet Erkki Kangasniemi (1991–2010) sekä Olli Luukkainen (2010-).

kuin *Koulutyöntekijä*-lehdelle. Todettakoon kuitenkin, että tutkimusaineistoksi valituissa linjateksteissä käsitellään huomattavan paljon – ja 1980-luvulla yhä kasvavassa määrin – edunvalvontakysymyksiä ja ammattijärjestöpolitiikkaa. Erityisesti pääkirjoituksissa otetaan useimmiten kantaa esimerkiksi työmarkkinakentän muutoksiin, tuloratkaisuihin ja verotukseen sekä eläkejärjestelmiin, eivätkä yleiset yhteiskunta- ja koulutuspoliittiset tai pedagogiset teemat nouse yhtä keskeisiksi kuin *Koulutyöntekijässä*.

### 5.3 Rajaukset ja aineistoetiikka

Aineistoa on rajattu hallittavaksi relevanttien määrittelyjen, ilmestymisajankohdan sekä juttutyypin perusteella seuraavasti:

Tarkasteluun on ensinnäkin rajattu tekstejä, joissa puhutaan opettajuudesta ja määritellään opettajia yleissivistävän koulutuksen (eli aineen- tai peruskoulun-) opettajuuden viitekehyksessä tai puhutaan koulukasvattajuudesta yleisesti, tiettyyn koulutusasteeseen viittaamatta. Näin ollen syrjään on jätetty tekstit, joissa puhutaan yksiselitteisesti lastentarhanopettajuudesta, ammatillisesta tai korkeakouluopettajuudesta. Opettajuuden näillä koulutusväylillä katsotaan pitävän sisällään sellaisia erityisiä elementtejä, joihin ei ole tämän tutkimuksen puitteissa mahdollisuutta syventyä. Rajaus on toiminut tehokkaana aineiston karsimisen keinona erityisesti *Opettaja*-lehden kohdalla, jossa tilaa saavat kaikkien koulutusasteiden kysymykset.

Lisäksi tutkimuskohteeksi on rajattu tekstit, joissa puhutaan opettajista ja määritellään opettajuutta ohi puhtaasti ammatilliseen etupolitiikkaan liittyvien kysymysten. Näin ollen tekstejä, joissa puhutaan yksinomaan esimerkiksi palkka- tai veropolitiikasta ja joissa opettaja asettuu yksiulotteisesti esimerkiksi veronmaksajaksi tai palkansaajaksi, ei ole tutkittu. Rajauksen perusteena on tutkimuskiinnostus, joka ei koske järjestöjen ay- ja etupolitiikkaa vaan opettajien koulutuspoliittista toimijuutta laajemmin.

Ajallisten muutosten tarkastelun mahdollistamiseksi tutkimusaineistoksi on valittu *Koulutyöntekijä*-lehden osalta tekstejä koko lehden ilmestymiskaaren ajalta vuosikerroista 1973–1989. Vertailuaineistona toimivan *Opettaja*-lehden osalta tutkittavana on neljä vuosikertaa (1973, 1978, 1983 ja 1988). *Opettajan* tiheästä ilmestymistahdistista johtuen

aineiston määrää on ollut tarve karsia, ja tiettyjen aineistovuosikertojen valinnalla on pyritty pääsemään ajallisten muutosten kartoittamiseen hallittavalla aineistolla.

Relevanttien määrittelyjen ja ilmestymisajankohdan lisäksi aineistoa on rajattu tekstimuodon ja juttutyypin perusteella. *Koulutyöntekijä*-lehden osalta analysoitavana on pääkirjoituksia ja muita toimituksen (tai tunnistettavasti demkolaisen ydinjoukon) tuottamia ”linjatekstejä”. Tarkasteluun valikoituneet kirjoitukset ovat ilmestyneet useimmiten lehden pääkirjoitussivulla, toisinaan ilman mainintaa kirjoittajasta. *Opettaja*-lehden osalta aineistoksi on valittu puheenjohtajan palstan kirjoituksia sekä (oletettavasti päätoimittajan tuottamia) pääkirjoituksia.

Rajausten puitteissa aineistoksi on valikoitu yhteensä 166 tekstiä, joiden jakautuminen on esitelty numeerisessa muodossa taulukossa 4. Kustakin yksittäisestä tekstistä on analysoitu relevantit kohdat edellä kuvattujen rajausten puitteissa – toisinaan tämä on tarkoittanut pitkiä tekstikatkelmia, toisinaan vain muutamia lauseita.

TAULUKKO 4: Tutkimusaineiston jakautuminen lehden ja ajankohdan mukaan\*

<b>KOULUTYÖN- TEKIJÄ / A &amp; O</b>	Pääkirjoitukset ja muut linjatekstit	<b>OPETTAJA</b>	Pää- kirjoitukset	Puheenjohtajan palstan tekstit	YHTEENSÄ
1973–1977	51	1973	12	8	20
1978–1982	26	1978	10	4	14
1983–1987	18	1983	9	6	15
1988–1989	8	1988	7	7	14
<b>YHTEENSÄ</b>	<b>103</b>	<b>YHTEENSÄ</b>	<b>38</b>	<b>25</b>	<b>63</b>

\* Kaikki aineistotekstit on luetteloitu tutkimuksen loppuun, lähdeluettelon yhteyteen.

Nimenomaan linjateksteihin keskittymisen perusteena on pyrkimys suhteellisen yhtenäisten ”järjestödiskurssien” esiin konstruoimiseen<sup>30</sup>. Tavoitteena ei siis ole kuvata yhdistysten sisällä eittämättä eläneitä erilaisia puhetapoja tai pyrkiä yleistämään tehdyt tulkinnat koskemaan ”kenen tahansa” järjestöläisen diskurssia. Kaikkein vähiten pyritään minkäänlaisen yksilöllisen ”järjestökokemuksen” tavoittamiseen. Diskurssien kirjon tarkastelemiseksi aineisto olisi tullut koota toisin: erilaisten äänten esiin päästämiseksi siihen olisi tullut sisällyttää monenlaisia tekstejä, esimerkiksi yleisönosastokirjoituksia ja

<sup>30</sup> Molempien lehtien kohdalla käytetyt aineistotekstit on kuitenkin – paradoksaalisesti – ymmärrettävä yhtä aikaa sekä järjestön virallista linjaa tuottaviksi ja siten ”harkiten lausutuiksi” kannanotoiksi että henkilökohtaisia näkemyksiä sisältäviksi mielipidekirjoituksiksi.

kenttäväen julkaistuja haastatteluja. (Vaihtoehtoisesti aineistoa olisi tällöin voinut kerätä myös vanhoja järjestöaktiiveja haastatteleamalla.) Tutkimuksessa pyritään kuitenkin ”vain” järjestödiskurssien esiin konstruointiin sellaisina, jollaisiksi ne määrittyvät valituista, lähinnä yhdistysaktiivien<sup>31</sup> määrittelyjä heijastavista linjateksteistä käsin, spesifein rajauksin.

Lehtitekstiaineiston analyysiin perustuvassa tutkimuksessa aineiston käyttöön liittyvät eettiset kysymykset eivät näyttäyty yhtä merkittävinä kuin esimerkiksi haastattelututkimuksissa. Kysymykset vaikkapa informanttien anonymiteetin suojaamisesta ja luottamuksellisuuden vaalimisesta eivät korostu, koska tutkimuseettisiä yksityisyyden suojaa koskevia periaatteita ei sovelleta ”yleisesti saatavilla oleviin julkisiin aineistoihin ja julkistettuihin tietoihin, jotka voivat koskea yksittäisiä henkilöitä ja heidän toimiaan politiikan, elinkeinoelämän, viranomaistoiminnan ja kulttuurin parissa” (Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet 2009, 8).

Koska Demkon ja OAJ:n äänenkannattajalehtien teksti ovat jo kertaalleen julkaistua materiaalia, on esimerkiksi suorien aineistositaattien käyttö tutkimusraportissa ongelmattomaa, kun viittauskäytännöissä noudatetaan tarkkuutta. Tässä tutkimuksessa on yhtä kaikki katsottu tarkoituksenmukaiseksi olla merkitsemättä aineistona käytettyjen lehtitekstien kirjoittajien nimiä suoriin aineistolainauksiin silloinkaan, kun nimet on alkuperäisessä tekstissä mainittu. Tekstien henkilöiminen kirjoittajat esiin nostamalla ei ole perusteltua, koska tutkimustehtäväksi on määritelty yhtenäisen järjestödiskurssin esiin konstruointi – ei yksittäisten kirjoittajien mielipiteiden analysointi.

Tutkimusta on taustoitettu myös haastatteleamalla muutamia demkolaisia. Lyhyet, strukturoimattomat puhelinkeskustelut ja sähköpostikyselyt ovat palvelleet lähinnä tutkimuksen kohteeseen ja kontekstiin orientoitumisen tavoitetta. Lisäksi niiden avulla on saatu vastauksia joihinkin sellaisiin relevanteiksi katsottuihin yhdistyksen toimintaa koskeviin kysymyksiin, joihin varsinainen tutkimusaineisto ei pystynyt vastaamaan. Haastatelluilta informanteilta on pyydetty lupa heidän vastaustensa esittämiseen nimellä varustettuna.

---

<sup>31</sup> Aineiston analyysi ja demkolaisten aktiivien kanssa käydyt keskustelut (Arnkilän haastattelu 16.4.2009, Onnimaan haastattelu 17.3.2009) antavat perusteita olettaa, että alkuaikoina järjestölehti pääkirjoituksineen toimi melko ohjatusti yhdistyksen ”virallisen”, yhdessä sovitun linjan julkitusorganana. Sen sijaan 1980-luvun lopulle tultaessa yksittäisille toimittajille annettiin enemmän vaikutusvaltaa ja tilaa oman äänen käyttöön. Lisäksi aineistossa todennäköisesti korostuu pääkaupunkilainen näkökulma alkuperäisten yhdistysaktiivien helsinkiläisyyden seurauksena.

Seuraavissa kolmessa luvussa esitellään on analyysien tulokset. Ne on jäsennetty aineistosta konstruoitujen kolmen tarinan ja niissä kiteytyvien diskursiivisten ”totuuksien” ympärille. Demkolaisessa järjestöpuheessa tunnustetaan tutkitulla ajanjaksolla 1973–1989 kaksi keskeistä kertomusta, joista ensimmäinen, ”taisteluun kutsumisen tarina”, hallitsee 1970-luvun linjatekstejä (kuku 6). 1980-luvulla tämä tarina kyseenalaistetaan ja järjestöllisestä itsekriittisestä kumpuaa ehdotus uudeksi kertomukseksi (luku 7). OAJ:n diskurssista puolestaan on löydettävissä yksi kokoava kertomus, joka on läsnä kaikissa tutkituissa aineistovuosikerroissa (luku 8).

Kukin aineistoluku jakaantuu kahteen alalukuun, joista ensimmäinen raportoi aktanttianalyysien tulokset. Tavoitteena on tuottaa lukijalle kuvaa siitä toimijoiden, tavoitteiden ja motiivien kentästä, joka aineistosta on konstruoitavissa esiin. Analyysissä edetään aktantti aktantilta siten, että ensin paikannetaan subjektin aktanttiasemaan<sup>32</sup> asettuva aktori ja tämän tavoittelema objekti sekä subjektin toiminnan keinot, sitten vastustajan ja auttajan aktanttipaikoille asettuvat aktorit ja viimeksi lähettäjä ja vastaanottaja. Aktanttianalyysit toimivat pohjana toisessa alaluvussa raportoitaville narratiivisen kulun ja modaalisuuksien analyyseille, joiden perustalta lopulta ponnistetaan abstraktimpiin tulkintoihin aineistossa rakentuvista diskursiivisista ”totuuksista”.

Aktanttianalyysivaihe rakentuu runsaiden tekstisitaattien varaan, joiden avulla lukijan on mahdollista saada käsitys aineistosta ja arvioida tehtyjen tulkintojen kohdallisuutta<sup>33</sup>. Sitaatit on pyritty valitsemaan mahdollisimman monipuolisesti perustelevaan tulkintoihin. Suorat aineistolainaukset on kursivoitu ja merkitty koodilla, joka kertoo lehden nimen (KT = Koulutyöntekijä/A&O, OP = Opettaja-lehti), numeron, vuosiluvun sekä sivunumeron. Sitaatit on numeroitu juoksevin numeroin ja niistä on alleviivattu tulkinnan kannalta keskeisiä kohtia. Vaikka kustakin aineistokatkelmasta voi olla mahdollista tehdä tulkintoja monesta aktorista, on raportissa katsottu tarkoituksenmukaiseksi pitäytyä kulloinkin käsillä olevassa näkökulmassa ja keskittyä kerrallaan vain yhden aktantin tarkasteluun.

---

<sup>32</sup> *Aktantti*-käsitteellä viitataan teoreettiseen käsitteeseen, paikkaan aktanttimallin kuvaamassa toimijoiden keskinäisten suhteiden rakenteessa. *Aktori* sen sijaan on kertomuksessa esiintyvä konkreettinen, aineiston mukaan vaihtuva toimija.

<sup>33</sup> Tutkimuksen luotettavuuden ja perusteltavuuden parantamiseksi tehdyt tulkinnat ja tulkintoihin johtaneet päättelyketjut (samoin kuin teoreettis-metodologiset ratkaisut ja rajaukset ylipäätään) on pyritty tekemään mahdollisimman läpinäkyviksi ja seurattaviksi (ks. Jokinen & Juhila 1991; Mäkelä 1990, 59; Ehrnrooth 1990, 49).

## 6 TAISTELUUN KUTSU: DEMKO 1973–1979

Demkolaisesta 1970-luvun aineistosta on konstruotavissa esiin järjestötoimijaa ja järjestöagendaa rakentava ”valmistava” kertomus, jota leimaa pyrkimys motivoida lukijoita liittymään joukkovoimaiseen kamppailuun yhteisten päämäärien puolesta. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan tämän ”taisteluun kutsumisen” tarinan keskeisiä toimijoita, toimijasuhteita ja arvomaailmaa sekä tehdään lopulta tulkinta demkolaisessa 1970-luvun puheessa opettajalle rakentuvasta koulutuspoliittisesta toimijuudesta.

### 6.1 Painostusjärjestö aatteen asialla

**Subjektilla** tarkoitetaan Greimasin myyttisessä aktanttimallassa aineistopuheen keskeistä toimijaa ja tekstistä konstruotavan tarinan ”sankaria”. Demkolaisen kertomuksen subjektiksi rakentuu 1970-luvun aineistossa *Demokraattiset Koulutyöntekijät* -yhdistys kollektiivina ja ”joukkojärjestönä” (3<sup>34</sup>), joka kokoaa yhteen edistyksellisiä opettajia ja muita kasvatusalan työntekijöitä (1):

(1) *Demokraattiset koulutyöntekijät on edistyksellisten opettajien ja muiden kasvatusalan työntekijöiden yhdysside. Koulutyöntekijät ovat jo kauan kaivanneet demokraattista järjestöä. Edistysmielisiä kasvattajia on yhä enemmän, mutta voimat ovat olleet hajallaan ja vailla toiminnan kokoajaa, vailla yhteistä järjestöä. (KT 1/1973, 1.)*

(2) *Demko syntyi viisi vuotta sitten (21.1.73) paljolti OK:n ja SOL:in sisällä syntyneen tyytymättömyyden seurauksena. Edistysmieliset opettajat eivät pitäneet siitä, että ammattijärjestöt esiintyivät demokraattisia uudistushankkeita (mm. OK peruskoulua ja v. 1971 koulutuskomiteaa) vastaan. Tunnettiin myös suuttumusta siitä, että nuo järjestöt esiintyivät ”opettajien yksimielisen mielipiteen” edustajina ja yksinomistajina julkisuudessa. Haluttiin näyttää suurelle yleisölle, että on olemassa myös toisenlaisia koulutyöntekijöitä. Sellaisia, jotka haluavat toimia vähävaraisten koulutusmahdollisuuksien laajentamiseksi eikä vastaan, rauhankasvatuksen puolesta eikä vastaan. (KT 1/1978, 2.)*

(3) *Näissä oloissa opettajien keskuudessa tapahtuva demokraattinen järjestäytyminen ja oikeiden toimintatunnusten asettaminen laajan keskustelun pohjalta on erityisen tärkeää. Tätä tehtävää suorittaa Demokraattiset Koulutyöntekijät ry, kasvatusalan demokraattisten voimien yhteinen joukkojärjestö. Demkon voiman lisääminen on ensisijainen edellytys opettajien etujen ja demokraattisen koulutusjärjestelmän*

---

<sup>34</sup> Leipätekstissä suluissa esiintyvät numerot viittaavat aineistokatkelmiin.

*puolesta käytävän kamppailun voimistumiselle. Viekäämme Demko jokaiseen opettajainhuoneeseen! (KT 2/1975, 7.)*

Subjektin yhtenäisyyttä luodaan me-pronominin käytöllä (esim. *viekäämme*, 3) sekä passiivimuotoisilla verbeillä (*tunnettiin suuttumusta, haluttiin näyttää suurelle yleisölle*, 2). Retoriikalla rakennetaan kuvaa samanmielisestä joukosta ja siitä, että demkolaiset ajatukset yhdistävät aidosti tiettyä osaa opettajakunnasta – ne eivät ole vain joidenkin harvojen, yksittäisten koulutyöntekijöiden huolenaiheita. Järjestöläisiä yhdistäväksi laadullisiksi ominaisuuksiksi mainitaan yllä olevissa katkelmissa ainakin ”edistysmielisyys” (1 ja 2) sekä ”demokraattisuus” (3).

Laadullisten määreiden luettelointia vahvemmin subjektin erityisyyttä rakennetaan kuitenkin vertailemalla: demkolaiset kasvattajat tuotetaan ”toisenlaisiksi” (2) muihin koulutyöntekijöihin verrattuna. Eronteko meihin ja muihin sekä vahvojen, jopa sotaisten verbien käyttö (*tunnettiin suuttumusta*, 2; *koulutusjärjestelmän puolesta käytävän kamppailun*, 3) tekee tekstistä hengeltään selkeän poleemisen, kantaaottavan ja paikoin provosoivan. Demkolaisen kollektiivisubjektin laatua määritellään erityisesti tuottamalla sille tietynlainen suhde puoluepoliittisiin ryhmiin:

*(4) Edistyksellisiä opettajia on useiden puolueiden riveissä. Jotta yhteiseen rintamaan saataisiin kaikki eri puolueita kannattavat demokraattiset opettajat, yhteinen järjestö ei voi sitoutua yksinomaan yhden – tai edes kahden tahi kolmen – puolueen järjestöksi. Puolueiden kannalta opettajille tarkoitetut puoluejärjestöt voivat toki olla tarpeellisia. Mutta mahdollisimman laajan yhteisrintaman aikaansaamiseksi tarvitaan lisäksi laajapohjainen sitoutumaton järjestö, Demko. Toiminta puoluejärjestöissä ei sulje pois toimintaa Demkossa ja päinvastoin. Demko kutsuu jäsenikseen kaikkia edistysmielisiä opettajia ja koulutyöntekijöitä, niin puolueisiin sitoutuneita kuin sitoutumattomiakin. Yhteistyöllä moninkertaistamme voimamme! (5-6/1975, 16.)*

Demkosta rakennetaan puolueideologisesti laajapohjaista vaikuttamisen kanavaa erityisesti sitoutumattomille kasvattajille. Samaan aikaan subjektia rakennetaan kuitenkin vahvasti ulosrajaamisen kautta – määrittelemällä sitä, mitä demkolaisuus *ei* ole:

*(5) Perustamiskokouksessa 21.1.73 oli läsnä runsas sata opettajaa ja muuta koulutyöntekijää. Järjestön perustajat olivat saapuneet kokoukseen eri puolilta maata ja edustivat hyvin erilaisia ajatussuuntia. Keskeisistä kysymyksistä ja Demkon tehtävistä oltiin kuitenkin yhtä mieltä. (...) Jäsenistä suurin osa oli sitoutumattomia ja puolueisiin kuuluvat edustivat lähes kaikkia suurpuolueita. Tällaiseksi muodostui myös ensimmäisen hallituksen kokoonpano. (Demkon hallitus on muuten aina ollut*



poliittisesti huomattavasti laajapohjaisempi kuin esim. OK:n ja SOL:in raskaasti Kokoomus-pohjaiset hallitukset). (KT 4/1974, 3.)

(6) Koulutyöntekijöiden järjestäytyminen ei ole tapahtunut hetkeäkään liian aikaisin. Demokraattisen koulutuspolitiikan vastaiset pyrkimykset ovat voimistuneet (...) Äärioikeistolaiset rehtorit, opettajat ja oppilaat ovat aktivoineet toimintaansa. Mutta myös edistykselliset voimat ovat vahvistuneet. Koulutuspolitiikan kenttä on voimakkaassa käymistilassa, yhteiskunnan demokraattiset voimat ja suuryritysten etuja palvelevat oikeistovoimat kamppailevat Suomen koulutuspolitiikan suunnasta. (KT 1/1973, 1.)

Näissä katkelmissa toivotetaan ”hyvin erilaisia ajatussuuntia” ja ”lähes kaikkia suurpuolueita” (5) edustavat koulutyöntekijät yhdistyksen helmoihin. Tärkeää on vain, että ”keskeisistä kysymyksistä ja Demkon tehtävistä” (5) ollaan yhtä mieltä. Rajoja kuitenkin vedetään määrittelemällä tahoja, joilla on demkolaisista poikkeavia intressejä, ”demokraattisen koulutuspolitiikan” (6) vastaisia pyrkimyksiä, tai jotka ”palvelevat suuryritysten etuja” (6). Erityisesti eroa tehdään ”oikeistovoimiin” ja spesifimmin ”äärioikeistolaisiin” (6), joiden katsotaan olevan yliedustettuina Oppikoulunopettajien liiton (OK) sekä kansakoulunopettajien Suomen opettajien liiton (SOL) päättävissä elimissä (5). Näin omaa subjektiutta rakennetaan vahvasti vastustajia paikantamalla. (Vastustajan aktanttipaikkaa käsitellään raportissa myöhemmin.)

**Objekti** edustaa Greimasin kaaviossa sellaista asiaa tai ilmiötä, jota tarinan subjekti pitää tavoittelemisen arvoisena ja jota kohti hänen toimintansa suuntautuu. Paikannan seuraavassa paitsi demkolaisen toiminnan tavoitteita myös niitä keinoja, joita tekstissä tuotetaan tavoitteisiin pääsemisen välineiksi.

(7) Koululla ja koululaitoksella on suuret mahdollisuudet edistää yhteiskunnan demokraattista kehitystä kasvattamalla kansalaiset kykeneviksi työskentelemään kansanvallan ja demokraattisten oikeuksien laajentamiseksi sekä valtiollisessa elämässä että työpaikoilla ja muualla yhteiskunnassa. (...) Helmikuussa käynnistynyt kouluneuvostotoiminta on merkittävä askel koulun sisäisen demokratisoinnin, demokraattisten toimintaoikeuksien laajentamisen suuntaan, se luo yhä useammille opettajille ja oppilaille mahdollisuuden osallistua koulun hallintoon, opetukseen ja opiskelun suunnitteluun ja niistä päättämiseen. (KT 1/1973, 3.)

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

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

Demkoa ei perustettu ammattiyhdistykseksi, vaan koulutus- ja ay-poliittiseksi järjestöksi (ks. luku 3.5). Koulutuspolitiikan saralla se otti tavoitteekseen erityisesti koulumaailman kaikkinaisen demokratisoinnin. 1970-luvulla käynnissä ollutta siirtymää kaikille yhteiseen peruskouluun demkolaiset tervehtivät tarpeellisena uudistuksena. Kuitenkin uuden järjestelmän sisällä nähdään edelleen tarvetta parannuksille: koulusta on karsittava rinnakkaiskoulun jäänteet eli oppilaiden erotteleminen ”eriarvoisille väylille” (8)<sup>35</sup>. Opettajan tehtäväksi nähdään kaikkien oppilaiden vieminen ”niin korkealle kuin mahdollista”, ei erotteleva jyvien karsiminen akanoista (8).

