

TAMPEREEN YLIOPISTO

Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden
opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulessa

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Sasu Laaksonen

Syksy 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

SASU LAAKSONEN: Opettajan opettajuus – katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulella

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 120 sivua, 22 liitesivua

Marraskuu 2014

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa julkista opettajakuvaa nykyisessä uusliberalistisessa arvoilmastossa. Tavoitteena oli ensisijaisesti selvittää, miten opettajuutta representoitiin Opettaja-lehden pääkirjoituksissa. Toisekseen tutkimuksessa tarkasteltiin, kuinka lehden erilaiset opettajakuvat kohtasivat uusliberalistisen koulutuspolitiikan kouluille ja opettajille asettamat vaatimukset. Tutkimusaineisto koostui 69 opettajuutta käsitelleestä pääkirjoituksesta. Mukana oli neljä vuosikertaa välillä 2010–2013.

Opettajakuvan muodostumista taustoitettiin kahdelta kantilta: historian ja nykyajan. Historiallisen kontekstin keskiössä oli opettajuuden kehityksen kuvaaminen aina itsenäisen ajan alkumetriä mallikansalais-yleissivistäjistä nykyiseen PISA-menestyjään. Ammatin kehittyminen esitettiin eri aikoina vallinneiden ihanteiden avulla. Perustana opettajaideaalin muovautumiselle toimi Olli Luukkaisen väitöskirjassaan esittämä näkemys.

Nykyajan konteksti pohjasi opetusalan uusliberalistiseen murrokseen. Ytimessä tutkittiin aatteen vaikutuksia koulutuspolitiikkaan, koulutuskieleen sekä opettajuuteen. Koulutuspoliittisessa aihiossa efektiä avattiin muun muassa Jyrki Hilpelän ja Risto Rinteen ajatusten avulla. Kielellisen ulottuvuuden murrosta tarkasteltiin puolestaan Gert Biestan ja Aini Oravakankaan tutkimuksia hyödyntäen. Ajan opettajuudelle pohjan taas loivat Eija Syrjäläisen ja Kari-Pekka Lapinojan huomiot. Taustoituksen pääideana oli havainnollistaa, että Opettaja-lehden opettajakuva sai vaikutteita traditiosta, tehtävästä, odotuksista, realiteeteista sekä visioista.

Varsinaiset opettaja-representaatiot muodostettiin Teun Van Dijkin retoris-analyttistä metodologiaa käyttäen. Siinä viestiä tarkasteltiin kulttuuriin ja kontekstiin kytkeytyvänä vuorovaikutuksena, jossa tekstistä pyrittiin löytämään hallitsevien teemojen lisäksi myös sen funktio. Aineistosta abstrahoitettiin neljä opettaja-representaatiota: Olosuhteiden uhri, Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja, Kansainvälinen huippuosaaja sekä Elinikäinen oppija. Mainittuja opettajakuvia suhteutettiin uusliberalistisen ajan opetusvaatimuksiin. Pohdinnan ytimessä oli kysymys: Esiintyykö opettaja äänenkannattajassaan aktiivisena oman ammattinsa kehittäjänä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana vai passiivisena, pedagogisen palvelutehtävän suorittajana. Suhdetta viitoitettiin Mirka Räisäsen kehittämisen diskursiivisen avaruuden avulla.

Opettaja-lehden opettajakuvia summasi parhaiten tietynlainen ristiriitaisuus. Yhtäältä opettaja esitettiin yhteiskuntamme avainammattina, jonka kansainvälisestäkin tunnustettu ainutlaatuinen osaaminen loi sekä taloudellista että sosiaalista hyvinvointia. Toisaalta opettaja kuvattiin myös vastoin käymisten vaivaamana uhrina, jonka työtä hankaloittivat koventuneet vaatimukset, pudonnut arvostus sekä työolosuhteiden heikentyminen. Ristiriitaisuus määritteli myös opettajakuvien ja uusliberalistisen opetuspolitiikan suhdetta. Opettaja-lehden opettajuudessa painottui edelleen sivistys-humaanille perustalle rakentuva eettinen kasvatus. Mutta ammatin uudistamisessa lehti ei vierastanut myöskään uusliberalistisia ideoita. Opettajuuden tai yhteiskunnan kehittämisessä järjestölehti ei kunnostautunut. Toimituksen fokus oli opettajan työolosuhteiden parantamisessa.