Koulun hallintoon kaivataan niin ikään uudistuksia: oppilaille halutaan opettaa kansanvaltaisen toiminnan pelisäännöt ”demokraattisen kansaliskasvatuksen” (KT 1/1973, 3) keinoin. Tämän tavoitteen katsotaan edellyttävän koulun sisäisen hallinnon uudistamista siten, että oppilaat otetaan mukaan päätöksentekoon<sup>36</sup> kouluneuvostotoiminnan kautta. Koulun demokratiavajeen ohella 1970-luvun *Koulutyöntekijässä* nostetaan esiin monia muitakin peruskoulun virheitä, esimerkiksi ”opetussuunnitelmien vanhentuneisuus ja tavoitteiden epämääräisyys, opettajankoulutuksen heikkoudet ja systemaattisen jatkokoulutuksen puuttuminen sekä taloudellisten ja muiden resurssien puuttuminen” (KT 2/1975, 7) sekä suuret opetusryhmät, opetussuunnitelmien virheet ja sekavat oppimateriaalit (KT 3-4/77, 2).

Kuten edellä olevista katkelmista käy ilmi, laajenevat Demkon tavoitteet myös yli koulutuspolitiikan varsin yleispoliittiseksi – pyrkimykseksi ”yhteiskunnallisten vääryyksien” poistamiseen ja ”kansalaisten elinolojen ja oikeuksien” parantamiseen (9). Koulu näyttäytyy välineenä ”edistää yhteiskunnan demokraattista kehitystä” (7) sekä ”työväestön ja muiden

---

<sup>35</sup> Käytännössä tällä viitataan uuden koulujärjestelmän alkuaikoina käytössä olleeseen tasokurssijärjestelmään, jossa kunkin oppilaan huoltaja sai valita yläasteelle siirtyvän lapsensa puolesta vieraiden kielten ja matematiikan oppiaineissa kolmen eri kurssitason välillä – koulun oppilaasta antaman arvioinnin avustuksella. Tasokurssit eivät olleet vain pedagogisen eriyttämisen keino vaan ne toimivat koulutuksellisten ”umpiperien” tuottajana rajoittaen oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia. (Kauranne 1997, 33.)

<sup>36</sup> Keskustelun taustalla on 1970-luvun alkuvuosina huippuunsa viety niin sanottu kouludemokratiakokeilu, jossa korkeakoulujen opiskelijapolitiikan ”mies- ja -ääni” -tavoite pyrittiin lanseeraamaan myös kouluun radikaalin ristiinäänestysperiaatteen muodossa (ks. esim. Kärenlampi 1999).

vähävaraisten” (8) koulutuspyrkimyksiä. Siksi koulukasvatus on uudistettava ”edistyshenkiseksi” (9). Myös palkka- ja veropoliittisissa ammatillisen edunvalvonnan kysymyksissä liitytään laajempiin yhteiskunnallisiin kamppailuihin ”muiden työtätekevien toimeentulon puolesta, kansan etujen mukaisen talouspolitiikan toteuttamiseksi” (KT 2/1975, 10).

Keskeisiin demkolaisiin tavoitteisiin kuuluu myös koulun valjastaminen rauhankulttuurin edistämisen tehtävään:

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

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

Rauhankasvatuksen teema on *Koulutyöntekijässä* esillä vahvasti ja jatkuvasti. Koulujen halutaan ottavan vastuu ”kasvavan sukupolven asenteiden suuntautumisesta” (10). Rauhankasvatuksen sisällöksi määritetty paitsi teoreettisten tietojen välittäminen, myös rauhantoimijuuteen kannustaminen – oppilaiden kasvattaminen ”aktiivisiksi rauhantyön tekijöiksi” (10). Rauhankulttuurin edistämisen henkeen kuuluu ”aitojen kulttuuriarvojen” (11) vaaliminen väkivallan ja sarron aatteita edistävää ”ylikansallista kaupallista massakulttuuria” (11) vastaan. Yleispoliittisten ja koulutuspoliittisten tavoitteiden ohella Demkolla on ammatilliseen etupoliittikkaan kohdistuvia tavoitteita. Kantaa otetaan tulopoliittisiin palkkaratkaisuihin ja tulopoliittikkaan sekä verosäätelyyn:

*(12) Toinen tärkeä syy Demkon perustamiseen oli palkkapolitiittinen. Opettajien ja muiden koulutyöntekijöiden elintaso on alentunut huomattavasti viime vuosina, eivätkä ammattijärjestöt ole pystyneet kääntämään tätä kehityksen suuntaa. Päinvastoin, ne ovat keskittyneet yksinomaan suppeisiin ylätasoon neuvotteluihin ja jättäneet kentän opettajat odottamaan ja ihmettelemään. Niinpä Demkon perustaneet*

*opettajat näkivät, että ellei ammattijärjestöjen johto aio saada käännettä aikaan, jäsenistön on pyrittävä tekemään se. Tämän vuoksi tavoitteeksi asetettiin toiminta ammattijärjestöissä niiden etujärjestötoiminnan aktivoimiseksi. (KT 4/1974, 3.)*

Demkolaisiin tavoitteisiin pääsemisen keinoksi – muutoksen avaimeksi – rakentuu ennen kaikkea joukkovoiman hyödyntäminen, samannuolien liittoutuminen yhteen ja järjestäytyminen:

*(13) Kaikeea voidaan toki muuttaa, mutta ei yksin. Älä eristäydy, vaan liity Demkoon. (...) On selvää, ettei suurten liittojen painostaminen yksin onnistu, mutta yhdessä me voimme sen tehdä. (KT 2/1974, 5.)*

*(14) Rakentakaamme opettajien ja muiden koulutyöntekijöiden, vanhempien, oppilaiden, kaikkien työtätekevien yhteinen rintama paremman koulun puolesta! (KT 2/1976, 6.)*

Pelkän sanallisen painostuksen lisäksi yhdistys asettuu tukemaan konkreettisia painostuksen muotoja, kuten lakkoasetta:

*(15) [Kommentti valtioneuvoston päätökseen supistaa peruskoulun kustannuksia.] Opettajat ovat tilanteessa, jossa pelkät kannanotot eivät enää riitä. Hallituksen jyrkästi opettajia vastaan suunnatut toimenpiteet ovat pakottaneet opettajat joukkotoimenpiteisiin. Demokraattiset Koulutyöntekijät ry tukee täysin opettajien taistelutoimenpiteitä. (KT 16.4.1975, 3.)*

Samalla pyritään etsimään tilaa toteuttaa omaa aatteellista toimijuutta ohi formaalien rakenteiden ja erityisesti opetus suunnitelman. Yhdeksi keinoksi valjastetaan rauhankasvatusmateriaalin työstäminen (16). Se, kuinka laajasti Demkon tuottamaa opetusmateriaalia oli käytössä, ei ole tiedossa<sup>37</sup>.

*(16) Perustamisestaan löhtien on Demko korostanut opettajien ja koulun vastuuta rauhankasvatuksessa. Jo kahtena vuonna ovat eri aineiden demkolaiset opettajat laatineet opetusviitteitä rauhankasvatusta varten. Tämä työ on herättänyt mielenkiintoa ulkomaita myöten; Saksan Liittotasavallassa aktiivisesti toimiva Deutsche Friedensunion on kääntänyt ja levittänyt Demkon rauhankasvatusmateriaalia länsi-saksalaisille opettajille. (KT 4/1975, 9.)*

**Vastustajaksi** nimitetään aktanttianalyyssissä tahoaa, jonka tavoitteena on subjektin projektin sabotoiminen ja onnistumisen estäminen. Demkolaisessa diskurssissa vastustajan

---

<sup>37</sup> Koulutyöntekijä-lehden ohella järjestö toimitti erilaisia kasvatuskysymyksiä käsitteviä julkaisuja. Vuonna 1981 näitä oli lukumäärältään ”toistakymmentä” (Kulmalan tiedonanto teoksessa Kiuasmaa 1982, 602). Rauhankasvatusmateriaalin lisäksi järjestö tuotti ainakin päivänavausaineistoa (esim. *Hyvää huomenta! päivänavauksia peruskouluun ja lukioon.* 1978.)

aktanttipositio on sisällöltään muuttuva: osa tähän positioon tuotetuista aktoreista vaihtuu asiayhteyden mukaan. Esimerkiksi muut opettajajärjestöt tuotetaan tietyistä kysymyksistä keskusteltaessa auttajiksi (ks. katkelma 24) ja toisissa tilanteissa vastustajiksi. Katkelmassa 17 OK:ta moititaan ”koulutuksellisen eriarvoisuuden puolustamisesta” (tällä viitataan tasokurssijärjestelmään), SOL:ia kouluneuvostojen vastustamisesta ja SAKO:a ”työnantajan puolelle” asettumisesta:

*(17) Koulutyöntekijöiden järjestäytyminen ei ole tapahtunut hetkeäkään liian aikaisin. Demokraattisen koulutuspolitiikan vastaiset pyrkimykset ovat voimistuneet, hyökkäykset ovat olleet kiivaita ja ovat kohdistuneet erityisesti koulujen demokratisoimista ja korkeakoulujen hallinno uudistusta vastaan. Kouluneuvostovaalien yhteydessä useissa kouluissa loukattiin ja rajoitettiin edistyksellisten koulutyöntekijöiden ja oppilaiden mielipiteenvapautta ja poliittisia toimintaoikeuksia. (...) SOL:in [kansan- ja peruskoulunopettajien Suomen opettajien liitto], OK:n [Oppikoulunopettajien keskusjärjestö] ja SAKO:n [Ammattikoulujen opettajaliitto] koulutuspoliittiset linjat ja toiminta ovat olleet sen suuntaisia, että edistyksellisten koulutyöntekijöiden on ollut pakko perustaa oma, demokraattista koulutuspolitiikka edistävä järjestönsä. Koulutuksellisen eriarvoisuuden puolustaminen on muodostanut OK:n kasvatuspoliittisen linjan ytimen. SOL:n kannanotot ovat monissa kysymyksissä, mm. kouluneuvostoasiassa, olleet hyvin oikeistolaisia. SAKO tuntuu asettuneen koulunuudistuskysymyksessä työnantajan puolelle omia jäseniään ja ammattikoululaisia vastaan. Ristiriita opettajajärjestöjen johdon nykyisen politiikan ja jäsenistön etujen välillä on tullut selväksi. (KT 1/1973, 1; 16.)*

Yleisesti ottaen OAJ (johon OK, SOL ja SAKO sekä suurin osa muista opettajajärjestöistä liittyi 1970–1980-lukujen kuluessa) on kritiikin kohteena ja sen toimintaa halutaan Demkon kautta muuttaa ”jäsenien etujen” (17) mukaiseksi. Suuri ammattijärjestö nähdään hampaattomana, oikeistolaista politiikkaa ajavana ja poliittista asemaansa opettajakunnan kustannuksella vartioivana. Tämä näkyy esimerkiksi OAJ:n toimintaa vuoden 1974 opettajalakkojen yhteydessä kommentoivassa kirjoituksessa:

*(18) Opettajien viimekeväinen työnseisaus oli loistava osoitus kentän toimintavalmiudesta ja yhtenäisyydestä. Työtaistelu järjestettiin alusta loppuun piiri- ja paikallistasolla. Ammattijärjestöjen ylin johto pysyi syrjässä työtaistelusta, koska totesi sen ”laittomaksi”. Lakko-aallon jälkeen OAJ:n johto päätti jarrutuskamppailun aloittamisesta. Jo tässä vaiheessa voidaan nähdä, että jarrutustoiminta on ollut tehotonta. Se ei estänyt valtiovaltaa suunnittelemasta uusia kymmenien miljoonien markkojen supistuksia koulumenoista. (...) OAJ:n jäsenkentässä syntyi vilkasta keskustelua heti, kun jarrutusohjeet tulivat kouluille. Tämä keskustelu näkyi myös Opettaja-lehden yleisönosastossa ja useiden sanomalehtien palstoilla. Eniten keskustelua herätti jarrutus päätöksen selvä ja yksisilmäinen poliittinen väri. OAJ:n Kokoomus-voittoinen johto valitsi jarrutuksen kohteiksi mm. kouluneuvostotyön ja koulukokeilun sekä tutkimuksen. Jälkimmäisten kohdalla se tunnusti julkisuudessaakin,*

että jarrutuksen yksi syy on poliittinen. Edellä on jo osoitettu, että nämä kohteet eivät ole erityisen tehokkaita taistelussa supistuksia vastaan. Näyttää pikemminkin siltä, että jarrutuksen aloittaminen antoi OAJ:n Kokoomus-johdolle hyvän tilaisuuden purkaa vanhaa vastenmielisyyttään kouluneuvostoja ja siellä täällä esiintyviä edistyksellisiä koulun uudistamispyrkimyksiä vastaan. (KT 4/1975, 2.)

OAJ:n ohella selkeäksi vastustajaksi asettuu elinkeinoelämä suuryrityksineen ja etujärjestöineen sekä – ainakin tietyissä kysymyksissä – hallitus, joka ”kuulee mitä kuuluu ja kuka käskää” (KT 2/1975, 3):

(19) Valtioneuvoston 13.3.75 tekemä periaatepäätös peruskoulun kustannusten supistamisesta vähentämällä opettajien palkkamenot ja kaikessa hiljaisuudessa toteutettu 150 milj. markan karsinta koulurakennusmenoista ovat ainutlaatuinen hyökkäys opettajien ja oppilaiden etuja vastaan. (...) Päätös koulun ja terveydenhoidon panemisesta ”teuraspenkille” ei juolahtanut ministereiden päähän yhtäkään. Hallitus sai jo viime elokuussa sekä koko syksyn ajan ohjeita koulutuksen ja terveydenhoidon kustannusten supistamisesta. Ohjeiden antajina olivat teollisuuden keskusjärjestöt, Elinkeinoelämän valtuuskunta (EVA), PYP:n ja KOP:in pääjohtajat, metsäteollisuuden keskusliiton toimitusjohtaja, Uusi Suomi, jne. kuten oheisesta selvityksestäme yksityiskohtaisesti ilmenee. Maamme suurimmat ja vaikutusvaltaisimmat yritykset vaativat, että julkisia varoja suunnataan yhä enemmän teollisuuden investointien tukemiseen eikä ”välitöntä voittoa tuottamattomiin kohteisiin”, kuten koulutukseen ja terveydenhoitoon. Hallitus toteutti nämä vaatimukset ja perustelee toimenpiteitään valtiontalouden vaikeuksilla, jotka ”pakottavat säästämään”. (KT 16.4.1975, 2)

Katkelmassa 19 hallituksen katsotaan kulkevan ”suuren rahan” (KT 4/1975, 8) talutusnuorassa ja luovuttavan koulutukseen tarkoitettuja varoja elinkeinoelämän tarpeisiin ja teollisuuden investointien tukemiseen terveydenhuollon ja koulutuksen kaltaisten ”tuottamattomien kohteiden” sijaan. Valtioneuvostoa sätkynukkenaan pitäviksi ”ohjeiden antajiksi” tunnistetaan erityisesti teollisuuden keskusjärjestöt sekä suurimmat pankit. Vastustajien kategoriaan liitetään myös opettajien enemmistö:

(20) Maamme opettajakunta on jo kauan ollut vanhoillisten ja taantumuksellisten voimien uskollisimpia liittolaisia (KT 2/1973, 16).

(21) Opettajisto on oikeiston ”omaa” aluetta. Suurin osa opettajista on konservatiivista, yhteiskunnan ilmiöihin oikeistolaisittain asennoituvaa (KT 5-6/1975, 2).

Kaikkiaan Demkon diskurssissa vastustajan aktanttiposition asettuvat ”taantumuksen” voimat: kaikki ”[s]ellaiset yhteiskunnalliset piirit ja poliittiset voimat, jotka tähtäävät ennen muuta olevien olojen säilyttämiseen ja haluavat kehittää uusia sopeuttavan kasvatuksen

muotoja” (KT 1/1977, 2). Vastapuolen kasvatusihanteiden katsotaan perustuvan aikansa eläneisiin ideaaleihin ja kristillis-isänmaallisiin arvoihin (KT 5-6/1975, 4) sekä ylläpitävän harhaanjohtavaa puolueettomuuden ihannetta koulu- ja kasvatustieteiden keskustelussa (KT 4/1975, 9; KT 1/1977, 2).

Taantumuksen voimat käyttävät toiminnassaan monenlaisia keinoja. Yksi näistä on edistyksellisten opettajien ”hyvin laaja painostus”, jonka ansiosta ”Suomen kouluissa ei edistyksellisillä opettajilla ole hyvä olla” (KT 4/1975, 3). Syrjintä kohdistuu myös opettajiksi valmistuviin, mihin mahdollisuuden antaa ”opetustaidon arvostuksen mielivaltaisuus” (KT 4/1975, 3).

*(22) Opettajien tyytymättömyyttä yritetään vääristelevien väitteiden avulla suunnata palvelemaan edistykselle vihamielisiä pyrkimyksiä, suuryritysten ja poliittisen oikeiston tarkoitusperiä. Taantumuksellisten voimien pyrkimykset myös estää koulujärjestelmän yhtenäistäminen ja supistaa koulutusmäärärahoja ovat käyneet suoraviivaisemmiksi. Samalla kouluihin tunkeutuu lisääntyvä määrä demokratian, kansojen välisen ystävyyden, rauhantien ja Neuvostoliiton vastaista oppiainesta ”turvallisuuskasvatuksen”, ”taloudellisuuskasvatuksen” ja muiden nimikkeiden alla.* (KT 2/1975, 7.)

*(23) Demkon kannatuksen laajentuminen haluttiin katkaista leimaamalla Demko erilaisilla pelottavan tuntuilla polttomerkeillä, kuten ”vasemmistolainen”, ”taistolainen”, ”väkivaltaiseen muutokseen pyrkivä” jne. (...) Näin haluttiin pelästyttää Demkosta kiinnostuneet edistysmieliset opettajat ja peittää oma palkkam. politiikka, joka oli kritiikin kohteena.* (KT 4/1974, 3.)

Vastustajaa syytetään lisäksi vääristelevästä, todellisia ideologioita tavoitteita verhoavasta kielenkäytöstä. Opettajien suopeuden ”edistykselle vihamielisille pyrkimyksille” (22) tekee mahdolliseksi heidän tietämättömyytensä ”työnsä laajemmista seurauksista ja demokraattisesta vaihtoehdosta nykyiselle käytännölle” (2/1975, 10). Lisäksi vastustaja toimii mustamaalalla Demkoa ”pelottavilta” kuulostavilla, riviopettajien kiinnostusta suitsivilla ”polttomerkeillä” (23). Erityisesti elinkeinoelämän ja sen käsissä olevien joukkotiedotusvälineiden katsotaan lisäksi lietsovan ”väkivallan ja sarron aatteita” edistämällä ”vastakasvattavaa” ylikansallista kaupallista massakulttuuria, väkivaltaa, rahaa ja väärää individualismia (2/1975, 10, ks. myös katkelma 11).

**Auttajalla** tarkoitetaan aktanttimallissa toimijaa, joka edistää subjektin kykyä suoriutua tehtävästään. Demkon diskurssissa osa auttaja- ja vastustajakategoriaan sisällytetyistä aktoreista vaihtaa puolia kysymyksestä riippuen.

(24) *[Keskustelua koulusäästöistä.] Suurteollisuuden ja hallituksen taholta tuleva suoneniskuohjelma on saanut vastaansa opettajien ja heidän järjestöjensä yksimielisen tuomion. Uhri ei olekaan niin heikko. Opettajat ovat järjestäneet vastalause-toimenpiteitä jo Kainuussa ja aalto on nopeasti leviämässä kautta maan. Opettajien ammattijärjestöt, pedagogiset järjestöt ja Demko ovat tuominneet hallituksen toimenpiteet. Myös koululaiset ja oppilaiden vanhemmat vastustavat koulujen kurjistumista. (KT Erikoisnro 1.4.75, 2.)*

(25) *[Keskustelua oppilasjärjestöistä] Teiniliitto on suorittanut erittäin ansiokasta työtä. Toiminta on ulottunut oppilaiden taloudellisen aseman parantamisesta kansainvälisesti mittavaan solidaarisuustoimintaan. Teiniliitto antoi opettajille huomattavaa tukea viime kevään resurssisupistusten yhteydessä järjestämällä yli 200 000 koululaisen työnseisauksen. Saavutuksista huolimatta Teiniliiton tukahduttaminen on ollut myös eräs OK:n tavoitteista. Onhan OK ajoittain pitänyt Teiniliittoa suoranaisena vihollisenaan sysäten sen niskaan koulujen työrauhaongelmat, politisoitumisen jne. Demko on sitä mieltä, että koulujen ongelmat ratkaistaan opettajien, oppilaiden ja vanhempien yhteistyöllä. Selvää on, etteivät opettajien voimat riitä yksin esim. taisteluun kunnollisten koulurakennusten ja opetusresurssien puolesta. Tähän tarvitaan lisäksi oppilaat ja heidän vanhempansa. (KT 5-6/1975, 2.)*

Esimerkiksi koulujen säästökuurista keskusteltaessa (katkelma 24) muiden opettajajärjestöjen katsotaan olevan samassa rintamassa Demkon kanssa – vaikka niiden konkreettisia tekoja asian hyväksi ei pidetäkään riittävinä. Sen sijaan esimerkiksi kouludemokratia-asiassa ja tasokurssikysymyksessä opettajajärjestöjen mielipiteet eroavat. Varauksettomasti auttajien puolelle lasketaan Teiniliitto ja muut koululais- sekä rauhanjärjestöt (25). Oppilaat ja heidän vanhempansa asettuvat myös auttajien leiriin sikäli kun he osoittavat tukevansa demkolaisia tavoitteita (24 ja 25). Tukea haetaan myös sosialististen maiden kansansivistyksellisistä ideoista ja opettajakunnasta:

(26) *Sosialististen maiden saavutukset kansansivistyksen alalla on entistä laajemmin otettava opiskelun kohteiksi. On lisättävä maittemme opettajien välistä yhteistyötä sen kaikissa muodoissa. (KT 2/1975, 10.)*

**Lähetäjä** edustaa aktanttikaaviossa sitä tahoja, joka antaa subjektin toiminnalle sysäyksen ja oikeuttaa objektin tavoittelun. Modaalinäkökulmasta lähetäjä velvoittaa subjektin toimintaan ja varustaa tämän ideaalitapauksessa motivaatiolla (halulla), kyvyllä ja kompetenssilla tehtävän suorittamiseen. (Korhonen & Oksanen 1997 1997, 64.)

(27) *Koulun ja opettajan työstä riippuu suurelta osin, asettuuko nuoriso työskentelemään yhteiskunnallisen edistyksen puolesta, tukemaan rauhaa ja kansojen välistä yhteisymmärrystä. (...) koululaitosta pyritään käyttämään yhä kasvavassa määrin kansanvaltaisen yhteiskuntapolitiikan vastaisten asenteiden juurruttamiseen*



*nuorisoomme. Opetuksen ja opetusmateriaalin sisältö ovat usein jopa ristiriidassa maamme virallisen rauhantahtoisien ulkopoliittien ja Suomen kansainvälisten sitoumusten kanssa. (KT 1/1973, 8-9.)*

*(28) Keskustelua kasvatuksen uusista arvopäämääristä ei tarvitse aloittaa nollapistestä. Siitä on jo olemassa arvovaltaisia ja suuntaa-antavia kansainvälisiä asiakirjoja ja velvoitteita. Nämä tulisi laajan keskustelun avulla soveltaa Suomen oloihin. Näitä asiakirjoja ovat YK:n sopimukset ihmisten taloudellisista, sosiaalisista ja sivistyksellisistä perusoikeuksista sekä poliittisista ja kansalaisyhteisöistä sekä ETYK:in päätössiakirja. Edelleen kasvatuksen uusi arvoperusta voidaan rakentaa toteuttamalla UNESCO:n yleiskokouksen suositusta kasvatuksesta kansainväliseen ymmärtämykseen, yhteistyöhön ja rauhaan sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien opetuksesta. ("Lisäkysymyksiä kasvatuksen tavoitekeskusteluun" KT 1/1977, 11.)*

Demkolaisessa tarinassa lähettäjän aktanttipaikalle sijoittuvat ajankohdan uusvasemmistolaisen opiskelijaliikkeen, "yleisdemokraattisen" poliittisen rintaman sekä rauhanliikkeen ajamat arvot: humanismi, edistysusko, tasa-arvo sekä kansojen välinen ystävyys. Argumentaatiossa tukeudutaan Suomen virallisiin ulkopoliittien perusasiakirjoihin, kuten YK:n sopimukseen, UNESCO:n suositukseen (28) sekä esimerkiksi YYA-sopimukseen ja Pariisin rauhansopimukseen (KT 2/1975, 10). Toimintaa motivoivat ihanteet kanavoituvat koulumaailmaan yksittäisten edistyskellisten koulutyöntekijöiden kautta henkilökohtaisena huolena ja vastuuntuntona maailman tilasta, koulutuspolitiikan suunnasta ja nousevien sukupolvien tulevaisuudesta sekä haluna toimia ihanteiden puolesta.

**Vastaanottaja** on se taho tai aktori, joka lopulta hyötyy subjektin toiminnasta. Demkon puheessa hyötyjinä näyttäytyvät eri tahot sen mukaan, puhutaanko järjestön ay-poliittisista tavoitteista, koulutuspolitiikasta vai yhteiskuntapoliittisista päämääristä.

*(29) Demokraattiset koulutyöntekijät kutsuu kaikkia koulutyöntekijöitä toimintaan. Se työskentelee opettajien ja muiden koulutyön yhteiskunnallisen ja koulupoliittisen tietoisuuden kohottamiseksi. Yhdessä demokraattisen koululais- ja opiskelijaliikkeen sekä kaikkien rauhan ja edistyskellisen voimien kanssa se toimii kouluissa työskentelevien demokraattisten vaikutusmahdollisuuksien ja oikeusturvan lisäämiseksi, koulutuksen aineellisten edellytysten parantamiseksi, opetuksen sisällön uudistamiseksi, koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteuttamiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi. Demokraattiset koulutyön toimivat myös omissa ammattijärjestöissään kehittämällä niitä todellisiksi etujärjestöiksi. Demokraattiset koulutyöntekijät osallistuu kaikkialla yhteiskunnassa tehtävään työhön rauhan, demokratian ja yhteiskunnallisen tasa-arvon puolesta. (KT 1/1973, 9.)*

*(30) Kouluneuvostouudistus on demokraattinen uudistus. Kouluneuvostolaki on suuren ihmisjoukon, sen puolueiden ja järjestöjen pitkän taistelun tulos. Kouluneuvostojen ja opetuksen demokraattisen suunnittelun kautta kaikki opettajat ja*

oppilaat pääsevät tekemään koulun toimintaa koskevia päätöksiä. Kouluneuvostojen kautta on mahdollista ulottaa demokraattinen kontrolli koulussa tehtäviin päätöksiin ja taata kouluyhteisön jäsenten oikeusturva. (KT 2/1974, 10.)

Puhtaasti ay-kysymysten tasolla demkolainen toiminta kohdistuu palkka-, vero- ja muuhun etupolitiikkaan sekä oikeudellisiin kysymyksiin. Tältä osin toiminnasta hyötyjiksi asettuvat lähinnä opettajat itse professionsa edustajina ja palkansaajina. Järjestön koulutuspoliittisten tavoitteiden osalta edunsaajiksi taas asettuvat ne, joille koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta on hyötyä. Selkeimmin tähän kategoriaan asettuvat oppilaat. Lisäksi Demko asettuu tukemaan ”kaikkien työtätekevien” (esim. KT 2/1975, 10) olosuhteiden parantamisen puolesta käytävää taistelua. Näin demkolaisesta aktivismin vastaanottajiksi asettuvat myös ”palkansaajat” (esim. KT 5-6/1975, 2) ja tavallinen kansa” (KT 4/1976, 5). Lopulta, järjestötavoitteiden kurottaessa yli koulutuspolitiikan aina globaaleihin sodan ja rauhan sekä sosiaalisen ja ekologisen tasa-arvoisuuden kysymyksiin, vastaanottajiksi voi abstrakteimmalla tasolla ymmärtää kaikki maailman ihmiset.

## 6.2 Demko monoliittisen vastaidentiteetin tuottajana

Koulutyöntekijä-lehdessä 1970-luvulla rakentuvat toimijasuhteet voi tiivistää aktanttikaavion muotoon taulukossa 5 hahmotellulla tavalla.

TAULUKKO 5. Aktanttikaavio *Koulutyöntekijä*-lehdestä 1970-luvulla

<p>LÄHETTÄJÄ</p> <p><b>”LIIKE”</b></p> <p>Yleisdemokraattisen poliittisen rintaman, uusvasemmistolainen opiskelijaliikkeen sekä rauhanliikkeen edustama aatemaailma</p>	<p>OBJEKTI</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>KANSANVALTAINEN YHTEISKUNTAPOLITIikka</b></li> <li>2) <b>DEMOKRAATTINEN KOULUTUSPOLITIikka</b></li> <li>3) <b>TEHOKAS ETUPOLITIikka</b></li> </ol> <p><b>Keinoina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• yhteenliittyminen ja vastustajien massavoimainen painostaminen</li> <li>• uusien rakenteiden tuottaminen opetusmateriaalia kehittämällä</li> </ul>	<p>VASTAANOTTAJA</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <b>OPETTAJAT</b></li> <li>2) <b>OPPILAAT</b></li> <li>3) <b>TYÖVÄESTÖ</b></li> <li>4) <b>SUOMALAINEN YHTEISKUNTA</b></li> <li>5) <b>IHMISKUNTA</b></li> </ol>
<p>AUTTAJA</p> <p><b>”EDISTYKSEN VOIMAT”</b></p> <p>Samanmieliset toimijat kouluissa, koulutuspolitiikassa ja yleispolitiikassa, erityisesti</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• oppilasjärjestöt</li> <li>• rauhanjärjestöt</li> </ul>	<p>SUBJEKTI</p> <p><b>DEMOKRAATTISET KOULUTYÖNTEKIJÄT RY KOLLEKTIIVISENA PAINOSTUSTOIMIJANA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Itsenäinen koulutuspoliittinen ja ay-asioita ajava yhdistys</li> <li>• Vasemmistolaisen, keskustalaisten ja sitoutumattomien koulutyöntekijöiden yhdistys</li> <li>• Jäseniä yhdistävinä laadullisuuksina ”edistyksellisyys” ja ”demokraattisuus”</li> <li>• Vahva ”me ja muut” -eronteko</li> </ul>	<p>VASTUSTAJA</p> <p><b>”TAANTUMUKSEN VOIMAT”</b></p> <p>Oikeistomieliset toimijat koulussa, koulupolitiikassa ja yleispolitiikassa, useimmiten (teemasta riippuen)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• OAJ</li> <li>• hallitus</li> <li>• elinkeinoelämä</li> </ul>

Aktanttianalyysistä on nyt mahdollista ponnistaa modaalianalyttisiin tulkintoihin. Narratiivisen kulun näkökulmasta demkolaisessa 1970-luvun puheessa voi nähdä *valmistavan tarinan* piirteitä. Erityisesti järjestön organisoitumisvaiheessa on aineistossa rakentuva diskurssi leimallisesti ohjelmapuheenomaista. Linjateksteissä esitellään tarinan sankari, *Demokraattiset Koulutyöntekijät* -yhdistys, josta tuotetaan samanhenkisiä kasvatusyöläisiä yhdistävä koulutus- ja ay-poliittinen joukkoliike. Sankari-subjektia määritteleväksi laadulliseksi ominaisuudeksi nostetaan edistyksellisyys ja demokraattisuus, ja mukaan toimintaan kutsutaan ”yleisdemokraattiset” sekä sitoutumattomat koulutyöntekijät. Kaikkein voimallisimmin subjektia kuitenkin tuotetaan tekemällä eroa aatteellisiin vastavoimiin. ”Taantumuksen” edustajiksi sijoitetut aktorit – OAJ, normatiivisen

keskushallinnon oikeistolaiset toimijat, elinkeinoelämä sekä lopulta suurin osa opettajakollegoista ja rehtoreista – edustavat koulutuspolitiikan kentällä painoarvoltaan merkittäviä, vakiintuneita ja ”perinteisiä” toimijoita.

Jukka Törröstä (1999, 60–62) mukailleen 1970-luvun valmistavassa tarinassa voi tunnistaa myös *pysäytetyn kertomuksen* piirteitä. Siinä missä tavallisissa fiktiivisissä peruskertomuksissa valmistava tarina rakentaa sankari-päähenkilölle modaalisen identiteetin suoriutua tehtävästä, on tulevaisuusorientoituneessa pysäytetyssä kertomuksessa valmistamisen kohteena yleisö, lukijakunta. Kertoja esittää argumenttinsa sitä silmällä pitäen, että yleisö motivoituisi toimimaan asetetun tehtävän puolesta, kannattelemaan sitä ja ottamaan vastuun tehtävän eteenpäin viemisestä<sup>38</sup>. *Koulutyöntekijä*-lehden linjatekstien funktiona vaikuttaa olevan juuri lukijoiden houkuttelu liittymään edistyksen etujoukkoihin, taisteluun uhkaavaa ja pahaa taantumusta sekä sen mukanaan tuomaa huonoa yhteiskunta-, koulu- ja ay-politiikkaa vastaan.

Valmistavalle tarinalle on tyypillistä rakentua täytymistä ja tahtomista osoittavien ”virtuaalisten modaalisuuksien” kautta (ks. taulukko 1 sivulla 52). Demkolaisessa pysäytetyssä kertomuksessa eksotaktinen, ulkopuoliselta taholta lähtöisin oleva ”täytyminen” – velvollisuus toimia – juontaa lähettäjänä toimivan ”liikkeen” aatemaailmasta. Vaikka järjestön julkilausuttu sitoutumattomuus estää tämän ”liikkeen” kytkemisen suoraan puolueideologiseen kenttään, kuultaa retoriikassa ja käytetyissä sanastoissa ainakin vasemmistolaisen opiskelijaliikkeen ja rauhanliikkeen vaikutus. Ideologisen laajapohjaisuuden ja oikeistolaisen ”taantumuksen” vastustamisen perusteella yhdistys on mahdollista liittää aikakaudelle tyypilliseen ”yleisdemokraattiseen” rintamaan ja sen edustamaan aatteeseen (ks. luku 3.1). Järjestödiskurssissa tämän ”aatteen” oletetaan sisäistyvän endotaktiseksi, omakohtaiseksi, kasvattajien liittyessä Demkoon ja asettaessa itsensä sen käyttövoimaksi. Taantumuksen edustamaa uhkaa ja siitä selkeästi erottuvaa edistyksestä vaihtoehtoa rakentamalla demkolaisessa tarinassa pyritään synnyttämään lukijakunnassa yhteenliittymiseen ja aatteen sisäistämiseen velvoittava tahto.

---

<sup>38</sup> Pysäytetyn kertomuksen semioottisella makrorakenteella synnytetään intohimoja tavoiteltua toimintapäämäärää kohtaan. Siksi sitä usein käytetään poleemisissa ja suostuttelevissa teksteissä kuten pääkirjoituksissa, mielipideteksteissä ja poliittisissa puheissa. (Törrönen 1997, 221.)

Koska Demkon linjateksteissä valmistavan tarinan elementit ovat korostuneesti läsnä, nimitän 1970-luvulla rakentuvan kertomuksen *taisteluun kutsumisen tarinaksi*. Tämä ei tarkoita sitä, ettei varsinaiseen päätarinaan – valmistelujaksoa seuraavaan vaiheeseen, jossa sankari-subjektin kykeneminen ja osaaminen tulevat avuksi vastustajien kohtaamisessa ja päämäärien saavuttamisessa – koskaan päästäisi. Päätarina pääsee kyllä vauhtiin ja Demko osallistuu koulutuspolitiikan sanallisiin sapelinkalasteluihin koko 1970-luvun. Moni sen ajamista asioista säilyy julkisen koulutuskeskustelun agendassa varsin tiiviisti. Esimerkiksi kouludemokratia-ajattelu puhuttaa voimakkaasti aina Teiniliiton vuosikymmenen puolivälissä tapahtuneeseen hiipumiseen ja konkurssiin asti (ks. Kärenlampi 1999, 192). Aypolitiikan saralla opettajat aktivoituvat useisiin palkkauskysymyksiä ja koululeikkauksia kokeviin (lähinnä paikallisiin) lakkoihin (Lappalainen 1998, 261.)

Huolimatta keskustelun vilkkaudesta eivät Demko-subjektin julkilausutut tavoitteet koskaan toteudu odotetuissa mittasuhteissa. Etupolitiikan ja ammattiyhdistysasioiden saralla opettajien aktivoituminen lakkoaseen käytössä ei tuo lopullista korjausta ammatilliseen statukseen, työoloihin, syrjimistapauksiin, koulumäärärahoitukseen tai opettajankoulutuksen ja jatkokoulutuksen ongelmiin. Koulutuspolitiikan saralla kouludemokratiakokeilut tuovat kyllä uusia ajatuksia kouluhallintoon, mutta läpensä ”tasa-arvoiseen”, ”demokraattiseen” ja ”tieteelliseen” koulutuspolitiikkaan – ammattikäytännöistä puhumattakaan – on silti matkaa. Hankalimmiksi tavoitteiksi osoittautuvat kuitenkin yhdistyksen abstraktit yleispoliittiset pyrkimykset kansanvaltaiseen yhteiskuntapolitiikkaan ja ”rauhankulttuuriin”.

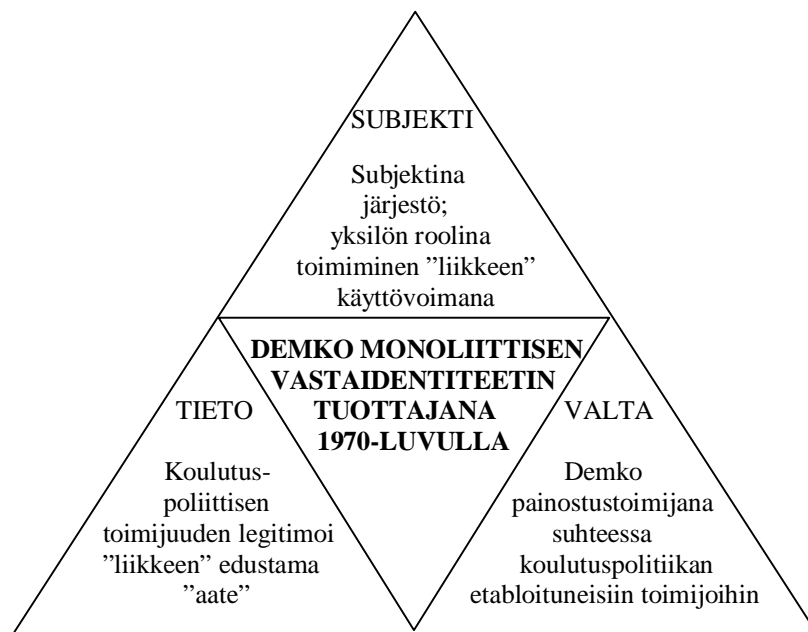
Tavoitteiden ollessa maailmaa syleileviä ei ole ihme, ettei demkolainen kamppailu koskaan aktualisoidu myönteisesti ja huipennu onnelliseen loppuun – sankarin lopulliseen voittoon. Tavoitehorisontin laajuuden ja abstraktiuden ohella voi päätarinan ongelmien tulkita johtuvan myös siitä, että subjektin toimintakyvyn katsotaan demkolaisessa diskurssissa rakentuvan joukkovoimalle, ja osaamisen modaliteetin puolestaan opettajien yhteiskunnallisen tiedostamisen ja yhteen liittymisen kautta. Koska Demko säilyy läpi 1970-luvun varsin marginaalisena järjestönä eikä siitä tule massojen protestiliikettä, se ei koskaan saavuta sellaista merkittävää painostusvoimaa, jonka se itse asettaa tavoitteidensa saavuttamisen edellytykseksi. Näin sankarin kykeneminen ja osaaminen eivät aktualisoidu.

Päätarinan epäonnistuminen tarkoittaa myös sitä, ettei ”liikkeen” subjektille antama tehtävä realisoidu vastaanottajiksi määritellyn joukon elämässä siten, että Demko tunnistettaisiin

laajalti – opettajakunnan keskuudessa saati laajemmin – voittoisaksi sankariksi. Tästäkin huolimatta yhdistys säilyy toiminnassa koko 1970-luvun. Narratiivisen kulun analyysin näkökulmasta syynä hengissä säilymiseen voi olla se, että vaikka Demko ei saa ulkopuolisten tahojen tunnustusta, kuultaa aineistoteksteistä vahva itsetunnistaminen: järjestöpuheessa demkolaiseen toimijuuteen uskotaan vahvasti. Kollektiivisen taistelutahdon ja ”toiveikkuuden eetoksen” ylläpitoon vaikuttaa varmasti myös ajankohdan koulutuspolitiikan dynaamisuus – kaikkinaisen koulu- ja kasvatustieteen harvinainen vilkkaus – sekä ajoittaiset myönteiset edistysaskeleet ja pienet voitot.

Minkä sitten voi sanoa rakentuvan subjektiviteetin, tiedon ja vallan aspektien muodostamaksi ”totuudeksi” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta demkolaisessa 1970-luvun tarinassa ja kuinka tämä totuus tuotetaan? Kuvio 3 havainnollistaa demkolaisessa puheessa rakentuvaa ”totuutta” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta TSV-kolmion avulla.

KUVIO 3. ”Totuus” opettajan toimijuudesta Demkon diskurssissa 1970-luvulla



Toimivan subjektin osa lankeaa Demkole järjestönä, jonka toimintaa legitimoivat kaaderiston käytäntöön operationalisoima edistyksellisyyden aate. Demkon asema koulutuspolitiikan valtakamppailuissa näyttöä riippuvaisena jäsenmäärän kehityksestä ja sen mukanaan tuomasta painostusvoiman kasvusta, jonka nojalla järjestö kykenee ajamaan tavoitteitaan. Demkon toimijuus rakentuu vahvasti riippuvaiseksi koulutuspolitiikan kentän

traditionaalisista ja suurista toimijoista, joiden toiminnan muutoksen kautta järjestötavoitteisiin voidaan päästä.

Demkon diskurssissa yksilön koulutuspoliittinen toimijuus aktivoituu järjestöön liittymisen kautta: henkilökohtaiset toiminnalliset resurssit annetaan kollektiivisubjektin käyttöön. Yksilön toimijuus realisoituu näin hänen asettaessa itsensä järjestön käyttöön ja omaksumalla kyselemättä sen tarjoaman aatteen toimintansa legitimaatioksi. Tässä mielessä demkolainen diskurssi ei pidä sisällään mahdollisuuksia yksilön aktiiviseen, omaehtoiseen ja kriittiseen toimijuuteen, ja opettajalle tarjoutuva subjektipositio – ”edistyksellinen” opettajaidentiteetti – muodostuu passiiviseksi. Tämän demkolaisen ”totuuden” – perinteistä neutraalia ja puolueetonta opettajakuva haastavan mutta varsin monoliittisen ”vastaidentiteetin” – rakennuspuita Demko tuottaa järjestödiskurssissaan.

## 7 ITSEKRITIIKISTÄ KUMPUAVA UUSI TARINA: DEMKO 1980–1989

1980-luvulle tultaessa 1970-luvun tarinan lomaan alkaa versoa uudenlaista puhetta, jota leimaa retrospektiivisyys ja edellisen vuosikymmenen järjestötoiminnan kriittinen arviointi. Vanhan tarinan keskeisiä toimijoita ja toimijasuhteita, erityisesti sankari-subjektin roolia, halutaan määritellä uudelleen. Diskurssin muutoksen voi tulkita ehdotukseksi uudesta järjestötarinasta, jonka puitteissa ”totuus” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta rakentuu verrattain erilaiseksi kuin edellisellä vuosikymmenellä.

### 7.1 Katse arjen sankariin

**Subjektin** osalta 1980-luvulla viriävä sisäinen arviointi kohdistuu erityisesti toiminnan kollektiivisuuteen:

*(31) Suurin osa demkolaisista on 70-luvun opiskelijaliikkeen perillisiä. Siksi menneisyytemme kriittinen ymmärtäminen on myöskin Demkon etenemisen edellytys. Tätä arviota ei liene tehty, eikä tässäkään kuvitella sellaista tehtävän. Ääneen sitä kyllä olisi syytä pohtia – limbojenkin uhalla. Katsotaanpa tietoisuutta, jota edellytettiin 70-luvulla. Meidän ideamme oli varsin yksinkertainen: jos pahat liittyvät yhteen ja muodostavat joukkoja, mikseivät hyvät tekisi samoin. Tietoisuuden kohottamisen tavoitteena oli järjestäytyminen järjestöön, joka järjestyneesti järjesti toimintaa hyvien asioiden puolesta. Sisäistymisen asteeksi riitti se, että se hyväksyi koko aatepaketin, jonka järjestö, ”liike” antoi. Liikuttiin yleisellä tasolla ja tietoa, aatetta ja vakaumusta sovelsivat yhteiskunnalliseen käytäntöön pääasiassa kaaderit. Joukot olivat liikevoima, tekijä. Analyysit tehtiin muualla. (KT 3/1981, 45.)*

Katkelmassa 31 ”suurin osa” järjestöläisistä paikannetaan ”opiskelijaliikkeen perillisiksi”. Tästä syystä järjestössä katsotaan aiheelliseksi ryhtyä 70-luvun ”tietoisuuden” arvioinnin ja ”menneisyyden kriittisen ymmärtämisen” tehtävään. Itsereflektion katsotaan olevan myös ”Demkon etenemisen edellytys”. 1970-luvun tarinan sankarin, kollektiivisubjektin, ongelmaksi paikannetaan autoritaarisuus: Demkolaisia yhteen liittäneiden arvojen käytäntöön soveltaminen ja ”analyysit” olivat järjestön johtotason, kaaderien eli järjestöaktiivien vastuulla. Yksittäisen järjestöläisen osana oli ”koko aatepaketti” nieleminen sellaisenaan ja pyöriminen ”kitisevänä rattaana” (KT 3/1981, 2) järjestökoneistossa tuottamassa liikkeelle käyttövoimaa.



(32) *Monesti on mietitty, miksi demkolaiset eivät juuri kirjoittele lehdistössä sen paremmin kunta- kuin valtakunnallisellakaan tasolla. Tuntuu, että saatu tieto ei välittyisi käytäntöön; ei hedelmöittäisi demkolaisten käytäntöön. (...) Ehkä voisi kysyä, johtuuko tämä osittain siitä, että DEMKOssa vallitsee edelleen sellainen suhde ja suunta tietoon, mikä oli yleistä 70-luvun järjestöissä ja liikkeissä? Seminaarien yms. funktio oli se, että jäsenet vakuutuivat ja ymmärsivät järjestön linjan. Keskustelu käytiin linjan soveltamisesta joukkojen tasolla. Kaaderit tekivät linjan. (...) Ketään ei tuntunut kiinnostavan, miten ihmiset omaksuivat annetun tiedon, miten se jäsenyyt viikon päästä koulutodellisuuteen ja ihmisten ongelmiin, harjoiteltiinko tarpeeksi, mitkä tulokset antoi evaluointi, olivatko orientaatioperustat opittu (...) Voisi luulla, ettemme itse asiassa olleetkaan niinkään kiinnostuneita siitä, miten tieto sisäistettiin ja miten se palvelee käytäntöä..? (KT 3/81, 46.)*

(33) *Olemme taitekohdassa, vanhalla tavalla emme voi jatkaa eikä kukaan meistä voi toisten puolesta luoda uutta juuri heidän työhönsä tai heidän päähänsä* (KT 4/86, 2).

(34) *Teemamme on tällä kertaa opetuksen suunnittelu. (...) Artikkelimme saattavat olla arkipäivän tilannetta ajatellen sangen vaativia. Toivomme, että ne luetaan virikkeinä keskusteluun demokraattisen opettajan ammattikäytännöstä. Mitään ”mallia” tai ”dogmia” ne eivät – toivottavasti – esitä.* (KT 3-4/1980, 2.)