Avainsanat: Opettajaideaalit, uusliberalismi, retorinen analyysi, representaatio pääkirjoitus, diskurssiavaruus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 IDEAALIN OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN SUOMESSA	8
2.1 SOSIAALISTAVA KANSANKYNTTILÄ (–1960-LUKU).....	9
2.2 TAITAVA DIDAKTIKKO (–1970-LUKU).....	13
2.2 PEDAGOGINEN ASiantuntija (–1980-LUKU).....	16
2.4 TUTKIVA OPETTAJA (–1990-LUKU)	19
2.5 KASVATTAJA JA YHTEISKUNNALLINEN VAIKUTTAJA (–2000-LUKU)	22
2.6 EETTINEN YHTEISKUNNAN KEHITTÄJÄ (–2010-LUKU).....	26
3 UUSLIBERALISMI JA SUOMALAINEN KOULUTUS	30
3.1 UUSLIBERALISMIN EETOS.....	30
3.2 UUSLIBERALISMIN KOULUTUSEETOS	33
3.3 UUSLIBERALISMI SUOMALAISEN KOULUTUKSEN MURROKSESSA	35
3.3.1 KOULUTUSPOLITIIKAN MURROS	36
3.3.2 UUSLIBERALISMI KOULUTUSKIELEN MURROKSESSA	39
3.3.3 OPETTAJUUDEN MURROS	42
4 OPETTAJAN ÄÄNI ANALYSOITAVANA	49
4.1 OPETTAJA-LEHTI	49
4.2 PÄÄKIRJOITUKSET.....	50
4.3 DISKURSSIANALYYSI.....	52
4.4 TEUN VAN DIJIN DISKURSSIANALYYSI.....	54
4.5 OPETTAJAN PÄÄKIRJOITUSTEN YLEISPIIRTEITÄ	57
5 PÄÄKIRJOITUSTEN YKSITYISKOHTAISEMPI ANALYYSI	61
5.1 OPETTAJUUS TEEMOJEN YMPÄRÖIMÄNÄ	61
5.2 OPETTAJEN REPRESENTAATIOT JA RETORISET STRATEGIAT	65
5.3 OPETTAJA-DISKURSSIEN MUODOSTAMISESTA.....	71
6 OPETTAJAN OPETTAJADISKURSSIT	75
6.1 OLOSUHEIDEN UHRI	75
6.2 SOSIAALISEN HYVINVOINNIN KASVATTAJA.....	81
6.3 KANSANVÄLINEN HUIPPUOSAAJA	86
6.4 ELINIKÄINEN OPPIJA	90
7 OPETTAJA UUSLIBERALISTISEN MURROKSEN KESKIÖSSÄ	94
7.1 OPETTAJUUS JA UUSLIBERALISTINEN DISKURSSIAVARUUS.....	94
7.2 RISTIRIITAINEN OPETTAJA-KUVA MURROKSESSA	100
8 KESKUSTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	105
8.1 AKTIIVINEN SUUNNANNÄYTTÄJÄ VAI PASSIIVINEN VIRKAMIESPALVELIJA?	105
8.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN POHDINTAA	109
8.3 JATKOTUTKIMUKSESTA	112
LÄHTEET	114
LIITTEET	120

1 JOHDANTO

Opettajan ammatin ja siihen kytkeytyvän opettajakuvan voidaan katsoa elävän aina jonkinlaisessa murroksessa. Murros perustuu moniin elementteihin. Ajan vallitseva arvoilmasto muovaa sekä ammattia että sen koulutusta tiettyyn suuntaan. Samaa tekevät myös odotukset, joita säilytetään opettajille monelta taholta. Poliittisilla päätöksentekijöillä on omat toiveensa ammatille, samoin elinkeinoelämällä ja medialla. Myös vanhemmilla ja oppilailla on omat odotuksensa opettajille, jotka konkretisoituvat joko toiveina tai vaatimuksina. Tämän lisäksi opettajuutta määrittelee kasvatusalan oma näkemys: tavoitteet ja perusta hedelmälliselle ammattikasvatukselle. Odotusten ja visioiden ohella opettajuuteen vaikuttavat käytännön realiteetit. Millaista kasvatustyö on arjessa, millaisten teemojen parissa pedagogi harjoittaa professiotaan, millaiseksi hän kokee ammatinsa ja työnkuvansa ovat kaikki opettajuutta ja opettajakuvaamme luovia kysymyksiä.