Uudessa tarinassa huomio kiinnittyy siihen, mitä subjektin määrittäminen kollektiiviseksi merkitsee järjestön kyvyllä toteuttaa aatteellisia tavoitteitaan arjen tasolla: Kysytään, onko ”saadun tiedon” mahdollista välittyä työkäytäntöihin jos sitä ei ole opittu, omaksuttu ja harjoiteltu (32), ja pohditaan, voiko kukaan lopulta ”toisten puolesta luoda uutta juuri heidän työhönsä tai heidän päähänsä” (33). Ylhäältä annettu normatiivinen ja ”dogmaattinen” (34) järjestötoteutus sekä sen passiivisesti omaksuva joukko nähdään ongelmallisena. Kollektiivin sijaan subjektiksi halutaan nostaa yksittäinen, aktiivinen järjestöläinen, joka omassa työssään toteuttaa järjestöaatetta ja reflektoi kriittisesti ”teorian” (ks. esim. katkelma 36) suhdetta työkäytäntöihin ja koulun arkitodellisuuteen. Kysymys kääntyy näin uudella tavalla myös ammattitietoon ja siihen, mihin tai kenen tietoon järjestötoiminnassa nojataan.

Myös **objektin** sekä subjekti-objekti-suhteen muotoa halutaan uudelleenmäärittellä. Koska subjektiksi ehdotetaan omilla aivoillaan ajattelevaa, aatetta ammatillisten ongelmien ratkaisemiseen soveltavaa yksilösubjektia, muuttuu myös tarinan tavoitehorisontti:

(35) *Demkon toiminnalta tuleekin vaatia, että toiminnassa mukanaolo auttaa toimimaan paremmin ammatissa. Toisaalta tulisi nähdä, että jokaisen jäsenen oma panos on ensisijainen. On päästävä eroon ajatuksesta, että joku (”Demko”) toimii puolestamme. Johtoajatuksiksi sopii – ”Minä toimin muiden kanssa – se on Demko”.* (KT 4/1982, 3.)

(36) *[Aiemmin] suunta on ollut pikemminkin teorian oikeaksi todistamiseen käytännön avulla. (...) Monia itsestäänselvyyksiä pitäisi kuitenkin asettaa kyseenalaiseksi, ajatella itse uudestaan. Oikeillakaan ajatuksilla ei ole kovinkaan paljoa merkitystä, elleivät ihmiset ole niitä omaksuneet oman päänsä läpi. Vasta silloin teoriakin avautuu aivan uudella tavalla. Siitä tulee käyttökelpoista. Ehkä. (...) [Demkon] tulisi kaikin tavoin tukea, kannustaa ja rohkaista jäseniään ottamaan askel omien ammatillisten ongelmien ratkaisemiseen rationaalisen keskustelun, opiskelun ja yhteisen yrittämisen avulla. Kaikkein pahinta lienee, jos yritämme selittää ihmisille, jotka ovat jo lähteneet yhdessä kollegojensa kanssa ratkaisemaan omia ongelmiaan, että teidän ongelmanne ovat väärinä. Koulun todellisten ongelmien ratkaisemiseksi on ainakin käytännön opettajalla vain yksi tie: lähteä omista ongelmistaan. Tuo prosessi onkin ehkä se olennaisin ”liike”, jota Demko voi olla ja edistää. (KT 3/1981, 45–46.)*

Katkelmassa 36 arvostellaan Demkon kiinnittymistä abstraktiin ”teoriaan”, joka ei realisoidu käytäntöön. Kun aatetta ja ajatuksia ei ole omaksuttu ”oman pään läpi”, eivät ne myöskään tule käyttökelpoisiksi apuvälineiksi yksittäisen järjestöläisen arkityössä. Järjestötoiminnan objektiksi ehdotetaan – 1970-luvun laajojen yleis- ja koulutuspoliittisten päämäärien sijaan – aatteen edistämistä tukemalla arjen ammatillisten ongelmien kanssa painiskelevaa demkolaista yksilösubjektia ”toimimaan paremmin ammatissaan” (35). Näin toiminnan suunta ja painopiste muuttuu:

(37) *Kun 70-luvun alussa esitimme vaatimuksia ”ylöspäin”, valtiovallalle, esitämme niitä nyt yhä enemmän itsellemme. Me, opettajat ja tutkijat, rakennamme itse vaihtoehdot. (KT 2/1983, 2.)*

(38) *Ulkopuolisen ratkaisun odottelemisen sijaan opettajien olisi ryhdyttävä yhteistuumiin ja yhdessä koulumaailmaa ymmärtävien tutkijoiden kanssa ratkomaan koulun kasvatusongelmia varmana omista mahdollisuuksistaan. Tämä on hidas, mutta ainoa varma tie koulun ongelmien ratkaisemiseen. Yhteinen pohdinta edellyttää valmiutta vuorovaikutukseen, viitseliäisyyttä kirjoittaa omasta työstä. (KT 1/1980, 2.)*

Näin 1970-luvun tarinassa subjektin ja objektin välille rakentunut suhde puretaan ja uuden yksilösubjektin toiminnan tavoitteeksi nostetaan ”arjen sankarin” toimintakyvyn tukeminen yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamien ”kasvatusongelmien” (38) ratkaisemisessa, ”koulun pedagogisessa kehittämisessä” (KT 1/1980, 2) sekä ”ammattikäytännön” (ks. katkelma 39) uudistamisessa. Ajatusta kantaa usko siihen, että yksittäisellä demkolaisella on tilaa ”vaihtoehtojen” rakentamiseen (37) ja aatteen mukaiseen toimijuuteen kouluinstituution rakenteellisten reunaehtojen sisällä. Opettajaa kannustetaankin lähtemään kehittämistyöhön ”varmana omista mahdollisuuksistaan” (38). Samalla yksilön toimijuus nostetaan järjestötavoitteisiin pääsemisen edellytykseksi ja yksilö asetetaan vastuuseen toiminnan

onnistumisesta: kollektiivi ei voi toimia ilman jokaisen jäsenen aktiivisuutta ja ”omaa panosta” (ks. katkelma 35).

Myös suhde etupolitiikkaan muuttuu. Siinä missä esimerkiksi palkka- ja verotuskysymykset rakentuivat vanhassa tarinassa kiinteäksi osaksi järjestön muuta koulutuspoliittista toimintaa, eroavat ne uudessa tarinassa omaksi alueekseen. Etupolitiikkaa ei enää liitetä laajempaan yhteiskuntapoliittiseen kehykseen: ”kaikkien työtätekevien” yhteisestä kamppailusta tasa-arvoisemman yhteiskunnan puolesta ei enää puhuta. Sen sijaan ay-asioista puhutaan erillään järjestön muista koulutuspoliittisista agendoista – niistä muodostuu ikään kuin oma, ammattiyhdistyspoliittinen tarinansa<sup>39</sup>.

Edellä todettiin yksilön toimijuutta korostavan subjektikäsitteen perustuneen luottamukseen opettajan edellytyksistä löytää keinoja ”edistykseen” toimijuuteen. Katkelmassa 39 tämä itsevarmuus on kuitenkin korvattu kysymysmuodolla, jossa lukija haastetaan pohtimaan, onko ammattikäytännön kehittämiseen mahdollisuuksia ”jo nykyisissä oloissa”:

*(39) Me vaadimme tietenkin kunnollisia opetussuunnitelmia, materiaaleja jne., mutta mitä teemme ”tällä välin”, ennen kuin opettajien vaatimukset joskus – herra ties milloin – toteutuvat? Voimmeko kehittää ammattikäytäntöämme jo nykyisissä oloissa eteenpäin, niin että kykenemme ratkaisemaan menestyksellisesti niitä ongelmia, joita nykyisen nuorison opettaminen ja kasvattaminen esiin nostaa? (KT 3-4/1980, 2.)*

Kysymysmuodon käyttämisen voi, uskon puutteen sijaan (tai sen ohella), tulkita retoriseksi valinnaksi, joka heijastaa uudessa tarinassa rakentuvaa käsitystä järjestötavoitteisiin pääsemisen keinoista:

*(40) Toinen demkoa vaivannut juttu on nurkkakuntaisuus. Olen kuullut uusien ihmisten valittavan, että hallituksen kokouksissa puhutaan oudoista asioista kummallisella kielellä eli järjestön sisäisellä slangilla, jota vain vuosikausia asiaan vihkiytynyt voi ymmärtää. Helposti käy näin, kun samat naamat häsäävät vuodesta toiseen. (KT 4/1988, 3.)*

*(41) Tärkeimpiä syitä siihen, miksi suomalaista arkitajuntaa hallitsevat työnantajapiirien koulutuspoliittista linjaa (tiedottomasti) mukailevat näkemykset, on edistykseen vaihtoehdon epämääräisyys. (...) Tärkeimpiä muotoja tämän vaihtoehdon täsmentämisessä on edistykseen opettajien ja tutkijoiden yhteinen työ*

---

<sup>39</sup> Tähän tutkimustulokseen on vaikuttanut käytetty aineistorajaus: tarkasteluun on valittu tekstejä, joissa puhutaan opettajuudesta ja määritellään sitä. Puhtaasti palkkaus- ja verotusasioita käsittelevät tekstit ovat jääneet pitkälti tutkimusaineiston ulkopuolelle, koska niissä relevantteja määrittelyjä on hyvin vähän tai ei lainkaan.

konkreettisten tehtävien ratkaisemiseksi. Siitä on tässä lehdessä esimerkkejä. (KT 2/82, 2.)

(42) *Olisikin toivottavaa, että piireistä tulisi ajatuksia ja tekijöitä toiminnan monipuolistamiseksi. Muuten lennellään entisiä reittejä, tehdään nousuja ja laskuja samoille radoille (KT 4/1988, 3.)*

Ehdoksi yksilöiden aktiivisen toimijuuden rakentumiselle nähdään järjestödiskurssin monoliittisyyden purkaminen ja yhteisen keskustelun avaaminen. Ylätason ”nurkkakunnissa” (40) valmiiksi pureskeltujen näkemysten sijaan koko jäsenkunta halutaan mukaan rakentamaan yhteistä käsitystä siitä, mistä tulee keskustella ja mikä lopulta on tärkeää. Toimintaa halutaan tuulettaa ja monipuolistaa (42), ja ammatillisten käytäntöjen muuttamisen katsotaan vaativan kaikkien jäsenten entistä tiiviimpää osallisuutta: ”Edistyksellisen vaihtoehdon” (41) konkretisoimisen arkeen katsotaan mahdollistuvan vain yksilöiden aktiivisuuden ja ”yhteisen työn” (41) kautta.

(43) *Edellisessä A ja O -lehdessä esiteltiin Bremenin kaupungionosakouluprojekti. (...) Meitä täällä lehdessä kiinnostaa se ovatko lehden lukijat mukana joissakin vastaavantyyppisissä projekteissa joko normaalin palkkatyön puitteissa tai sen ulkopuolella. Meitä kiinnostaa myös projektimuotoinen opiskelu luokahuoneissa. Meitä kiinnostaa teidän ajatuksenne projekteista. Olkaa hyvä ja lähettäkää vaikka postikortti. (KT 3/1986, 3.)*

(44) *Demkon pitäisi minun mielestäni pystyä tarjoamaan puitteet konkreettiseen, säännölliseen yhteistyöhön omien jokapäiväisten opetus- ja kasvatustehtävien suunnittelussa ja arvioinnissa (KT 4/1986, 2).*

Kollegiaaliseen keskustelun ja kokemusten jakamisen tulisi tapahtua paitsi järjestön sisäisesti esimerkiksi äänenkannattajalehden sivuilla (43, myös esim. katkelma 38 edellä) sekä jäsenten säännöllisten kasvokkaistapaamisten merkeissä (44), myös muilla julkisilla foorumeilla lehtikirjoitteluna ja kaikkinaisena osallistumisena yleiseen yhteiskunnalliseen debattiin (ks. katkelmat 32 ja 45). ”Tuppisuina nököttämisen” sijaan järjestöläisten toivotaan saavan ”takamuksensa irti penkistä” ja uskaltavan ”avata suunsa” (KT 4/1987, 3).

Edellä kuvatut muutokset subjektin ja objektin määrittelyssä saavat aikaan sen, että uuden vuosikymmenen tarinassa sankarin merkittävimmiksi **vastustajiksi** eivät enää näyttäyty koulutuspolitiikan kentän vahvat toimijat kuten OAJ, ”hallitus” ja esimerkiksi EVA. ”Arjen sankareista” koostuvan järjestön toiminnan suuntautuessa nyt arkityöhön asettuu

suurimmaksi esteeksi menestyksen tiellä yksilöiden haluttomuus omaksua uusi, passiivisen sijaan aktiivinen, toimijaroolinsa:

*(45) Mutta vähänpä olemme auttaneet itseämmeäkään – tai tarkemmin sanottuna toisiamme. Opettajien nimissä on kirjoitettu lukuisia kuvauksia työrauhatilanteesta, mutta ei oikeastaan yhtäkään artikkelia tai yleisönosastokirjettä, josta olisi hyötyä kollegoille. Hyötyä ja apua olisi nimittäin sellaisista puheenvuoroista, joissa kerrottaisiin käytännöllisestä pedagogisesta työstä kasvatusongelmien ratkaisemiseksi. (KT 1/1980, 2.)*

*(46) Demkon toimintaa on aivan alkuvaiheita lukuun ottamatta leimannut löyhyyys, velttouden tapainen toiminnan jäntevyyden ja intensiteetin puute. Käsittäakseni tämä on johtunut toiminnan sisältöjen etsinnästä ja haparoinnista, myös siitä, että viime vuosina yhä useammat aktiivijäsenet ovat olleet perheellisiä, asunnonrakentajia, iltaopiskelijoita, kahden työn tekijöitä yms., jotka ovat kirjaimellisesti tehneet järjestötöitä öisin. (...) Olemme taitekohdassa (...). Joko me yhdessä teemme ja ideoimme uutta A ja O -lehteä, tai sitä ei kohta enää ole. Joko me yhdessä ideoimme ja hyödynnämme seminaarimme, tai niitäkään ei kohta ole. (KT 4/1986, 2.)*

Ongelmana on, ettei järjestödiskurssissa tarjottuja toiminnan keinoja – yhteistä keskustelua ja osallistumista kokemusten jakamiseen eri foorumeilla – omaksuta. Katkelmassa 46 pelko ”löyhyyden” ja ”velttouden” toimintaa näivettävästä vaikutuksesta kääntyy jo uhkailuksi: joko jäsenkunta aktivoituu tai toiminta hiipuu.

**Auttajan** aktanttipaikalle asettuu itsekritiikin tarinassa kaikki sellainen teoria-aines, joka voi auttaa subjektia arjen työssä:

*(47) Michel Foucault kuvaa ansiokkaassa teoksessaan Tarkkailla ja rangaista, miten avoin ja summittainen vallan käyttö muuttui kapitalismin kehittyessä hienovaraiseksi, kaikenkattavaksi verkostoksi. Koulu- ja muussa kasvatustyössä vallankäytön ja hallinnan muotona on tavallisimmin ollut jokapäiväinen käytäntö: kasvattaja tuntee olevansa yksin nimettömän ja epämääräisen koneiston jauhettavana. (KT 1/1985, 2.)*

*(48) Ottakaamme tässä keskustelun virittäjäksi Heikki Lehtosen äskettäin julkaisema tutkielma Palkkatyöläistyminen, kasvatuksen yhteiskunnallistuminen ja sosiaalipolitiikka. Lehtonen ei edes sivua ns. vaihtoehtopedagogiikkoja, mutta hänen teeseistään saadaan mielenkiintoinen näkökulma asiaan. (KT 3/1984, 2.)*

*(49) Kädessä oleva lehti on teoriapitoinen ja ristiriitainenkin. (...) [O]pettajat ja muut ihmissuhdetyölläiset tarvitsevat oman työnsä, itsensä ja yhteiskunnan vuorovaikutuksen kartoitusta. (KT 2/1987, 3.)*

Muuttuvan yhteiskunnallisen tilanteen heijastuessa kouluun monella tavalla apua työn arkisiin ongelmiin – ”maata jalkojen alle” (KT 4/1986, 3) – haetaan erityisesti

kasvatossosiologiasta ja yhteiskuntafilosofisilta ajatteliijoilta, kuten esimerkiksi yhteiskuntafilosofi Michel Foucault'a (47), kasvatossosiologi Thomas Zieheldä (esim. KT 2/1987, 2) ja sosiologi ja kulttuurintutkija Paul Willisiltä (esim. KT 3/1986, 3). Myös kansainvälinen auttajakunta muuttuu: siinä missä vanhassa tarinassa tukea haettiin sosialististen maiden kansansivistyksellisistä ideoista ja opettajakunnasta, käännetään uudessa tarinassa katse ”aikaisempaa suuremmassa määrin mm. Ruotsin ja Keski-Euroopan” kasvatust keskusteluihin (KT 1/1982, 2).

Moniäänisyyden ja keskusteleavuuden vaatimuksella on vaikutuksensa **lähettäjän** aktanttipaikkaan – siihen, mistä järjestötoiminnan argumentoidaan saavan legitimaationsa:

*(50) Keskustelu edistyksellisistä strategioista on voimistumassa Demkossa ja yleisemminkin kasvatusalalla. Monia ”itsestäänselvyksiä” on asetettu kyseenalaisiksi (...). (KT 1/1982, 2.)*

*(51) Oman työn ongelmista puhuminen on vaikeaa. On otettava riski julistautua tyhmäksi tai mikä vielä pahempaa – väärässä olevaksi. Ainakin meitä 70-luvun kasvatteja tuntuu vielä painavan ”oikeassa olemisen” vaatimus. En väitä, että Demko järjestönä olisi vaatinut jäseniltään yhden linjan ja yhden ajattelun noudattamista, mutta sellainen henki kiistämättä käytännössä oli. Ja vaikuttaa vieläkin. Eräs johtopäätös joensuulaisten keskusteluista vois olla se, että on uudelleen tarkasteltava ”edistyksellisen” tai ”demokraattisen” opettajan käsitettä. Onko todella muotoiltavissa yksi yhtenäinen kuva, yksi linja, yksi subjekti? (KT 2/1988, 3.)*

*(52) Mutta muutoksella on puolensa, ikävälläkin. Se vaatii tarkistamaan vanhoja toimintatapoja, ajattelutottumuksia ja uskomuksia. Enää ei voi luottavaisesti nojautua entisiin ideologisiin oraakkeleihin ongelmissaan, on ajateltava itse ellei halua tuhoutua kehityksen myllynkiviin. Tämän ovat huomanneet itänaapurissakin, perestroika tökkii ennennäkemättömällä tavalla. (KT 4/1987, 3.)*

Vanhaa tarinaa leimannut suoraviivainen ja ”itsestään selvä” (50) kiinnittyminen ”ideologisiin oraakkeleihin” (52) – liikkeeseen ja sen edustamaan aatteeseen – puretaan. ”Edistyksellisyyden” ja ”demokraattisuuden” käsitteiden sisällöt (51) sekä operationalisointi opettajan arkityötä jäsentäväksi ”edistyksellisiksi strategioiksi” (50) halutaan nostaa kriittiseen tarkasteluun. ”Yhden linjan”, ”yhtenäisen kuvan” ja ”yhden subjektin” (51) vaatimuksesta pyristellään irti. Näin ”liike” väistyy lähettäjän aktanttipaikalta, ja vaikka ”edistyksellisyys” ja ”demokraattisuus” säilyvät puheessa yksilösubjekteja motivoivina aatteina, muuttuu käsitteiden merkitys epäselväksi, jokaiselle jäsenelle erilaiseksi ja siten yhteistä neuvottelua vaativaksi.

Lähettäjän tietty sisällöllinen epäselvyys heijastuu myös **vastaanottajan** aktanttipaikalle. Neuvoteltavuudessaankin ”edistyksellisyyden” ja ”demokraattisuuden” käsitteet pitävät sisällään ajatuksen kasvatustoiminnan yhteiskunnallisesta merkityksestä, joka ei pelkisty vain opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen vaan hyödyttää potentiaalisesti koko suomalaista yhteiskuntaa – ja lopulta globaalia maailmaa. Uudessa tarinassa vastaanottajia ei kuitenkaan enää nimetä suoraan – retoriikassa ei esimerkiksi liitytä ”kaikkien työtä tekevien” yhteiseen taisteluun. Tarinan vastaanottajat ohi opettajien (jotka saavat järjestötoiminnasta apua arkisiin ongelmiinsa) ja oppilaiden (joita edistyksellistä toimijuuttaan harjoittava opettaja pystyy entistä paremmin auttamaan ja tukemaan) jäävät aiempaa implisiittisemmiksi.

## 7.2 Demko identiteettikeskustelujen tilana

Taulukossa 6 esitellään demkolaisessa 1980-luvun aineistossa rakentuvat toimijasuhteet aktanttikaavion muodossa pelkistettyjen havaintojen tasolla. Aktanttikategorioissa tapahtuneet muutokset heijastuvat myös demkolaisen tarinan narratiiviseen kulkuun ja modaalisuuksiin.

Taulukko 6. Aktanttikaavio *Koulutyöntekijä*-lehdestä 1980-luvulla

<p>LÄHETTÄJÄ</p> <p><b>JÄSENISTÖN TARVE KASVATUSTYÖN YHTEISKUNTA-KYTKÖSTEN POHTIMISEEN</b></p>	<p>OBJEKTI</p> <p><b>1) MODERNIN KOULUN ONGELMIEN RATKOMINEN</b>  <b>2) DEMOKRAATTISTEN TYÖ-KÄYTÄNTÖJEN EDISTÄMINEN</b>  <b>3) (ETUPOLITIikka)</b></p> <p><b>Keinoina</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Yhteiskunta-analyysi ja ideologiakritiikki</li> <li>• Yhteisten merkitysten ja käytäntöjen tuottaminen keskustellen ja kokemuksia vaihtaen yhtä hyvin järjestön sisällä kuin sen ulkopuolella</li> </ul>	<p>VASTAANOTTAJA</p> <p><b>1) OPETTAJAT</b>  <b>2) OPPILAAT</b>  <b>3) KAIKKI IHMISET</b></p>
<p>AUTTAJA</p> <p><b>KOULUN ONGELMIA JÄSENTÄVÄ YHTEISKUNTA-TEORIA</b></p>	<p>SUBJEKTI</p> <p><b>AKTIIVINEN DEMKOLAINEN YKSILO</b></p> <p>Tiedostava ja kriittinen järjestöläinen, joka pyrkii arjessaan aktiivisesti edistykselliseen työkäytäntöön</p>	<p>VASTUSTAJA</p> <p><b>JÄSENTEN PASSIIVISUUS</b></p>

Narratiivisen kulun tulkintakehyksessä demkolainen 1980-luvun puhe pitää sisällään sanktioivan tarinan elementtejä. Sanktioivaksi tai vahvistavaksi tarinaksi voidaan kutsua päätarinaa seuraavaa kertomuksen osaa, jossa subjektin toimintaa arvioidaan joko sankarin itsensä tai muiden näkökulmasta. Jos 1970-luvun aineistoa leimaa demkolaisen tarinan virittelemisen ja yleisön kutsuminen mukaan osallistumaan päätarinaan, korostuu 1980-luvun aineistopuheessa arvioinnin aspekti. Diskurssissa harjoitetaan itsereflektiota ja edellisvuosikymmenen järjestötarinan kritiikkiä.

Ajoittain suorasukainenkin ruoskinta voidaan ymmärtää järjestön sisäisenä arviona 1970-luvun päätarinan onnistumisesta. Siinä missä 1970-luvulla tarinaa piti koossa – ulkoisen tunnustuksen puutteessakin – vahva sisäinen itsetunnistaminen ja usko subjektin mahdollisuuksiin, murtuu tämä perusta uudella vuosikymmenellä. Yhdistyksen olemassaolon mahdollisuudet kyseenalaistetaan ja hengissä selviämisen ehdoksi määritellään uudenlaisen järjestöllisen itseymmärryksen luominen. Kääntein voi tulkita uuden järjestötarinan ehdotukseksi – uudeksi valmistavaksi ja pysäytetyksi kertomukseksi, jonka kohteena ovat, uusien jäsenten ohella, järjestöläiset itse: heitä kutsutaan ottamaan tarina omakseen ja sitoutumaan sen esittämiin uudenlaisiin toimijasuhteisiin.

Uudessa tarinassa kollektiivinen järjestösubjekti halutaan hylätä. Se tunnustetaan autoritaariseksi, yksilön ajattelu- ja toimintakykyä kahlitsevaksi. Subjektiksi nostetaan sen sijaan yksittäinen aktiivinen järjestöläinen, joka toteuttaa järjestöaatetta arjessaan reflektoidulla kriittisesti ”teorian” suhdetta koulutodellisuuteen ja soveltamalla sitä yksilöllisesti omiin työkäytäntöihinsä. Näin tartutaan uudella tavalla ammattitiedon kysymyksiin ja tarkastellaan kriittisesti, mihin tai kenen tietoon järjestötoiminnassa nojataan, kuka muodostaa yhteisen ”linjan” ja millainen rooli jää yksilölle.

Samalla muuttuu Demkon tarinan tavoitehorisontti. Laajojen yleis- ja koulutuspoliittisten päämäärien sijaan toiminnan objektiksi ehdotetaan demkolaisen yksilösubjektin – ”arjen sankarin” – tukemista hänen jokapäiväisissä kasvatushaasteissaan. Näin toiminnan suunta muuttuu: siinä missä 1970-luvun objekti edellytti kollektiivissubjektin toiminnallista suuntautumista kohti koulutuspolitiikan kentän vahvoja ja etabloituneita toimijaryhmiä muutosten ajamiseksi, käännetään katse nyt, tavoitteiden määrittäessä yhä vahvemmin arjen tasolle, yksilöihin. Laajojen yhteiskuntapolitiittisten kysymysten siirtyessä – ainakin näennäisesti – taka-alalle ja ay-poliittisten kysymysten erottuessa kokonaan omaksi



tavoitekentäkseen järjestön merkitys siirtyy lähemmäksi opettajaa. Koulun rakenteiden ja käytäntöjen muutokseen nähdään olevan mahdollisuuksia arjen työprosessien kautta, ohi normatiivisten toimijoiden. Keinona nähdään jäsenkunnan omaehtoisen kehittämistyön tukeminen yhteisen keskustelun, kollegiaalisen tuen ja kokemusten jakamisen kautta – sekä järjestön sisäisillä että muilla foorumeilla.

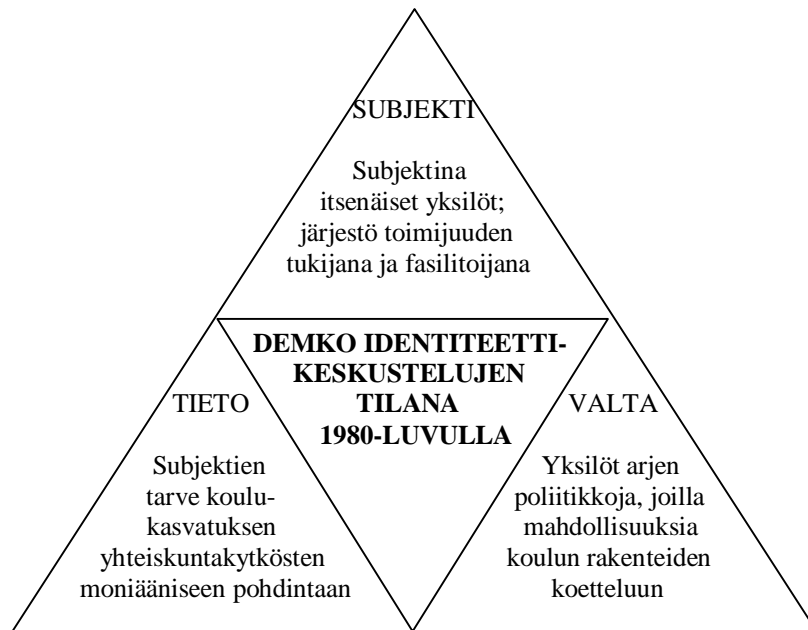
Tavoitehorisontin kaventuessa eivät uuden vuosikymmenen tarinan sankarin merkittävimmäksi vastustajaksi enää asetu koulutuspolitiikan kentän vahvat, etabloituneet toimijat, vaan yksilöiden haluttomuus omaksua aktiivinen toimijaroolinsa ja vastuunsa järjestötavoitteiden edistämiseksi. Auttajan aktanttipaikalle taas asetetaan kaikki sellainen – erityisesti sosiologinen ja yhteiskuntafilosofinen – teoria-aines, jonka katsotaan voivan auttaa arjen sankaria modernin koulun ongelmien kohtaamisessa.

Uusi moniäänisyyden ja keskusteleavuuden vaatimus vaatii sivuuttamaan myös ”liikkeen” ja sen tarjoaman ”aatteen” yksilöitä velvoittavana toiminnan legitimoijana. Edistyskellisyys ja demokraattisuus säilyvät diskurssia jäsentävinä käsitteinä, mutta niiden sisältö määritellään neuvottelua vaativaksi. Kaikkia jäseniä yhdistävän monoliittisen ja eksotaktisen ”tietoisuuden” väistyessä lähettäjän paikalta rakentuu järjestöläisten motivaatio entistä endotaktisemmasta sisäisestä tahdosta ja tarpeesta kasvatuksen yhteiskunnallisten kytkösten pohtimiseen sekä modernin koulun kasvatusongelmien ratkomiseen.

Lähettäjän näyttäytyminen sisällöllisesti epäselvänä ja neuvoteltavissa olevana heijastuu myös vastaanottajan aktanttipaikalle. Neuvoteltavuudessaankin diskurssissa yhä kaikuvat edistyskellisyyden ja demokraattisuuden käsitteet pitävät sisällään ajatuksen kasvatustoiminnan yhteiskunnallisesta merkityksestä, joka ei pelkisty vain opettajan ja oppilaan hyödyksi. Uudessa tarinassa vastaanottajia ei kuitenkaan nimetä suoraan eikä retoriikassa enää liitytä esimerkiksi yhteiseen taisteluun ”kaikkien työtä tekevien” ja ”tavallisen kansan” puolesta. Näin demkolaisen toiminnan vastaanottajat ohi opettajien (jotka saavat järjestötoiminnasta apua arkisiin ongelmiinsa) ja oppilaiden (joita demkolainen opettaja osaa entistä paremmin auttaa ja tukea) jäävät vanhaa tarinaa implisiittisemmiksi, mutta laajenevat yhtä kaikki koulukontekstin yli suomalaisen yhteiskuntaan ja globaaliin maailmaan.

Edellä sanotun valossa ”totuus” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta näyttäytyy 1980-luvun demkolaisessa varsin erilaisena kuin edellisellä vuosikymmenellä kuvion neljä havainnollistamalla tavalla.

KUVIO 4. ”Totuus” opettajan toimijuudesta Demkon diskurssissa 1980-luvulla



Toimivan subjektin osa halutaan siirtää kollektiivisubjektilta itsenäisille yksilöille, joiden toimintaa ei kyseenalaistamattomasti legitimoit "aate", vaan yksilön oma sisäinen halu kasvatuksen yhteiskuntayhteyksien pohtimiseen arjen työn ongelmien ratkaisemiseksi. Näin järjestön osaksi jää yksilötoimijuuden tukeminen ja fasilitoiminen. Toimijuuden vaateiden kohdistuessa yksilöön sivuutetaan keskustelussa koulutuspolitiikan formaalit, normatiiviset toimijat, ja keskitytään opettajien ”edistysellisten työkäytäntöjen” mahdollisuuksiin jokapäiväisten rutiinien tasolla. Näin rakenteiden rajaamasta koulutilasta pyritään löytämään kohtia, jotka antavat periksi ja luovat tilaa ”toisin tekemiselle”.

Yksittäiselle opettajalle uudessa tarinassa muodostuva subjektipositio rakentuu nyt kriittisyydestä, yhteiskunnallisesta valvutuneisuudesta, pohdiskelevuudesta sekä keskusteluun ja kyselevyyteen kykenevyydestä. ”Edistysellinen opettajidentiteetti” pitää näin sisällään potentiaalisesti monenlaisia subjektiuksia ja monenlaista toimijuuutta, joiden kollegiaaliseen jakamiseen järjestö foorumeineen antaa puitteet. Demkon roolia 1980-luvulla voi näin luonnehtia historiallis-kansallista mallitarinaa haastavien identiteettikeskustelujen tilana.

## 8 KABINETEISTA KAIKUVA KERTOMUS: OAJ 1973–1989

OAJ:n diskurssia tarkastellaan *Opettaja*-lehden vuosikerroissa 1973, 1978, 1983 ja 1988 ilmestyneiden linjatekstien kautta. Ammattijärjestöpuheesta on tutkitulla ajanjaksolla konstruoitavissa yksi kokoava, ”kabineteista kaikuva” kertomus, joka näyttäytyy toimijasuhteiltaan ja ”totuuksiltaan” varsin erilaisena kuin demkolainen puhe.

Vaikka OAJ:n diskurssia edustavaan aineistoon on vertailun mahdollistamiseksi valittu tekstejä *Koulutyöntekijä*-lehden koko ilmestymiskaaren varrelta, muodostaa se primääriaineistoa suppeamman ja hajanaisemman kokonaisuuden. Tämän vuoksi kuva, joka vertailuaineiston pohjalta on mahdollista muodostaa esimerkiksi OAJ:n järjestötavoitteiden kokonaisuudesta, ei sinänsä tee oikeutta järjestölle, vaan on parhaimmillaankin hyvin rajoittunut ja osittainen<sup>40</sup>. *Opettaja*-lehden tarjoaman vertailuaineiston merkitys tutkimusasetelman kannalta onkin nähtävä ennen kaikkea sen tarjoamissa (sisällönanalyttisten raakahavaintojen pohjalta tehdyissä) abstraktimmista havainnoista toimijoiden suhteista ja aineiston modaalisuuksista, jotka – asettuessaan kontrastiin demkolaisen diskurssin kanssa – voivat kertoa jotakin olennaista primääriaineistosta.

### 8.1 Korporatistinen sankaritarina

OAJ:n järjestödiskurssissa **subjekti** – ”tarinan sankari” ja keskeisin toimija – ei ole yhtä yksiselitteisesti paikannettavissa kuin demkolaisessa tekstissä:

*(53) Koululaitoksen nykyistä terveydentilaa ei voi luonnehtia tyydyttävää paremmaksi. Kritiikki ja purkaukset ilmentävät opettajakunnan ahdistuneisuutta. On tullut ja on tulossa liian paljon uudistuksia ja muutoksia liian nopeaan tahtiin. Odotetaan ja pelätään uusia takaiskuja. (...) Opettajat tekevät parhaansa niissä olosuhteissa, missä nyt joutuvat työskentelemään. Jos näin ei olisi, peruskoulu olisi todella mennyt päin mäntyä. Jos koulun terveydentilaa halutaan kohentaa, tulee lähiaikojen poliittisten ratkaisujen olla koululaitosta, opettajia ja käytännön elämää tukevia. Haihatteluihin ei ole varaa. (OP 4/78, 9, 33.)*

---

<sup>40</sup> Demkon osalta aineistoa on runsaammin ja kattavammin koko järjestön olemassaolon ajalta, jolloin yksityiskohtaisen aktanttianalyysin tulokset ovat luotettavampia. Lisäksi Demkon toiminnasta löytyy hyvin niukasti varsinaista asiakirjamateriaalia, minkä vuoksi äänenkannattajalehti ainoana järjestelmällisesti taltioituna historiallisena dokumenttina on lähes ainoa mahdollinen lähde vaikkapa juuri järjestön aktuaalisten tavoitteiden kartoittamisessa. OAJ:n kyseessä ollen monenlaista materiaalia esimerkiksi järjestötavoitteiden kartoittamiseksi olisi ollut saatavilla, mikäli tutkimustehtäviin vastaaminen olisi vaatinut niihin tutustumista.

(54) [Peruskoulu-uudistuksesta] Opettajat tarvitsevat nyt rohkaisua, luottamusta siihen, että he saavat kouluviranomaisilta sen tuen, jonka he tarvitsevat voidakseen täyttää heihin kohdistetut odotukset. (OP 44/73, 5.)

(55) Opettajien Ammattijärjestö on esittänyt kansalaistaidon poistamista itsenäisenä oppiaineena peruskoulusta. (...) Missään tapauksessa kysymys ei ole siitä, että OAJ haluaisi heikentää kansalaisten yhteiskuntaelämässä tarvitsemia tietoja. Täten siis ristiriita kansalaisjärjestöjen kanssa on vain muodollinen. Senkin opettajat ymmärtävät, että kansalaisjärjestöt tähtäävät vilpittömästi hyvään päämäärään. (OP 26/1983, 3.)

OAJ:n linjatekstien diskurssi ei ole hengeltään toimintajoukkoa rakentavaa eikä sitä leimaa pyrkimys houkutella ja aktivoida järjestöön kuuluvia toimintaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Diskurssi ei myöskään näyttäydy opettajien puheena opettajille: esimerkiksi me-retoriikkaa löytyy harvoista aineistoteksteistä<sup>41</sup>. Sen sijaan opettajista puhutaan voittopuolisesti monikon kolmannessa persoonassa (*he saavat*, 54) tai passiivista verbimuotoa käyttäen (esim. opettajien piirissä *odotetaan* ja *pelätään*, 53). ”Opettajat” muodostavat näin ennen kaikkea puheen kohteen: joukon, jota kuvaillaan ja josta todetaan asioita (esim. *opettajat tekevät parhaansa* katkelmassa 53, *opettajat tarvitsevat nyt* katkelmassa 54).

Tarinan subjektiksi ei täten muodostukaan järjestön jäsenkunta, opettajat (esimerkiksi kollektiivisubjektina tai yksittäisistä sankari-subjekteista koostuvana yhteisönä kuten Demkon tarinassa). Sen sijaan subjektiuks rakentuu OAJ:lle opettajistosta erillisenä aktorina, korporatiivisena järjestönä, jolla on oma toimijuutensa (esim. *OAJ on esittänyt*, 55) ja esimerkiksi oma halunsa (*OAJ haluaisi heikentää*, 55). OAJ:tä korporatiivisena järjestösubjektina määrittää poliittinen sitoutumattomuus (esim. OP 39/1973, 3 sekä 44/1973, 9), jota korostetaan erityisesti 1970-luvulla. 1980-luvun teksteissä puolueettomuus ei enää nouse eksplisiittisesti esiin, mutta se on aineistossa läsnä ”merkityksellisenä hiljaisuutena”, valtopoliittisten kysymysten sulkeistamisena keskustelun ulkopuolelle. Tosin eräässä vuoden 1988 pääkirjoituksessa (OP 52/1988, 3) puolustetaan opettajien (ja muiden virkamiesten) ”perusoikeutta” olla mukana kunnallisissa luottamustehtävissä edustamassa sitä

---

<sup>41</sup> Me-retoriikkaa käytetään aineistossa hyvin vähän (lähinnä seuraavissa teksteissä: OP 1-2/1978, 7; OP 34/1978, 3; OP 6/1983, 9; OP 33/1983, 13), vaikka aineistotekstien kirjoittajakaartin tausta sen hyvinkin mahdollistaisi: tutkituissa linjateksteissä ääneen pääsevillä puheenjohtajilla ja äänenkannattajalehden päätoimittajilla oli 1970- ja 1980-luvuilla pitkälti ”koulumiestausta” (ks. esim. Nissilä 1998 ja 2002; Kangasniemi 1998).

”asiantuntemusta, joka kunnan palveluksessa olevien myötä kunnanhallitukseen saadaan”. Opettajien poliittisista orientaatioista ei tässä yhteydessä kuitenkaan keskustella.

Subjektin merkittävimäksi toiminta-alueeksi tuotetaan aineistossa kaikkalainen työmarkkinapolitikointi ”jäsenien eduksi” (OP 15/1988, 7). ”Toisena tärkeänä alueena” (OP 15/1988, 7) nähdään muu koulutuspoliittinen toiminta. Näillä konkreettisilla toimintakentillä sankari-subjektin abstraktimman tason **objektiksi** asettuu etupoliitiikan oikeudenmukaisuudesta ja kohtuullisuudesta sekä koulutuspolitiikan tarkoituksenmukaisuudesta huolehtiminen:

(56) *[O]pettajan täydennyskoulutus muuhun työntekijään verrattuna on kaksi kertaa kalliimpaa. Siksi onkin ymmärrettävää, että työnantajapuoli mielusti sijoittaisi opettajien täydennyskoulutuksen vapaa-ajalle. Tämä ei ole opettajia kohtaan oikeata eikä kohtuullista. Jos yhteiskunta näkee opettajien täydennyskoulutuksen tarpeelliseksi, sen on myös uhrattava siihen tarpeellinen määrä varoja. (OP 6/1983, 9.)*

(57) *viimeaikaiset tapahtumat ovat vakavasti järkyttäneet koulun toimintaa, jonka pitäisi olla rauhallista ja tasaisesti kehittyvää oppimis- ja kasvatustyötä. (...) Jos koulun terveydentilaa halutaan kohentaa, tulee lähiaikojen poliittisten ratkaisujen olla koululaitosta, opettajia ja käytännön elämää tukevia. Haihatteluihin ei ole varaa. (OP 4/78, 9, 33.)*

(58) *Ei ole tarkoituksenmukaista kasvattaa opettajissa uudistusten vastaista mielialaa lisäämällä sitä ennestäänkin raskasta taakkaa, joka heidän kannettavakseen on annettu. (...) Uudistushalukkuus ei saa sammua silloin, kun tullaan yksityiskohtiin: Uusista opetussuunnitelmista on enemmän haittaa kuin hyötyä, ellei niiden edellyttämää materiaalia saada. (OP 44/73, 5.)*

(59) *Kouludemokratialla oppikoulun kouluneuvoston puitteissa toteutettuna voi olla parhaimmillaan oppimista edistävä vaikutus, mikäli toiminta on hoidettu järkevästi ja hyvässä yhteistyössä sekä tiettyjen pelisääntöjen mukaan (...). Se, että oppilaat voivat olla mukana oppimistapahtuman suunnittelussa, saattaa lisätä oppimismotivaatiota. (...) On kuitenkin suuri joukko realiteetteja, jotka eivät muutu paikallisella suunnittelulla. Tärkein niistä on se, että tietyt oppiennätykset on saavutettava erilaisista sisäisistä suunnitteluista huolimatta, ja tämä muuttaa suunnittelun enemmän tai vähemmän teorian tasolle. (OP 7/73, 4.)*

Etukysymysten saralla kannetaan, kohtuullisuuden nimissä, huolta esimerkiksi opettajien täydennyskoulutustarpeesta ja vastustetaan sen tarjoamista vapaa-ajalla (56). Koulutuspolitiikassa taas tavoitteena on saada aikaan poliittisia ratkaisuja, jotka edistävät ”työrauhaa” (OP 3/1973, 3) sekä ”rauhallista ja tasaisesti kehittyvää oppimis- ja kasvatustyötä” (57). Tällaiset ratkaisut ovat leimallisesti ”tarkoituksenmukaisia” (58) ja

”järkeviä” (59): ne tukevat ”käytännön elämää” (57) ja huomioivat ”realiteetit” – esimerkiksi tarvittavien opetusmateriaalien saatavuuden (58). Kaiken kaikkiaan OAJ:n koulutuspoliittisia tavoitteita voi sanoa leimaavan niiden keskittyminen arvokysymysten sijaan tehdyn tai esitetyn politiikan praktisiin implikaatioihin.

Tavoitteiden saavuttamisen keinoksi OAJ valjastaa järjestöllisen asemansa ja diskurssinsa painoarvon. Se esiintyy *kaikkien* opettajien kollektiivisena äänenä ja rakentaa näin taustalleen yhdestä suusta puhuvien, samanmielisten kasvattajien joukon:

*(60) Yhteistyö opettajien ja oppilaiden kesken, samoin opettaja- ja oppilasjärjestöjen kesken on välttämätöntä, jos o i k e a t a kouludemokratiaa tässä maassa aiotaan toteuttaa. Siihen opettajat ja heidän järjestönsä ovat valmiita. (OP 6/1973, 4.)*

*(61) Opettajien Ammattijärjestö on esittänyt kansalaistaidon poistamista itsenäisenä oppiaineena peruskoulusta. (...) Missään tapauksessa kysymys ei ole siitä, että OAJ haluaisi heikentää kansalaisten yhteiskuntaelämässä tarvitsemia tietoja. Täten siis ristiriita kansalaisjärjestöjen kanssa on vain muodollinen. Senkin opettajat ymmärtävät, että kansalaisjärjestöt tähtäävät vilpittömästi hyvään päämäärään. (OP 26/1983, 3.)*

OAJ puhuu vahvasti opettajien äänellä, vaikkei tarinan subjektina olekaan ammattikunta vaan OAJ järjestönä. Katkelmassa 60 tämä näkyy tietona siitä, mihin ”opettajat ovat valmiita” ja katkelmassa 61 siitä, mitä opettajat ”ymmärtävät”. Opettajien yksimielisyyden ja heidän ymmärryksensä yhdenmukaisuuden korostaminen leimaa OAJ:n diskurssia läpi 1970- ja 1980-lukujen järjestön jäsenpohjan kasvaessa ja heterogeenistuessa – ja paradoksaalisesti samalla väistämättä moniäänistyessä. Järjestödiskurssissa kaikuva äänen yhtenäisyys mahdollistuu järjestön harjoittaman ”diskurssien muokkauksen” avulla:

*(62) Opetusministeri Ulf Sundqvist esitti Peruskoulu 73 -tapahtuman päätösjuhlan puheessaan vaatimuksen tasokurssien poistamisesta peruskoulun yläasteella. Opetusministerin käsityksen mukaan peruskoulun vihreään peltoon on tasokurssien muodossa itämässä rinnakkaiskoulun siemen. (...) Opetusministerin ja pääjohtajan kannanotot ovat aiheuttaneet kouluväen keskuudessa jonkin verran hämminkiä. Peruskoulun opetussuunnitelmaa toteuttamaan jo lähteneet tai vasta lähivuosina lähtevät opettajat ja kouluviranomaiset ovat kyselleet, eikä tätä suunnitelmaa aiotakaan toteuttaa. Siirretäänkö se hyllylle jo ennen koeajon päättymistä? Sekä opetusministeri että pääjohtaja ovat kuitenkin painottaneet puheenvuoroissaan sitä, että nykyinen opetussuunnitelma tullaan toteuttamaan. Peruskoulu käynnistetään sen mukaisesti. On kuitenkin riittävän ajoissa aloitettava keskustelu seuraavasta, mahdollisesti vasta parin vuosikymmenen kuluttua toteutettavasta pedagogisesta uudelleenjärjestelystä, jotta sitä koskevat tutkimukset, kokeilut, ja muut valmistautumistoimenpiteet voitaisiin aloittaa riittävän ajoissa. Tasokurssien*

poistamiseen liittykin niin monitahoisia ongelmia, että sitä ei voida toteuttaa ennen perusteellisia tutkimuksia ja kokeiluja. Onhan olemassa vaara mm. siitä, että yksiä epäkohtia poistettaessa syntyy tilalle toisia, ehkä vieläkin pahempia. Tasokurssien poistaminen vaatii myös niin suurta yksilöllisen eriyttämisen lisäämistä, ettei se liene mahdollista nykyisillä suurilla opetusryhmillä. Nykyiset opetustilat ja -välineetkään eivät sovellu tarkoitukseen. Nämä edellytykset tulee luoda ensin, ennen kuin uudistusaskel otetaan. Muutoin joutuvat opettajat kohtuuttomaan tilanteeseen: heiltä vaaditaan käytännöllisesti katsoen mahdottomia. Korkeiden kouluviranomaisten esille ottama ajatus on kuitenkin periaatteessa niin mielenkiintoinen, että siitä on aihetta avoimesti keskustella, sitä koskevia ongelmia tutkia ja esitettyä uutta järjestelyä myös käytännössä kokeilla. Vasta sen jälkeen voidaan ottaa lopullisempia kantoja puolesta tai vastaan. (OP 3/1973, 3.)

Katkelmassa 62 käsitellään opetusministerin esitystä tasokurssien poistamisesta. Tekstiä leimaa puheen suuntaaminen vuoroin opettajille, vuoroin kouluhallinnolle. Ensimmäisen alleviivauksen kohdalla katse kohdistetaan opettajiin, joille selitetään ministerin esityksen järkevyyttä (on kuitenkin riittävän ajoissa aloitettava keskustelu seuraavasta...pedagogisesta uudelleenjärjestelystä). Toisen alleviivauksen kohdalla puhe suunnataan päättäjille ja hallinnolle: uudistuksia ei tule tehdä, ennen kuin on varmistettu käytännölliset edellytykset niiden toteuttamiselle (erityisesti eriytetyn opetuksen vaatimat ryhmäkoot, tilat ja välineet). Muutoin on ”olemassa vaara”, että uudistusten myötä ongelmat pahenevat entisestään. Viimeisessä alleviivauksessa puheen kohteena ovat jälleen opettajat, joille vakuutetaan viranomaisten toiminnan rationaalisuutta ja rauhoitellaan ottamaan ”lopullisempia kantoja” vasta, kun tutkimus- ja kokeilutoiminnan kautta asiasta on saatu lisätietoa.

Katkelmassa OAJ harjoittaa korporatiivista toimijuuttaan toimimalla ”diskurssien yhtenäistäjänä” eri tahoilta tulevia viestejä muokkaamalla. Opettajilta ammattijärjestölleen suuntaamat – varmasti moniääniset, ristiriitaiset ja kriittiset – viestit se kirjoittaa uudelleen sellaisiksi, jotka hallinnon ja päättäjien on mahdollista hyväksyä ja ymmärtää. Retusoituja viestejä leimaa vaatimusten kohtuullisuus (esim. toteamus *muutoin joutuvat opettajat kohtuuttomaan tilanteeseen* katkelmassa 62) sekä vetoaminen käytännöllisiin argumentteihin ja tarkoituksenmukaisuuteen. Koulutuspolitiikan perusteisiin tai arvolähtökohtiin sinänsä ei puututa.

Samalla tavoin OAJ muokkaa hallinnolta ja päättäjiltä opettajistolle tulevia viestejä siten, että myös ne asettuvat edustamaan kohtuullisuutta ja rationaalista tarkoituksenmukaisuutta. Katkelmassa 62 opetusministerin esitys tasokurssien poistamisesta kääntyy opettajien suuntaan viestiksi siitä, että ammattikunnan tulee suhtautua mahdollista uudistusta koskevaan

keskusteluun myönteisesti ja rauhallisesti, koska se on järkevää: näin uudistusta ”koskevat tutkimukset, kokeilut, ja muut valmistautumistoimenpiteet” voidaan aloittaa riittävän ajoissa. OAJ:n tavoitteiden saavuttamisen esteiksi, **vastustajiksi**, asettuvat sellainen politiikka ja politiikasta syntyneet institutionaaliset rakenteet, jotka eivät ota huomioon arkisen työn käytännöllisiä vaatimuksia:

*(63) Opettajan sekä oppilaan työ on nykyisin hyvin raskasta. Korotettujen opetustavoitteiden saavuttaminen suurissa ja heterogeenisissä opetusryhmissä vaatii opettajilta jatkuvaa ponnistelua suorituskyvyn ylärajalla. (OP 34/1978, 3.)*

*(64) Kolmen viimeksi kuluneen vuoden aikana on peruskoulua riisuttu. Tasokursseja on vähennetty, erityiskurssit kokonaan poistettu ja valinnan mahdollisuuksia näin supistettu. Tämä on tapahtunut lyhytnäköisistä poliittisista ja taloudellisista syistä, niitä toisiinsakin limittäen. (...) Onneksi vastuuntuntoinen kouluväki yli puoluerajojen on herännyt puhkaisemaan tätä kuplaa. (OP 7/1978, 5.)*

*(65) Valtion ensi vuoden budjettiesitykseen liittyvä koululakien voimaantulon siirtämisesitys on vielä tätä kirjoitettaessa hallituksen ja opposition välisen kiistan kohteena. (...) Lakien tärkeiden täyttöönpaanoasetusten valmistelu on hidastunut kiistan takia. Jos tuntikehyssäännökset joudutaan palauttamaan asetuksiin, alkavat niiden tuntimääristä vaikeat neuvottelut, jotka yhä hidastavat asetusten valmistumista. (...) Kuntien on valmisteltava omat johtosäätönsä, rehtorit, johtajat ja opettajat on perehdytettävä uusiin säännöksiin ja koulut joutuvat tekemään säännösten sisältämien uudistusten vaatimia uusia tilankäyttöratkaisuja. Olisi syyntakeetonta saattaa maamme koululaitos kaaokseen. (...) Eduskunnan poliittinen oppositio ei voi olla niin piittaamaton ja lyhytnäköinen, että se aiheuttaisi koululaitokselle ja sen työntekijöille tällaisen vahingon. (OP 47/1983, 9.)*

Katkelmassa 63 koulutyötä raskauttavat opetusryhmien suuri koko ja heterogeenisuus. Tasokurssit helpottivat tätä ongelmaa hetkellisesti, kunnes niiden määrää vähennettiin ”lyhytnäköisistä” poliittis-taloudellisista syistä (64). Katkelmassa 65 vastustajaksi asettuu ”piittaamaton” poliittinen oppositio, joka hidastaa koululakien täyttöönpaanoasetusten valmistelua asettaen näin vaakalaudalle lakien voimaantulon ja uhaten aiheuttaa koululaitokselle ”vahinkoa” ja sysätä sen ”kaaokseen”. Opposition argumentteihin tai lakien sisältöihin ei oteta kantaa, vaan huolta kannetaan poliittisten prosessien mahdollisista haitoista kouluarjen pyörimiselle.

*(66) Me opettajat olemme liian kauan olleet työssämme yksinäisiä susia. Yhteistyötä ei ole ollut riittävästi (...) Vielä pitemmän harjoittelun vaatii yhteistyön kehittäminen oppilaiden kanssa. Politiikan sotkeminen kouluyhteistyön sen ensi askelilla kasasi hankalia kiviä tämän yhteistyön polulle. Vähitellen ollaan siinäkin pääsemässä tasaisemmalle tielle. (OP 34/1978, 3.)*



Opettajakunnan ”suorituskykyä” (ks. 63) koettelevien rakenteellisten ratkaisujen ja politiikan ylätasolla käytävän arjen todellisuuden ohittavien kiistojen lisäksi kouluelämää hankaloittaa 1970-luvulla myös politiikan tulo kasvatusinstituutioihin. Katkelmassa 66 politiikan kuvataan sotkeneen koulutyötä ja kasanneen kiviä opettajien ja oppilaiden ”yhteistyön polulle”. 1970-luvun lopulla kiihkeimpien yhteiskunnallisten melskeiden aika on kuitenkin jo ohi, ja ollaan pääsemässä takaisin ”tasaisemmalle tielle”.

Vastustajien näyttäytyessä koulutyötä hankaloittavina rakenteellisina ratkaisuina ja kouluun sopimattomana politikointina asettuvat OAJ:n diskurssissa **auttajan** aktanttipaikalle sellaiset toimijat ja rakenteelliset ratkaisut, jotka helpottavat opettajien työtä.

*(67) Kouluväki huokaa helpotuksesta. Värikkäiden vaiheiden jälkeen saavutettu budjettisopu poisti sen vaaran, että koulut, opettajat ja oppilaat olisivat joutuneet kärsimään poliittisesta koululakien voimaantulokiistasta. (...) Eduskunnan sivistysvaliokunnassa tehtiin kiitettävää työtä koululaitoksen ja sen opettajien ja oppilaiden hyväksi. Valiokunta paranteli monissa kohdin hallituksen esityksiä ja otti huomioon myös OAJ:n perusteltuja ehdotuksia. (OP 48–49/1983, 11.)*

Edellä katkelmassa 65 kuvatun budjettikiistan ratkettua opposition häviöön kiitetään katkelmassa 67 eduskunnan sivistysvaliokuntaa opettajien ja oppilaiden etua ja arjen sujumista palvelevasta ratkaisusta.

Seuraavissa katkelmissa kuvataan OAJ:n järjestösubjektin **lähettäjä**, toiminnan motivoijaa ja legitimoijaa:

*(68) Asutuskeskusten ylisuuret opetusryhmät ja paisuva byrokratia uhkaavat koulutyölle asetettujen oppimisen ja kasvatuksen tavoitteiden saavuttamista ja kangistavat koko toiminnan mekaanisen kaavamaiseksi. (OP 36/1978, 9.)*

*(69) Opettajajärjestö on ennen muuta opettajien etujärjestö. Eräissä mielessä etujärjestö toimii ”toisella tasolla” kuin esimerkiksi jokin aatteellinen yhdistys, joka ideologiansa pohjalta vaatii toimeen ryhtymistä. Vaikka etujärjestö olisikin varauksetta uudistuksen kannalla, sen on luonteensa mukaisesti vastattava jäsenilleen siitä, että uudistusta toteutettaessa jäsenistön etuja ei lyhyelläkään tähtäyksellä huononnetta. Ulkopuolinen, jolle uudistaminen on ennen muuta periaatteellinen kysymys, voi kokea uudistuksen jarruttamisena sen, että etujärjestö pyrkii varmistamaan jäsentensä edut jo suunnitteluvaiheessa. Tällainen varmistaminen on kuitenkin etujärjestöjen kannalta välttämätöntä. (OP 44/1973, 5.)*

Katkelmassa 68 lähettäjä paljastuu vastustajien identifioimisen kautta: liian suuret opetusryhmät ja byrokraattisuus uhkaavat ”koulutyölle asetettujen oppimisen ja kasvatuksen

tavoitteiden saavuttamista”. Näin legitimaatio ja motivaatio OAJ-subjektin toiminnalle haetaan koulutukselle asetetuista, poliittisesti säädetyistä hallinnollis-legaalisista velvoitteista ja niiden toteutumisen varmistamisesta. Etupolitiikan saralla lähettäjäksi rakentuu järjestön asema korporatiivisessa järjestelmässä. Tämä asema perustuu jäsenten järjestölleen luovuttamaan oikeuteen ja velvollisuuteen toimia asioidensa ajajana – sille ”luonteensa mukaisesti” (69) lankeavaan osaan.

Koska sankari-OAJ:n toiminnan objektiksi rakentuu oikeudenmukaisen ja kohtuullisen etupolitiikan sekä tarkoituksenmukainen koulutuspolitiikan ajaminen, asettuvat toiminnan **vastaanottajiksi** sekä opettajat itse että koululaitos oppilaineen. Esimerkiksi katkelmassa 51 poliittisten ratkaisujen toivotaan olevan ”koululaitosta, opettajia ja käytännön elämää tukevia” ja katkelmassa 67 budjettisovun kerrotaan poistaneen vaaran, että ”koulut, opettajat ja oppilaat olisivat joutuneet kärsimään”.

## 8.2 OAJ hegemonisen identiteetin tuottajana

Opettaja-lehden linjateksteissä 1970- ja 1980-luvuilla rakentuvan toimijasuhteiden kokonaisuuden voi pelkistää aktanttikaavioksi taulukossa 7 esitetyllä tavalla. Modaalisuuksien ja narratiivisen kulun näkökulmasta OAJ:n järjestöpuheessa vaikuttaa rakentuvan varsin erilainen tarina kuin demkolaisessa puheessa. OAJ:n diskurssi ei pidä sisällään valmistavan tai sanktioivan tarinan piirteitä. Sen sijaan kyseessä on mistään alkamaton ja päättymätön päätarina. Sen sankarina on vahva ja etabloitunut järjestösubjekti, jonka ei monopoliasemassaan enää tarvitse kalastella jäseniä. OAJ:n diskurssissa vahvimiksi ja painoarvoltaan merkittävimmiksi koulutuspoliittisiksi toimijoiksi asettuvat valtiohallinnon koneistot, joiden rinnalle OAJ asettuu korporatiivisen asemansa nojalla sekä jäsentensä että valtiohallinnon taholta tunnistetuksi ja tunnustetuksi aktoriksi.

Taulukko 7. Aktanttikaavio *Opettaja*-lehestä (1973, 1978, 1983, 1988)

<p>LÄHETTÄJÄ</p> <p>1) <b>KORPORATIIVINEN EDUNVALVONTA-VASTUU JÄSENILLE</b></p> <p>2) <b>AMMATTIKUNNAN IDENTITEETTI-POLIITTINEN VALVONTAVASTUU VALTIOHALLINNOLE</b></p>	<p>OBJEKTI</p> <p>1) <b>KOHTUULLINEN JA OIKEUDENMUKAINEN ETUPOLITIikka</b></p> <p>2) <b>KASVATUSARKEA PALVELEVA KOULUTUSPOLITIikka</b></p> <p>Keinona eri tasojen diskurssien yhtenäistäminen viestejä muokkaamalla</p>	<p>VASTAANOTTAJA</p> <p>1) <b>OPETTAJAT</b></p> <p>2) <b>OPPILAAT</b></p>
<p>AUTTAJA</p> <p><b>KASVATUSARKEA YMMÄRTÄVÄT JA HELPOTTAVAT POLIITTISET TOIMIJAT JA RAKENTEELLISET RATKAISUT</b></p>	<p>SUBJEKTI</p> <p><b>OAJ KORPORATIIVISENA JÄRJESTÖTOIMIJANA</b></p> <p>OAJ poliittisesti sitoutumattomana, opettajista irrallisena toimijana, jonka puhe edustaa kaikkien opettajien tahtoa ja toiveita</p>	<p>VASTUSTAJA</p> <p>1) <b>KASVATUSARJEN VAATIMUKSET OHITAVAT POLIITTIS-HALLINNOLLISET PROSESSIT</b></p> <p>2) <b>KOULUTYÖTÄ SEKOITAVA POLITIKOINTI</b></p>

OAJ:llä on sekä eksotaktinen kyky (jäsenistöltä ja valtio-hallinnolta saatu korporatiivinen toimintamandaatti) että endotaktinen osaaminen (suuri jäsenmäärä, olemassa olevat järjestörakenteet sekä vaikuttamisen kanavat) työmarkkina- ja koulutuspoliittisten tavoitteidensa ajamiseen. Kohtuullista etupolitiikkaa sekä järkevää ja tarkoituksenmukaista koulutuspolitiikkaa ajaessaan se käyttää hyväkseen järjestölehden tarjoamaa foorumia pyrkimyksessään koulutuspolitiikan ylä- ja alatasoilta kaikkuvien erilaisten äänten yhdenmukaistamiseen. Se kääntää valtiohallinnosta ja päättäjiltä opettajille tulevat viestit yhtä hyvin kuin opettajilta normatiiviselle tasolle suunnatut viestit ”rationaalisuuden” kielelle – kielelle, jonka tehtävänä on vakuuttaa toisaalta valtiohallinto opettajien pyrkimyksistä ammattikunnalleen annetun tehtävän hyvään hoitoon, toisaalta opettajisto valtiohallinnon pyrkimysten järkevyydestä ja oikeudenmukaisuudesta.

”Totuuden” tuottamisen näkökulmasta OAJ:n järjestödiskurssia 1970- ja 1980-luvuilla voi kuvata hegemonisen opettajaidentiteetin tuottajana ja kansallisen mallitarinan ylläpitäjänä kuviossa 5 kuvatulla tavalla.

KUVIO 5. ”Totuus” opettajan toimijuudesta OAJ:n diskurssissa 1970–1980-luvulla



Koulutuspoliittinen toimijuus rakentuu korporatiiviselle järjestösubjektille, jonka toimintakyky ei riipu jäsenistön aktiivisuudesta: OAJ-subjekti ei kaipaa monikymmentuhatpäisen jäsenistönsä osallisuutta tavoitteisiin pyrkiessään, koska sillä on jo hallussaan jäsenten antama toimintavaltakirja korporatiivisen neuvottelutehtävän hoitamiseen.

OAJ:n toiminta perustuu kahdensuuntaiseen vastuuseen: Etupoliittisissa kysymyksissä sen on täytettävä jäsenistön odotukset. Valtiohallinnon suuntaan se taas vaikuttaa toimivan opettajien identiteettipoliittisena kontrolloijana ja yhdenmukaisen – yksiaänisen ja samanmielisen – opettajasubjektiviteetin tuottajana. Koulutuspolitiikan valtasuhteissa järjestö asettuu yhdeksi merkittäväksi toimijaksi muiden joukkoon, ja sen leiviskänä näyttäytyy ennen kaikkea etupoliittikka koulutuspoliittisten arvokysymysten jäädessä sivurooliin. Korporatiivisen roolin painottuessa voimakkaasti OAJ:n diskurssia leimaa se, ettei yksittäiselle opettajalle tarjottu subjektipositio pidä sisällään määritelmiä koulutuspoliittisesta toimijuudesta: se edellyttää subjektilta vain OAJ:n tuottaman yhdenmukaisen identiteetin hyväksymistä, ei minkäänlaista koulutuspoliittista osallisuutta.

## 9 OPETTAJAT KOULUTUSPOLIITTISINA TOIMIJOINA: YHTEENVETOA

Analyysien tuloksena aineistosta on tiivistetty kolme kertomusta, joissa kussakin kiteytyy omanlaisensa diskursiivinen ”totuus” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta. Aktanttianalyysien yhteenvedetyt tulokset on kiteytetty taulukossa 8 ja diskursiivisten ”totuuksien” analyysit taulukossa 9.

Demkolaisessa järjestöpuheessa tunnistetaan tutkitulla ajanjaksolla 1973–1989 kaksi keskeistä kertomusta, joista ensimmäinen, ”taisteluun kutsumisen tarina”, hallitsee erityisesti 1970-luvun linjatekstejä. Taistolaisajalla sankari-subjektin osa lankeaa Demkolle kollektiivisena joukkojärjestönä. Toiminnan legitimaatio ammennetaan uusvasemmistolaisesta aatteesta, ja kollektiivisubjektia rakentamalla liitytään osaksi laajempaa rintamaa – työväen demokraattista kamppailua – sekä rauhantyötä.

Koska Demkon 1970-luvun toimijuus perustuu painostusfunktioon, on sen asema ja toimintakyky koulutuspolitiikan valtakamppailuissa riippuvainen jäsenmäärän kehityksestä: tavoitteisiin päästään painostamalla joukolla koulutuspolitiikan suuria toimijoita edistyksellisiin muutoksiin ja demokraattisiin ratkaisuihin. Merkityksellisen koulutuspoliittisen toiminnan katsotaan näin tapahtuvan politiikan ”ylätasolla”, ja yksilön roolina on aatteen kyselemätön omaksuminen ja henkilökohtaisten toiminnallisten resurssiensa luovuttaminen järjestön massavoimaksi. Tässä mielessä taisteluun kutsun tarina ei pidä sisällään mahdollisuuksia yksilön aktiiviseen, omaehtoiseen ja kriittiseen toimijuuteen. Opettajalle tarjoutuva subjektipositio, ”edistyksellinen opettajaidentiteetti”, muodostuukin lopulta varsin passiiviseksi – sen aktivoimiseksi riittää jäsenmaksun maksaminen. Demko-yhdistyksenä tuottaa järjestödiskurssissaan rakennuspuita tälle perinteistä, neutraalia ja puolueetonta opettajakuvaa haastavalle, mutta varsin monoliittiselle, ”vastaidentiteetille”.

1980-luvulla edellisvuosikymmentä hallinnut demkolainen tarina kyseenalaistetaan, ja järjestöllisestä itsekritiikistä kumpuaa ehdotus uudeksi kertomukseksi. Siinä toimijuus halutaan siirtää kollektiivisubjektilta yksilöille. Autoritaarinen ”liike” ja monoliittinen ”aate” saavat väistyä lähettäjän paikalta, ja ne korvataan demkolaisten henkilökohtaisella tarpeella pohtia työnsä yhteiskuntayhteyksiä ”demokraattisten ammattikäytäntöjen” rakentamiseksi ja arjen kasvatusongelmien ratkaisemiseksi. Auttajaksi ja ajattelun herättäjäksi valjastetaan

yhteiskuntateoreettinen ja sosiologinen tutkimus. Opettajalle rakentuva positio pitää nyt potentiaalisesti sisällään monenlaisia subjektiuksia ja monenlaista toimijuutta, ja ”demkolaisuus” merkitsee yhteiskunnallista valveutuneisuutta, kriittisyyttä, pohdiskelevuutta sekä yhteiseen keskusteluun kykenevyyttä.

TAULUKKO 8. Yhteenvedo aktanttianalyyseistä

	<i>Koulutyöntekijä 1970-luku</i> <b>TAISTELUUN KUTSUN TARINA</b>	<i>Koulutyöntekijä 1980-luku</i> <b>ITSEKRITIIKISTÄ KUMPUAVA UUSI TARINA</b>	<i>Opettaja 1970–1980-luku</i> <b>KABINETEISTA KAIKUVA KERTOMUS</b>
<b>SUBJEKTI</b>	DEMKO KOLLEKTIIVISENA PAINOSTUSTOIMIJANA	AKTIIVINEN DEMKOLAINEN YKSILÖTOIMIIJA	OAJ KORPORATIIVISENA JÄRJESTÖTOIMIJANA
<b>OBJEKTI</b>	1) KANSANVALTAINEN YHTEISKUNTA- POLITIikka 2) DEMOKRAATTINEN KOULUTUSPOLITIikka 3) TEHOKAS ETUPOLITIikka	1) MODERNIN KOULUN ONGELMIEN RATKOMINEN 2) DEMOKRAATTISTEN TYÖKÄYTÄNTÖJEN EDISTÄMINEN 3) (ETUPOLITIikka)	1) KOHTUULLINEN JA OIKEUDENMUKAINEN ETUPOLITIikka 2) KASVATUSARKEA PALVELEVA KOULUTUSPOLITIikka
<b>VASTUSTAJA</b>	”TAANTUMUKSEN VOIMAT”	JÄSENTEN PASSIIVISUUS	1) KASVATUSARJEN OHITTAVAT POLIITTIS- HALLINNOLLISET PROSESSIT 2) KOULUTYÖTÄ SEKOITTAVA POLITIKOINTI
<b>AUTTAJA</b>	”EDISTYKSEN VOIMAT”	KOULUN ONGELMIA JÄSENTÄVÄ YHTEISKUNTATEORIA	KASVATUSARKEA HELPOITAVAT POLIITTISET TOIMIJAT JA RAKENTEELLISET RATKAISUT
<b>LÄHETTÄJÄ</b>	”LIIKE”	JÄSENISTÖN TARVE KASVATUSTYÖN YHTEISKUNTA- KYTKÖSTEN POHTIMISEEN	1) KORPORATIIVINEN EDUNVALVONTA- VASTUU JÄSENILLE 2) OPETTAJAKUNNAN IDENTITEETTI- POLIITTINEN KONTROLLIVASTUU VALTIOHALLINNOLE
<b>VASTAAN- OTTAJA</b>	1) OPETTAJAT 2) OPPILAAT 3) TYÖVÄESTÖ 4) SUOMALAINEN YHTEISKUNTA 5) IHMISKUNTA	1) OPETTAJAT 2) OPPILAAT 3) KAIKKI IHMISET	1) OPETTAJAT 2) OPPILAAT

Uudessa kertomuksessa järjestön osaksi jää yksilösubjektien tukeminen ja toimijuuden fasilitoiminen kollegiaalisen kanssakäymisen ja kokemusten jakamisen puitteita tarjoamalla. Toimijuuden vaateiden kohdistuessa nyt yksilöön sivuutetaan keskustelussa koulutuspolitiikan etabloituneet, normatiiviset toimijat, ja keskitytään ”edistyksellisten työkäytäntöjen” kehittämisen mahdollisuuksiin jokapäiväisten rutiinien tasolla. Yhteisen keskustelun avulla koulun rakenteista halutaan löytää kohtia, jotka antavat periksi ja luovat tilaa ”toisin tekemiselle”. Näin Demko-yhdistys äänenkannattajalehtineen ja muine foorumeineen näyttäytyy historiallis-kansallista opettajan mallitarinaa haastavien identiteettikeskustelujen tilana. Uusi kertomus ei kuitenkaan kannata enää 1990-luvulla, vaan järjestölehti lakkaa ilmestymästä ja samalla yhdistystoiminta hiipuu.

TAULUKKO 9: Yhteenvedo opettajan koulutuspoliittista toimijuutta koskevista ”totuuksista”

	DEMKO 1970-LUVULLA  <b>DEMKO MONOLIITTISEN VASTAIDENTITEETIN LUOJANA</b>	DEMKO 1980-LUVULLA  <b>DEMKO IDENTITEETTI- KESKUSTELUJEN TILANA</b>	OAJ 1970- JA 1980- LUVUILLA  <b>OAJ HEGEMONISEN IDENTITEETIN TUOTTAJANA</b>
TIETO	Järjestösubjektin koulutuspoliittisen toimijuuden legitimoiva ”liikkeen” edustama ”aate”	Yksilösubjektien toimintaa motivoi tarve koulukasvatuksen yhteiskuntakytkösten moniääniseen kollegiaaliseen pohdintaan	Järjestösubjektin toimintaa velvoittaa 1) Korporatiivinen edunvalvontavastuu jäsenistölle 2) Identiteettipoliittinen valvontavastuu valtiohallinnolle
SUBJEKTI	Subjektina järjestö; yksilön roolina toimiminen ”liikkeen” käyttövoimana	Subjektina itsenäiset yksilöt; järjestö yksilön toimijuuden tukija ja fasilitoija	Subjektina korporatiivinen järjestö; yksilöillä ei koulutuspoliittista toimijuutta
VALTA	Demko asettuu painostustoimijaksi suhteessa koulutuspolitiikan kentän etabloituneisiin toimijoihin	Yksilöt näyttävät arjen poliittikkoina, joilla on tilaa ja mahdollisuuksia koulun rakenteiden koetteluun	OAJ asettuu etabloituneeksi korporatiiviseksi toimijaksi koulutuspoliittisten kamppailujen kentällä

Kaiken kaikkiaan demkolaisessa diskurssissa opettajalle muodostuva koulutuspolitiikkasuhde kehittyy 70-luvun järjestöllisestä painostustoimijuudesta 80-luvun yksilön arkiseen toimijuuteen – mikä tarkoittaa kollektiivisuuden ja järjestön painostusfunktion jonkinasteista sivuuttamista ja unohtamista. Myös toiminnan tavoitehorisontti madaltuu: kun peruskouluinstituution perusrakenteita koskevat taistelut on 80-luvulle tultaessa käyty ja uusvasemmistolainen liike on menettänyt merkityksensä laajojen yhteiskuntapoliittisten tavoitteiden legitimoijana, laskeudutaan diskurssissa ruohonjuuritasolle ja ”arjen politiikan” korostamiseen. Tätä myötä auttajiksi ei enää haikailla painostusvoimaa kasvattavia kollektiiveja, vaan toiminnallisten resurssien katsotaan löytyvän jäsenistöstä itsestään. Samaan tapaan vastustajina eivät enää näyttäydy suuret ja etabloituneet koulutuspoliittiset toimijat, vaan jäsenistön passiivisuus – haluttomuus ottaa vastaan tarjottu uusi subjektipositio.

OAJ:n diskurssista on 1970- ja 1980-luvuilla löydettävissä yksi kokoava tarina. Tässä ”kabineteista kaikuvassa kertomuksessa” sankarin osa lankeaa OAJ:lle opettajistosta erillisenä aktorina, ammattijärjestönä, joka keskittyy toiminnassaan korporatiiviseen etupoliitikointiin sekä opettajien ammatin arjen vaatimukset huomioivaan koulutuspolitiikkaan. Järjestön toiminta saa legitimaationsa kahdensuuntaisesta vastuusta: Etupoliittisissa kysymyksissä sen on täytettävä jäsenistön odotukset korporatiivisena neuvottelutoimijana. Valtiohallinnon suuntaan sen roolina vaikuttaa olevan ammattikunnan identiteettipoliittisena kontrolloijana toimiminen: yhdenmukaisen, yksiäänisen ja samanmielisen opettajasubjektiviteetin tuottaminen. Sekä opettajien että valtiohallinnon suuntaan OAJ:n puhetta leimaa vetoaminen ”kohtuullisuuteen” ja ”tarkoituksenmukaisuuteen”. Koska järjestödiskurssissa painottuu järjestön korporatiivinen roolin, ei diskurssi tarjoa yksittäiselle opettajalle toimijan subjektipositiota ja osallisuutta koulutuspoliittisissa määrittelykamppailuissa.



## 10 ”KOULUTUSPOLITISOITUKAAMME!”<sup>42</sup>

Tässä tutkimuksessa on kaivettu esiin diskursiivisia ”totuuksia” opettajan koulutuspolitiikkasuhteesta. Foucault'laiseen valta-analyyttiseen viitekehykseen tukeutuen opettajia on tarkasteltu osallistujina koulutuspoliittisissa määrittelykamppailuissa. Näiden ”totuuspuhelien” kentällä Opettajien ammattijärjestö sijoittuu tutkituilla 1970- ja 80-luvuilla tunnustetun korporatiivisen toimijan asemaan. Se toimii välittäjänä strategis-normatiivisen valtiohallinnon ja opettajien välillä ammentaen legitimaation toiminnalleen molemmilta tahoilta: Maksavalle jäsenkunnalleen se on vastuussa etupolitiikan tehokkaasta ajamisesta, kun taas valtiohallinnon suuntaan se, vastineeksi korporatiivisesta asemastaan, harjoittaa identiteettipoliittisen kontrolloijan roolia.

OAJ selviytyy tasapainottelusta kahdelta suunnalta tulevien vaatimusten ristipaineissa turvautumalla diskurssien muokkaamisen strategiaan. Se käyttää hyväkseen laajaa, sekä koulutuspolitiikan strategis-normatiiviselle tasolle että opettajien suuntaan kommunikoivaa järjestöjulkisuuttaan kääntäessään eri tahoilta tulevat viestit samalla kielelle – kielelle, jota voisi kuvailla ”kohtuullisuuden diskurssiksi”: Valtiohallinnon kouluun ja opettajiin kohdistamat vaateet se muotoilee uudelleen korostaen niiden perimmäistä rationaalisuutta ja järkevyyttä. Opettajakunnalta valtiohallinnolle suunnatut, alun perin oletettavasti moniääniset etu- ja koulutuspoliittiset viestit se pukee pedagogien pyyteettömäksi huoleksi koulun arjen sujuvuudesta ja toiminnan ”tarkoituksenmukaisuudesta”. Näin ammattijärjestö tuottaa kuvaa opettajista valtiolojaalina ammattikuntana, joka ei vaadi ”mahdottomia” eikä lähde arvostelemaan kansallista koulutuspolitiikkaa *sinänsä* – ainoastaan sen epärationaalisia implikaatioita.

OAJ:n kahdensuuntaisen kohtuullisuuspuheen strategisen merkityksen voi tulkita olevan korporatiivisen asemana vaaliminen. Vaikka järjestö näin toimiessaan kykenee vastaamaan jäsenistönsä *etupoliittisiin* vaatimuksiin, joutuu se samalla luopumaan aidosta yhteiskunnallisen keskustelijan roolista: saavutetun neuvotteluaseman ylläpitäminen ohjaa sitä varovaisuuteen ja olemassa olevan ”voimain järjestyksen” ja ”totuuden regiimin” suojelemiseen.

---

<sup>42</sup> KT 1/1989, 3.

Kuitenkin, samaan aikaan kun ay-politikointiin keskittyvä OAJ menettää 1980-luvulla merkitystään yhteiskunta- ja koulutuspoliittisena määrittelytoimijana, korostuu kasvavan järjestön identiteettipoliittinen merkitys opettajakunnan ammatillisen itseymmärryksen tuottajana. Tietynlaisista keskustelunavauksista pidättäytymällä – *merkityksellisen hiljaisuuden* (ks. Husa 1995, 44) kautta – OAJ kaiuttaa hyvin painokkaalla tavalla opettajuuden traditionaalista mallitarinaa. Monopoliasemaansa<sup>43</sup> ja järjestöjulkisuuttaan hyväksikäyttäen se tuottaa sellaista ”ammatillista esityslistaa” ja opettajatotuutta, jonka agendaan ei kuulu koulutukseen liittyvien yhteiskunnallisten arvokysymysten, valtopoliitikan tai opettajien koulutuspoliittisen roolin pohdinta. Tuoreiden OAJ:tä tarkastelleiden tutkimusten valossa (esim. Lindén 2002, Räisänen 2006, ks. myös Vuorikoski & Räisänen 2010) järjestön diskurssin ja koulutuspoliittisen roolin voinee olettaa pysyneen pitkälti samantyyppisinä myös 2000-luvulle tultaessa.

Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistyksen voi tulkita syntyneen sisäisen kritiikin kanavaksi uunituoreelle OAJ:lle ja tarpeesta vastustaa OAJ:n (ja sen edeltäjien) edustamaa opettajatotuutta. Tarkastellulla 17 vuoden periodilla demkolainen järjestödiskurssi muuttuu monella tavalla, mutta hyvin yleisellä ja abstraktilla tasolla sen voi katsoa pitävän koko ajan sisällään seuraavat ”totuudet” opettajan koulutuspoliittisesta toimijuudesta: Ensinnäkin, olipa toiminnan subjektina sitten kollektiivi tai yksilö, ymmärretään opettajan työ lähtökohtaisesti yhteiskunnallisena toimintana ja opettajat tätä kautta väistämättä poliittisina toimijoina. Toisekseen, olivatpa opettajien kollegiaalisen järjestötoiminnan tavoitteet koulutuspoliittisia tai yleispoliittisia, eivät ne yhtä kaikki pelkisty yksiulotteiseen etupolitikointiin. Kolmanneksi, tulipa toiminnan motivaatio monoliittisesti ymmärretystä aatteesta tai tarpeesta vastata arjen ammatillisiin ongelmiin, nousee toimijuuden legitimaatio halusta tulkita koulutodellisuutta ja omaa ammattia suhteessa niiden sosio-historiallisiin konteksteihin. Neljänneksi, nähtiinpä opettajien työstä hyötyjinä viimekädessä suomalainen yhteiskunta tai koko globaali maailma, ymmärretään kasvatustoiminnalla yhtä kaikki olevan seurauksia, joita on syytä tarkastella yli opettajan ja oppilaan välisen psykologis-pedagogisen ja didaktisen suhteen sekä fyysisen kouluinstituution.

Koska Demko tarttuu juuri niihin kysymyksiin, joista suuri ammattijärjestö vaikenee, voi sen foucault’laisittain hyvinkin mieltää ”vastarinnan pisteeksi” koulutuspoliittisten

---

<sup>43</sup> Nykyään, kansainvälisesti hyvin poikkeuksellisella tavalla, yli 118 000 jäsenen mammuttijärjestöön kuuluu jo enemmän kuin 95 % kaikista työssäkäyvistä opettajista (Mitä hyödyn... 2009).

valtasuhteiden verkostoissa. Rikkoessaan opettajapuheen kaanonin ja haastaessaan mallitarinan demkolaiset pyrkivät järkyttämään valtasuhteiden status quota – taistolaisajalla yksinäisyyttä korostavan kollektiivisen painostustoimijuuden keinoin, 80-luvulla ”upottavaa” monoliittisuutta vastaan kääntyen (vrt. Hyvärinen 1994, 22–25) ja ”arjen sankarin” mahdollisuuksiin luottaen.

Yritys koulutuspoliittisen määrittelyhegemonian murtamiseksi ei kuitenkaan tuottanut halutunlaisia tuloksia. Järjestö ei kyennyt luomaan toimivia strategioita neutraaliuden mallitarinan murtamiseen ja opettajien laajamittaiseen yhteiskunnalliseen aktivoimiseen. Demkon elinvoiman hiipuesssa koulutuspolitiikan kenttä jäi jälleen ilman järjestäytynyttä vastapuhetta. Traditionaalinen opettajadiskurssi otti pysyvän niskalenkin vastustajastaan – se elää ja voi hyvin yhä tänäkin päivänä.

Demkon kohtalon tietäen voidaankin hyvällä syyllä kysyä, mikä merkitys marginaaliseksi jääneen ilmiön tutkimuksellisella näkyväksi tekemisellä aikalaiskeskustelun näkökulmasta oikeastaan on. Onko sillä *ylipäättään* merkitystä?

Taistolaista opiskelijaliikettä tutkinut Matti Hyvärinen (1994, 14) ei usko historiallisten kertomusten didaktiseen voimaan: ”Mikään vuosikymmen ei ilmoittaudu ajatteluneen opettamaan meille mitään. Voimme oppia vain esittämällä hyviä kysymyksiä, esitimme pä ne sitten Hitlerille, Stalinille tai Paasikivelle.” Ei olekaan syytä ajatella demkolaisesta järjestöpuheesta konstruoitujen ”totuuksien” resonoivan sellaisenaan nykyaikaan ja muodostavan jonkinlaisen abstraktin, kontekstinsa ylittävän ”tarinan opetuksen”. Sen sijaan diskurssin arvokkaana ”perintönä” voi nähdä sen potentiaalin monikerroksiseen *kysymiseen* ja *kyseenalaistamiseen*.

Historiallisessa perspektiivissä Demkon voi ajatella harjoittaneen koulutuspolitiikan rakkikoiran virkaa hankalien ja kiusallisten kysymysten esittäjänä muotoutumassa olleen peruskoulujärjestelmän kontekstissa. Demkolaisten perustavalla tavalla sosio-historiallinen näkökulma opettajuuteen sekä poleeminen, vastakkainasetteluja korostava diskurssi toimivat jo olemassaolollaan traditionaalisen mallitarinan problematisoijina. Samaan aikaan demkolainen tarina virittää kuitenkin kysymyksiä myös nykyajan suuntaan: sen voi ajatella toimivan historiallisena muistutuksena opettajakunnan moniäänisyydestä ja ”toisenlaisten” diskurssien olemassaolosta.

Tämä muistutus on tarpeen aikana, jota voi käänteentekevyydessään verrata peruskoulu-uudistukseen (ks. Ahonen 2001, 181). Globalisaation aaltojen mukana suomalaiseen talous- ja yhteiskuntapolitiikkaan 90-luvulta alkaen tunkeutunut uusliberalistinen ideologia on tarkoittanut siirtymistä markkinamuotoisuutta, managerialismia ja suorituskeskeisyyttä painottavaan julkisjohtamisen malliin myös koulutuksen kentällä (Ball 2001, 29–36). Tasa-arvoa korostavasta, normatiivisesta koulutuspoliittisesta sääntelykulttuurista on liikuttu hiljalleen kohti ”koulumarkkinoita” (Ahonen 2003, 195–199) – desentralisoitua ja erilaistumiseen kannustavaa, yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaa ja arvioinnin kautta todennettavaa koulutusjärjestelmää (Varjo 2007). Kansallisen kilpailukyvyyn nimissä opettajien toivotaan omaksuvan uudenlainen rooli yhteiskunnallisten tehokkuuspyrkimysten edistäjinä ja kuluttajakansalaisten kasvattajina (ks. Lindén 2010, 99–126).

Uusliberalistisen koulutuspolitiikan potentiaaliset lieveilmiöt ovat herättäneet huolta kriittisissä kasvatusalan tutkijoissa, jotka ovat nostaneet esiin esimerkiksi oppilaitosten erilaistumisen mukanaan tuoman eriarvoistumisen ja kaikkinaisen kilpailun korostumisen, julkisten kouluinvestointien ja määrärahojen karsimisen, opettajien jaksamisen ongelmat sekä ammattikunnan perinteiseen professionaaliseen autonomiaan kohdistuvat muutospaineet tiivistyvän arviointikulttuurin paineissa (esim. Simola & Rinne 2006, 70–71, Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 258–259; Simola, Kivinen & Rinne 1997, 887; Simola 2001; Rinne 2000, 136–137; Rinne 2002, 105; Syrjäläinen 2002 ja 1997; Lindén 2010; Autio 1998; Seppänen 2006; Vuorikoski & Räisänen 2010). Koulua ”ulkopuolelta” tarkastelevien tahojen rinnalle tarvitaan kuitenkin myös kasvatusammattilaisten puheenvuoroja – instituution sisältä tulevaa kritiikkiä.

Opettajien koulutuspoliittisten kantojen esille nostaminen edellyttäisi kuitenkin paitsi uusia, moniäänisyyttä ja rohkeaa yhteiskunta-analyysiä sallivia professionaalisen keskustelun foorumeita, myös sellaisia epäkonventionaalisia opettajuudesta puhumisen tapoja, joiden puitteissa koulutuspoliittisesta keskustelusta pidättäytymistä ei erehdyttäisi pitämään neutraaliuden ja puolueettomuuden ilmentymänä. Tällaisen – opettajan ammatin lähtökohtaisesti yhteiskunnallisen ja siten myös poliittisen luonteen tunnustavan ja tunnustavan – diskurssin johtolauseena voisi hyvinkin olla *Koulutyöntekijän* vuoden 1989 ensinumeron pääkirjoitusotsikko:

”Koulutuspolitisoitukaamme!”

## LÄHTEET

### Kirjallisuus

- Aarva, P. & Pakarinen M.** 2006. Studying the striving and opposing forces in newspaper journalism: the actantial model of health promotion. *Health Promotion International*, 21 (2), 160-168.
- Aarnio, A.** 2009. Vastahankaan - Muistikuvia. Helsinki: Siltala.
- Ahonen, S.** 2004. Kansalaisvaikuttaminen koulun haasteena. Teoksessa S. Ahonen & A. Siikaniva (toim.) Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 252, 121–126.
- Ahonen, S.** 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S.** 2001. Kuka tarvitsee yhteistä koulua? 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen & R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 155–184.
- Alapuro, R.** 2000. Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. *Sosiologia* teorioita vuosituhannen vaihteesta. Tampere: Gaudeamus, 102–111.
- Alapuro, R.** 1997. Suomen älymystö Venäjän varjossa. Helsinki: Tammi.
- Alasuutari, P.** 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P.** 1996. Toinen tasavalta. Toinen tasavalta. Suomi 1946–1994. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. & Ruuska P.** 1999. Post-patria? Globalisaation kulttuuri Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Andersen, N.Å.** (2003) *Discursive analytical strategies: Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Bristol: Policy Press.
- Anttonen, S.** 1998. Valta, moraalit ja yhteiskunnallis-historiallinen oppiminen. *Sivistyshistoriallinen tie kansallissosialistisesta totuuden politiikasta demokratisoiviin uudenleenkoulutusohjelmiin*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.
- Apple, M. W.** 2004. *Ideology and curriculum*. Third edition. New York: RoutledgeFalmer.
- Apple M. W.** 1989. The politics of common sense: schooling, populism, and the new right. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (ed.). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany: State University of New York Press, 32–49.
- Autio T.** 1998. Sosiokulttuurisen kontekstin muutos, koulutuspolitiikka ja laatu. *Aikuiskasvatus* 18 (3), 188—199.
- Autto J.** 2005. Yksilön vai perheen sosiaaliset oikeudet? Vapauksien, velvollisuuksien ja yleisen edun rakentuminen eduskunnan lastenhoitoa koskevissa keskusteluissa. *Politiikka* 47: 1, 6-16.
- Ball, Stephen J.** 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 21–43.
- Ball, S. J.** 1990. Introducing Monsieur Foucault. Teoksessa S. J. Ball (ed.) *Foucault and education. Disciplines and knowledge*. London: Routledge, 1-28.
- Barker C. & Galasinski D.** 2001. *Cultural studies and discourse analysis. A dialogue of language and identity*. London: SAGE.

- Butin, D. W.** 2001. If This Is Resistance I Would Hate to See Domination: Retrieving Foucault's Notion of Resistance Within Educational Research. *Educational Studies* June 32 (2), 38-57. Saatavilla [www.muodossa](http://www.muodossa.fi).  
<<http://helios.uta.fi:2121/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&hid=110&sid=b611bab9-d384-47f4-9bd6-c4bc5794e13f%40sessionmgr104>>. 9.5.2010.
- Burr, V.** 1995 *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Caldwell R.** 2007. Agency and change: re-evaluating Foucault's legacy. *Organisation Studies* (14) 6, 769-91.
- Dahler-Larsen P.** 2002, The political in evaluation. *Studies in Educational Philosophy*. E-tidsskrift 2002/03.
- Dean, M.** 1999. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. London: Sage Publications.
- Dreyfus H. & Rabinow P.** 1986. *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermenutics*. Sussex: The Harvester Press.
- Ehrnrooth, J.** 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Engeström, Y.** 1970. *Koulutus luokkayhteiskunnassa – johdatus kapitalistisen yhteiskunnan koulutusongelmiin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Foucault, M.** 2005 (1975). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. E. Nivanka. Keuruu: Otava.
- Foucault, M.** 1991 (1977). *Discipline and punish. The birth of the prison*. London: Penguin Books.
- Foucault, M.** 1990 (1976). *The history of sexuality. Volume 1. An introductions*. London: Penguin books.
- Foucault M.** 1989 (1970). *The order of things*. London: Routledge.
- Foucault, M.** 1988. The ethic of care for the self as a practice of freedom. (An interview). In J. Bernauer & D. Rasmussen (eds.) *The final Foucault*. Cambridge, Massachusetts: MIT press, 1-20.
- Foucault, M.** 1982. Subject and power. *Critical Inquiry*. Summer 8 (4).
- Foucault, M.** 1980. *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Edited and traslated by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M.** 1977. *Language, countermemory, practice. Selected Essays and Interviews*. Oxford: Basil Blackwell.
- Foucault, M.** 1972 (1969) . *The Archaeology of Knowledge*. Transl from the French by A. M Sheridan Smith. London: Routledge.
- Fredman, M.** i.a. Demla r.y. – vähän yli 50 vuotta. [Www-dokumentti].  
<http://www.demla.fi/historia.htm>. Luettu 12.1.2011.
- Gergen, K. J.** 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.
- Gergen, M. & Gergen, K. J. (Eds.)** 2003. *Social construction. A reader*. London: SAGE.
- Greimas, A. J.** 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hannus, S.** 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakoulussa. *Kasvatus* 38 (5), 400–416.
- Heikkinen, S., Silvonen, J. & Simola, H.** 1999. "Technologies of truth: peeling Foucault's triangular onion". *Discourse* 20 (1), 141–157.
- Heinonen, V.** 2005. Kultainen 60-luku. Teoksessa A. Karisto (toim.) *Suuret ikäluokat*. Tampere: Vastapaino, 145–166.
- Helén, I.** 1994. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala (toim.) *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 271–315.

- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi.** 2009. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, Helsinki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.tenk.fi/ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf). <<http://www.tenk.fi/ennakoarviointi/eettisetperiaatteet.pdf>>. 3.1.2011.
- Husa, S.** 2003. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatusta ja normalisoiminen. Teoksessa T. Aittola. Kasvatustieteiden teoreetikoita. Uudesta kasvatustieteologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus: 58–80.
- Husa S.** 1995. "Foucault'lainen metodi". Filosofinen aikakauslehti N&N 3.
- Hyvärinen M.** 1994. Viimeiset taistot. Tampere: Vastapaino.
- Hyvää huomenta!** päivänavauksia peruskouluun ja lukioon. 1978. Demko ry. Äidinkielen jaos.
- Häikiö M.** 1991. Suomen lähihistoria. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Hämäläinen S.** 1983. Kohti tasokurssitonta peruskoulua. Kemin – Keminmaan – Tornion menetelmällisen eriyttämisen kokeilu 1977–1982. Osaraportti I: Tutkimuksen tarkoitus, teoriarakenne ja kirjallisuuskatsaus. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja, Jyväskylän yliopiston julkaisuja 338.
- Jauhiainen, A. & Kivirauma J. & Risto R.** 1997. Kansanopettajiston koulutuskysymys 1900-luvulla. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 72–94.
- Joas H. & Knöbl W.** 2009. Social theory. Twenty introductory lectures. Trans. Alx Skinner. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jokinen A.** 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin, teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A. & Juhila, K.** 1991. Pohjoismaiset asuntomarkkinat. Diskurssianalyysi kuntatason viranomaiskäytännöistä. Sosiaaliturvan Keskusliitto. Asuntohallitus. Helsinki.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E.** 1993. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.
- Juhila K.** 1999. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201–232.
- Jänkälä, P.** 1996. Opettajien järjestäytymisen historia. Opettaja-lehti 91 (21). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <[http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=41920](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=41920)>. 11.11.2010.
- Kaarninen, M., Harjula M. & Sipponen K.** 2000. Murros ja mielikuva: Tampereen yliopisto 1960-2000. Tampere: Vastapaino.
- Kaarre, S.** 1994. Foucault: historian totuuden ja vallan filosofi. Filosofinen aikakauslehti FN&N 2, 18–22. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <[URL:http://www.netn.fi/294/netn\\_294\\_kaar.html](http://www.netn.fi/294/netn_294_kaar.html)>. Luettu 20.1.2011.
- Kalela J.** 2005. Hyvinvointivaltion rakentaminen. Teoksessa Pernaa Ville & Mari K. Niemi. 2005. Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen historia. Helsinki: Edita, 205–224.
- Kangasniemi, E.** 1998. Aimo Tammivuori on poissa. Opettaja-lehti 22. [[www-dokumentti](http://www-dokumentti)]. [http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=43639](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=43639). Luettu 10.12.2010.
- Kauranne, J.** 1997. Omaleimaistamisen mahdollisuudet Suomen kansa- ja peruskouluissa maamme itsenäisyyden aikana. Teoksessa Itsenäinen suomalainen koulu. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja. Koulu ja menneisyys XXXV. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–48.

- Kenway, J.** 1990. Education and the right's discursive politics. Private versus state schooling. In: S. T. Ball (ed.) Foucault and education. Disciplines and knowledge. London: Routledge, 167–206.
- Kiuasmaa, K.** 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1995. Koulutuksen kentät ja kulku. Teoksessa T. Takala. (toim.) Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY, 65–106.
- Kolbe, L.** 2001. Pelko, torjunta, toveruus: Kohtauksia suomalaisesta ylioppilaselämästä. Teoksessa J. Bäckman (toim.) Entäs kun tulee se yhdestoista? Suomettumisen uusi historia. Helsinki: WSOY, 112–126.
- Korhonen I. & Oksanen K.** 1997. Kertomuksen semiotiikkaa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Tampere: Gaudeamus, 54–71.
- Kuikka, M. T.** 1993. Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Teoksessa Koulu ja menneisyys. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Helsinki: Yliopistopaino, 104–121.
- Kusch, M.** 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteen tutkimuksen lähtökohdat. Suom. Heini Hakosalo. Oulu: Kustannus Pohjoinen.
- Kähkönen, E.** 1979. Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978: yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium; 1.
- Kärenlampi, P.** 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Biliotheca historica 37. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Lappalainen, A.** 1998. Elämäntyönä tulevaisuus. Opetusalan Ammattijärjestön juuret, synty ja kasvu. Helsinki: Otava.
- Liljander, J-P.** 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lind, K.** 1998. Radikalismista aikalaisanalyysiin. Tutkijaliiton kehitys 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja no 45. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- Lindén, J.** 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampere University Press 2010.
- Lindén, J.** 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö. Saatavilla [www-muodossa. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00010.pdf>](http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00010.pdf). 16.11.2004.
- Lorey, I.** 1998. Macht und Diskurs bei Foucault. Teoksessa H. Bublitz & al. Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven des Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt: Campus Verlag, 87–96.
- Martin, L. H., Gutman, H. & Hutton, P. H. (Eds.)** 1988. Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault. London: Tavistock.
- Mills, S.** 1997. Discourse. London: Routledge.
- Mitä hyödyn OAJ:n jäsenyydestä?** 2009. Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 2.
- Moussa, M. & Scapp, R.** 1996. The practical theorizing of Michel Foucault; Politics and counter-discourse. Cultural Critique 33 (Spring), 87–112.
- Mäkelä K.** 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.



- Nissilä, M.** 2002. Päätoimittaja Hannu Laaksola 50 vuotta. Järjestölehti tukee edunvalvontaa. Opettaja-lehti 36. [www-dokumentti].  
<[http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=65914](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=65914)>. Luettu 10.12.2010.
- Nissilä, M.** 1998. Voitto Ranne haluaa yhä vaikuttaa. Opettaja-lehti 49. [www-dokumentti].  
[http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82089&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL&key=43217](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82089&_dad=portal&_schema=PORTAL&key=43217). Luettu 10.12.2010.
- Nurmi, V.** 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Helsinki: WSOY.
- OAJ:n järjestökehityksen ja -muutosten historiaa.** i.a. OAJ. [www-dokumentti].  
<[http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_INTERNET/01FI/02ESITT/HISTORIIKKI2007.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/02ESITT/HISTORIIKKI2007.PDF)>. Luettu 20.1.2011.
- Opiskelijoiden etujen puolesta - demokratian ja tieteen puolesta imperialismia vastaan!**  
Opiskelijoiden joukkovoimalla - työväenluokan rinnalla suurpääomaa ja oikeistoa vastaan!  
1973. SOL:n taisteluohjelma Suomen opiskelijoille. Hyväksytty SOL:n 9. liittokokouksessa 1973. Helsinki: Sosialistinen opiskelijaliitto.
- Patton P.** 1998. Foucault's subject of power. In J. Moss (ed.) 1998. The later Foucault. Politics and philosophy. London: SAGE Publications, 64-77.
- Parjanen, M.** 1983. Ylioppilasradikalismi yhteiskunnallisena liikkeenä, sen synty ja kuolema. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia, sarja A, 1.
- Parker I.** 1992. Discourse dynamics. Critical analysis for social and individual psychology. London: Routledge.
- Pehkonen, J.** 1990. Toimintaa vai imagon rakentamista. Raportti OAJ:n sisäisestä järjestökuvasta ja jäsenten työmarkkinapoliittisista asenteista. Tampereen yliopisto. Poliitiikan tutkimuksen laitos. Tutkimuksia 108.
- Peltonen, M.** 2008. Michel Foucault'n historiallisesta ajattelusta. Historiallinen Aikakauskirja 2. Suomen Historiallinen Seura & Historian Ystävien Liitto, 167-177.
- Phillips N. & Hardy C.** 2002. Discourse analysis. Investigating Processes of social construction. Qualitative research methods, vol 50. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pulkkinen T.** 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Raaska P.** 2003. Neljä vuosikymmentä sosiaalidemokraattien etujoukkona. Sosiaalidemokraattiset Opiskelijat – SONK ry:n historia. Sosiaalidemokraattiset Opiskelijat – SONK ry.
- Ranne, V.** 1978. Peruskouluko päin mäntyä? Opettaja-lehti 9, 33.
- Rantala J.** 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio. Helsinki: Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa).  
<<http://hdl.handle.net/10138/16225>>. 5.12.2010.
- Rantala, J.** 2003. Johdanto: koulu kansalaisyhteiskuntaa rakentamassa. Teoksessa J. Rantala. (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia, 7-13.
- Rantala, J.** 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina vuoden 1918 punaisuussytykset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rentola K.** 2005. Vallankumouksen aave. Vasemmisto, Beljakov ja Kekkonen 1970. Helsinki: Otava.
- Rinne M.** 1973. Suomen opettajain liitto 1893-1973. Suomen Opettajain Liitto. Helsinki.
- Rinne, R.** 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa R. Honkonen (toim.), Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere: Tampere University Press, 93-119.

- Rinne, R.** 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Rinne, R.** 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review* 52 (2), 131–142.
- Rinne, R.** 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopisto. kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.
- Rinne, R.** 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuden rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.
- Rinne, R.** 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turun yliopiston julkaisuja, *Annales Universitatis Turkuensis* C44.
- Rinne, R & Jauhiainen, A.** 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Räisänen, M.** 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta *Opettaja-lehdessä*. Kasvatus (1), 6-19.
- Räisänen, M.** 2006. Transformatiivisuus opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen, vaikutusvallan ja ideologisen paikan rakentumisesta *Opettaja-lehdessä* vuosina 1978 ja 2004. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi/tutkielmat/uta.fi/tutkielma.phtml?id=16135).  
<<http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.phtml?id=16135>>.
- Saarikangas, K., Mäenpää, P. & Sarantola-Weiss, M.** 2004. Rakentajien maa ja hyvinvoinnin kulttuuri. Teoksessa K. Saarikangas, P. Mäenpää & M. Sarantola-Weiss (toim.) *Suomen kulttuurihistoria 4: Koti, kylä, kaupunki*. Helsinki: Tammi, 10–19.
- Salminen J.** 1999. Eripurasta yksituumaisuuteen. Tie konsensusyhteiskuntaan 1960–1975. Jyväskylä, Helsinki: Gummerus.
- Sarjala, J.** 2008. Järki hyvä herätetty. koulu politiikan pyörteissä. Helsinki: Kirjapaja.
- Schrage, D.** 1998. Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, ”mehr” ans Licht zu bringen. Teoksessa H. Bublitz & al. *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven des Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt: Campus Verlag, 63–74.
- Seppänen, P.** 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Siisiäinen M.** 1996. Yhteiskunnalliset liikkeet, yhdistykset ja hyvinvointivaltio. Teoksessa A. Matthies, U. Kotakari & M. Nylund (toim.) *Välittävät verkostot*. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H.** 2004. Kohti kolmannen tasavallan koulutuspolitiikkaa? Uusi hallinnan tapa, koulutus ja syrjäytyminen suomessa. Teoksessa J. Löfström, J. Rantala & J. Salminen (toim.), *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta*. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 115–138.
- Simola, H.** 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, H.** 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki — opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät – Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena, 89–121.
- Simola, H.** 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A3.

- Simola, H.** 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- Simola, H., Kivinen, O. & Rinne, R.** 1997. Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 13 (8), 877–891.
- Simola, H. & Rinne, R.** 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon tutkimus*, 25 (3), 68–80.
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J.** 2002. Abdication of the Education State or just Shifting Responsibilities? The Appearance of a New System of Reason in Constructing Educational Governance and Social Exclusion/Inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (3), 247–264.
- Sulkunen P. & Törrönen J.** 1997. Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, 72–95.
- Suni, H.** 2007. Kirkko- ja kouluhistorian liittymäkohdat. Teoksessa Mikael Agricola opin ja tutkimuksen tielle 2006. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja XLIV, 164–178.
- Suomen vanhin aikakauslehti – opetusalan tietoa yli sata vuotta.** i.a. OAJ. [www-dokumentti].  
<[http://www.opettaja.fi/portal/page?\\_pageid=95,82039&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.opettaja.fi/portal/page?_pageid=95,82039&_dad=portal&_schema=PORTAL)>. Luettu 7.11.2010
- Suominen, T.** 1997. Ehkä teloitamme jonkun. Hämeenlinna: Tammi.
- Säntti, J.** 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsingin yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Syrjäläinen, E.** 2002 Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Syrjäläinen, E.** 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11.
- Takala, T.** 1995. Johdanto. Teoksessa T. Takala (toim.) *Kasvatussosiologia*. Porvoo: WSOY, 9-29.
- Tammivuori, A.** 1986. Sata vuotta opettajien ammattijärjestötoimintaa. OAJ.
- Tarasti, E.** 1990. Johdatusta semiotiikkaan: esseitä taiteen ja kulttuurin merkkijärjestelmistä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tynjälä, P.** 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törrönen J.** 1999. Juomisen vapaus ja vastuu. Sosiosemioottinen analyysi alkoholipoliittisesta liberalismista maallikkoajattelussa. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No 234.
- Törrönen J.** 1997. Intohimoinen teksti – pysäytetty kertomus makrorakenteena. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) 1997. *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus, 221–247.
- Varis, T.** 1990. Mitä tarjottavaa Michel Foucault’lla on valtatutkijoille? *Politiikka* 32 (2), 112–121.
- Varis, T.** 1989. Vallan genealogia- Tutkimus Michel Foucault’n valtakäsityksistä. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Sivuaineen (sosiologia) tutkielma.

- Varjo, J.** 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki: Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Virtanen M.** 2001. Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 831. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes) julkaisu.
- Vuorikoski, M.** 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.), Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski M. & Räisänen M.** 2010. Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. Kasvatus & Aika 4 (4), 63–81.
- Yhteisvoimin demokraattisen koulun ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan puolesta 1977.** Ohjelmallinen asiakirja. Helsinki: Demko.

### **Haastatellut henkilöt**

- Arnkil, Erik (Tom) 16.4.2009  
Onnismaa, Jussi 17.3.2009  
Hyvärinen, Matti 8.12.2010

## LIITE 1. TUTKIMUSMATERIAALI

### Koulutyöntekijä 1973–1989

KT 1/1973, 1-2, 10 Demokraattiset koulutyöntekijät  
KT 1/1973, 3 Peruskoulun hallinnonuudistuksesta  
KT 1/1973, 3 AY-teemaviikko: Rauhan ja edistyksen puolesta  
KT 1/1973, 8-9 Edistykselliset koulutyöntekijät yhteistyöhön  
KT 1/1973, 16 Opettajajärjestöt valinnan edessä  
KT 2/1973, 1 Demko ja puolueet  
KT 2/1973, 3 Demko vaatii  
KT 2/1973, 4 Demokraattiset koulutyöntekijät: Rauhanviikko toteutettava kouluissa  
KT 2/1973, 16 Demko on tullut jäädäkseen  
KT 3/1973, 2 Ammattijärjestöt yhtyvät  
KT 3/1973, 8 Demokraattisen koulun ja kasvatuksen puolesta  
KT 3/1973, 11 Koulujen rauhanopetus  
KT 3/1973, 12 Opettajankoulutus korkeatasoiseksi  
KT 3/1973, 13 Sosiaalinen tausta ja koulumenestys  
KT 3/1973, 16 Demkon tehtävät  
KT 1/1974, 2 Opettajat, opettajajärjestöt ja politiikka  
KT 1/1974, 4 Saammeko kunnollista jatkokoulutusta?  
KT 1/1974, 12 Kouluneuvostoja kehitettävä  
KT 2/1974, 2 Ei otsikkoa  
KT 2/1974, 2 Koulutyöntekijä kommentoi  
KT 2/1974, 10 ”Johtoryhmät”  
KT 3/1974, 2 Ei otsikkoa  
KT 3/1974, 9 OK:n ”harha-askeleita” – demokratiaa vastaan  
KT 3/1974, 9 OK:n ”rakentava” linja käytännössä  
KT 4/1974, 2 Nokian lakko  
KT 4/1974, 2 Taantumusojohto repii jäsenistön kahtia  
KT 4/1974, 3 Edistyksellisten opettajien toiminta tunnetaan jo  
KT 1/1975, 2 Väärää puuta haukutaan  
KT 1/1975, 8 Mihin katosi vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö?  
KT 2/1975, 2 Syksyllä suuria lupauksia - Tarkistus täydellinen pettymys  
KT 2/1975, 3 Teollisuus vaatii lisää rahaa - Kouluilta varoja vähennetään  
KT 2/1975, 7, 10 Opettajan päivän loppukomitea  
Erikoisnro 16.4.1975, 2 Opettajien joukkotoiminta oikea toimenpide!  
Erikoisnro 16.4.1975, 3 Koulutuskustannusten tuhoisa supistaminen estettävä yhteisvoimin  
KT 4/1975, 2 Jarrutuslinja tehoton ja väritynyt  
KT 4/1975, 3 Edistyksellisten opettajien syrjintä lisääntynyt  
KT 4/1975, 4 Uusia supistuksia tulossa  
KT 4/1975, 8 Suuryrityksen lisäävät oheismateriaalia kouluopetukseen  
KT 4/1975, 9 ”Helsingin henki” kouluopetukseen  
KT 5-6/1975, 2 Opettajat oikeiston silmin  
KT 5-6/1975, 2 Koululaisjärjestöt taistelevat oikeuksistaan  
KT 5-6/1975, 3 Erottamisella uhattu  
KT 5-6/1975, 4 Väkivallan vaihtoehtona rauhankasvatus  
KT 5-6/1975, 16 Miksi tarvitaan DEMKO  
KT 1/1976, 2 VESO-päivien surkeutta

KT 2/1976, 6 Opettajan päivä: Opettajan oltava humanisti  
 KT 3/1976, 8 Työrauha ja kasvatustavoitteet  
 KT 1/1977, 2 Kasvatuksen arvoperusta ja DEMKO  
 KT 1/1977, 11 ”Lisäkysymyksiä kasvatuksen tavoitekeskusteluun”  
 KT 3-4/77, 2 Hyvien tapojen vuosikymmen  
 KT 5-6/77, 2 Käyttäytymiseen kiinnitettävä enemmän huomiota  
 KT 1/1978, 2 DEMKOn viisi ensimmäistä vuotta  
 KT 2/1978, 1 Demkon tavoitteet  
 KT 3/1978, 2 Eristäytyvätkö opettajat kansasta?  
 KT 4-5/1978, 2 ”Hyvä ihminen” ja taksvärkki  
 KT 4-5/1978, 3 Pedagoginen kokemus yhteiseen käyttöön  
 KT 4-5/1978, 8-9 Taksvärkki kasvattaa oppilaisa ihmisarvon kunnioitusta  
 KT 6/1978, 2 Hävettää  
 KT 1/1979, 2 Ei otsikkoa  
 KT 2/1979, 2 Ei otsikkoa  
 KT 3/1979, 2 Ei otsikkoa  
 KT 5-6/1979, 2 Ei otsikkoa  
 KT 1/1980, 2 Ei otsikkoa  
 KT 2/1980, 2 Ei otsikkoa  
 KT 3-4/1980, 2 Ei otsikkoa  
 KT 5-6/1980, 2 Susi lampaan vaatteissa  
 KT 1/1981, 2 Ei otsikkoa  
 KT 2/1981, 2-3 ”Oppikoulu takaisin”  
 KT 3/1981, 2 Ei otsikkoa  
 KT 3/1981, 45–46 Keskenkärsiä ajatuksia DEMKOsta ja opettajaelämästä  
 KT 4/1981, 2 Rauhankasvatus  
 KT 4/1981, 3 Ihan tavallista kasvatusta  
 KT 1/1982, 2 Ei otsikkoa  
 KT 2/1982, 2 Teoria, käytäntö ja hegemonia  
 KT 3/1982, 2 Rauhankasvatus  
 KT 4/1982, 2 Uuden vuoden lupaus  
 KT 4/1982, 3 DEMKO ylämäkeen – jäsenistön voimin  
 KT 1/1983, 2 IX Opettajan Päivä  
 KT 2/1983, 2 Jubileum  
 KT 3/1983, 2 Automaatio, työ ja koulutus  
 KT 2/1984, 2 Valoa kaamoksessa?  
 KT 3/1984, 2 Vaihtoehto – mille?  
 KT 4/1984, 2 Koulun penkiltä palkkatyöhön?  
 KT 1/1985, 2 Vallita ja valkaista  
 KT 2/1985, 2 Teemana sosialisatio  
 KT 4/1985, 2 Perusasioita alusta ja lopusta  
 KT 1/1986, 3 Demkon oppi  
 KT 2/1986, 3 Valta ja voima  
 KT 3/1986, 3 Jokapäiväisyyden aika on ohi  
 KT 4/1986, 2 Demkon toiminta taitekohdassa  
 KT 4/1986, 3 Aika koota pää, kädet ja jalat  
 KT 1/1987, 3 Valoa viidakkoon  
 KT 2/1987, 2-3 Make up – wake up?  
 KT 3/1987, 3 Rakenteiden ratketessa  
 KT 4/1987, 3 Tehostakaamme toimintaa eli jälkisanat asunnottomien vuodelle

KT 1/1988, 3 Demko elää ja toimii Turussa tunnuslauseella ”pieni on kaunista”  
KT 2/1988, 3 Ei otsikkoa  
KT 2/1988, 6 Väitteet alkavat kääntyä kysymyksiksi  
KT 4/1988, 3 Ei otsikkoa  
KT 1/1989, 3-4 Koulutuspolitisoitukaamme  
KT 1/1989, 5-7 Keisari tarvitsee uudet vaatteet  
KT 2/1989, 2 Sosialisaaion ja oppimisen teemat 1979–1989  
KT 4/1989, 2-3 On aika tarkistaa 80-luvun saldo, baby!

## **Opettaja 1973**

### Pääkirjoitukset

OP 3/1973 3, 25 Yläasteen eriyttäminen  
OP 43/1973, 3 Oppilashuollon ongelmat  
OP 6/1973, 5, 38 Opetuksen ohjauksen ongelmat  
OP 11/1973, 5 Opettajat ja koulututkimus  
OP 13/1973, 5 Yllättävä lausunto  
OP 18/1973,7 Itälän komitean mietintö  
OP 29–30/1973,5 Koululaisten mielenterveys  
OP 33–34/1973,5 Työkausi alkaa kouluissa  
OP 37/1973,5 Ei riistoäänestystä  
OP 44/1973, 9 Uuden lehden tehtävät  
OP 45/1973,9 Susi vaiko suuri suunnitelma  
OP 50–51/1973,11 Rauha ihmisten kesken

### Puheenjohtajan palstat

OP 33–34/1973, 4, 12  
OP 3/1973, 2, 25  
OP 4/1973,2  
OP 6/1973,4  
OP 7/1973,4  
OP 42–43/1973, 2, 31  
OP 44/1973, 5  
OP 46/1973,2

## **Opettaja 1978**

### Pääkirjoitukset

OP 1-2/1978, 5 Iloa, pelkoja ja toiveita  
OP 7/1978, Todellisen tasa-arvon tie  
OP 20/1978,5 Unohtaako koulu ihmisen  
OP 22/1978,5 Tutkitaan...  
OP 26/1978,3 Oppilas-opettajasuhde  
OP 29–30/1978, 3 Opettajankoulutuksen uudistus  
OP 34/78,3 Meidän koulumme  
OP 37/1978, 3 Tarhuri vai veistäjä?  
OP 42/1978,3 Kansalaiskasvatuksen näkökulma  
OP 44/1978,5 Aloitetaan se alusta

Puheenjohtajan puheenvuoro -palsta  
OP 1-2/1987, 7 Kevätkauden kynnyksellä  
OP 4/1978, 9, 33 Peruskouluko päin mäntyä?  
OP 36/1978, 9 Yhteinen koulumme  
OP 43/1978, 7 Kouluavustaja

## **Opettaja 1983**

### Pääkirjoitukset

OP 17/1983, 7 Opettajien työnohjaus  
OP 26/1983, 3 Ongelmallinen kansalaistaito  
OP 27/1983, 3 Tulevaisuus on toisenlainen  
OP 28/1983, 3 Kesä  
OP 31–32/1983, 3 Yhteistyöllä eteenpäin  
OP 47/1983, 9 Kiistan aika umpeutuu  
OP 48–49/1983, 11 Seuranta nyt tärkeää  
OP 44/1983, 7 Kymmenen vuotta  
OP 19/1983, 3 Koululakien toimeenpano

Puheenjohtajan puheenvuoro -palsta  
OP 6/1983, 9 Täydennyskoulutus ja tasa-arvo  
OP 33/1983, 13 Ainutkertainen kouluvuosi  
OP 45/1983, 15 Gordionin solmu  
OP 48–49/1983, 6, 54 OAJ 10 vuotta  
OP 50–52/1983, 9 Joulukuusi on jo ovella  
OP 40/1983, 11 Yhteinen huoli

## **Opettaja 1988**

### Pääkirjoitukset

OP 4/1988, 5 Työ tekijänsä kiittää  
OP 6/1988, 5 Työn arvo  
OP 14/1988, 7 Yksi suuri kokonaisuus  
OP 15/1988, 7 Ylimääräinen edustajakokous  
OP 29–30/1988, 3 Nuoret ja politiikka  
OP 41/1988, 3 Lukiokeskustelu tienhaarassa  
OP 52/1988, 3 Demokratiastako irvikuva

Puheenjohtajan puheenvuoro -palsta  
OP 1/1988, 6 Kodin ja koulun yhteistyö  
OP 2/1988, 7 Neuvottelukierre alkaa  
OP 4/1988, 7 Opettajainhuone  
OP 5/1988, 7 Herätkää päättäjät  
OP 16/1988, 2 Tarvitaan uutta asennoitumista  
OP 33–34/1988, 7 Kesän jälkeen  
OP 40/1988, 13 Äänestetään koulun ystäviä