Tätä taustaa vasten on luonnollista, että opettajuus on Suomen itsenäisyyden aikana näyttäytynyt varsin erilaisena. 1900-luvun alkupuolella opettajuudessa painottui snellmanilais-hegeliläinen sivistystehtävä. Kansakoulunopettaja oli uuden elämänmuodon juurruttaja koulussa ja sen ulkopuolella. Tähän uuteen elämäntapaan kuului lukemisen ja laskemisen lisäksi terveiden elämäntapojen, siisteyden, itsehillinnän, täsmällisyyden, reippaan ruumiinkulttuurin sekä isänmaallisuuden opettamista. Tiivistettynä opettaja oli korostetusti sivistäjä, tiedonvalon sytyttäjä ja mallikansalainen. (Rinne 1986, 9; Rantala 2010, 179–180.)

Sotien välissä vaikuttaneen J.E. Salomaan koulukasvatusopissa opettajien sivistystehtävä laajeni aavistuksen. Yksilön sivistämisen ohella oppilaista pyrittiin kasvattamaan valistuneita suomalaisen yhteisön jäseniä, jotka ymmärtäisivät paremmin maamme henkistä, yhteiskunnallisia ja taloudellista elämää (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 204–205). Opettajuutta määritti tuolloin myös kansalaissodan arpien tietynlainen balsamointi. Yhteisöllisyyttä korostaneet opettajat olivat kansankynttilöiden lisäksi voima, joka pitivät kansakuntaa yhdessä (Rantala 2002, 15–29).

Sotien jälkeen koulutuksen ja opettajuuden painopisteet muuttuivat. Jossain määrin opetuksessa alettiin huomioida työelämän tarpeita kansalaisuuteen sosiaalistamisen sekä sivistämisen rinnalla. Rinteen ja Salmen (1998, 186–198) mukaan opetuksen lähtökohtana oli luoda oppilaista osaavia ja kuuliaisista työntekijöitä, jotka lisäisivät oman hyvinvointinsa lisäksi lähiympäristönsä vastaavaa.

Opettajuus itsessään taas suuntautui akateemiseen suuntaan. Muun muassa Luukkainen (2004) kuvaa prosessia ammattikunnan professionalistumiseksi. Hänen katsannossaan tämä konkretisoitui opettajakoulutuksen siirtymisenä yliopistollisen korkeakoulun piiriin sekä korostuneina käsityksinä opettajasta opetusopin ja pedagogian asiantuntijana, myöhemmin oman ammattinsa tutkijana ja kehittäjänä.

Vuosituhanne vaihtuessa opettajuus on siirtynyt työelämään valmistamisesta ja akateemisesta pätevoitymisestä eettisen kasvatuksen kentälle. Jossain määrin käänne on ollut vapaaehtoinen. Onhan ammatin perusta ollut traditionaalisesti kutsumuksessa, kansan valaisemissa sekä eettisen hyvän opettamisessa (mm. Rinne, 1989). Osittain kasvatusvastuu on kuitenkin korostunut yhteiskunnallisten muutosten ja perhedynamiikan myötä. Muun muassa Syrjäläinen (2002) huomioi, että vanhempien höllentynyt kasvatusote on lisännyt opettajien tehtävää nimenomaan kasvattajina. Viimeksi opettajuutta on tavoitevisioissa alettu jälleen kuljettaa kohti uutta mallia. Muun muassa Luukkainen (2004; 2002) katsoo tämän vuosikymmenen opettajan olevan parhaimmillaan monitahoisen kasvatusyhteistyön koordinaattori, yhteiskunnallinen vaikuttaja, jopa tulevaisuutemme tekijä.

Tradition ja tavoitteiden lisäksi opettajakuvaa muovaa merkittävästi ajan hallitseva arvoilmasto. 2000-luvun länsieurooppalaisessa maailmassa se on eittämättä uusliberalismi. Aatteen vaikutus opettajuuteen on merkittävä, vaikkei muun muassa Friedrich Von Hayekin ajatuksille perustava katsomus ole ensisijaisesti koulutuspoliittinen. Eikä merkittävyys kasvatusalalta kuultavien signaalien perusteella ole luonteeltaan positiivista. Uusliberalistisen filosofian pienen valtion ihailu sekä kaiken alistaminen markkinastandardien mitattavaksi on kasvattanut kiirettä luokissa. Opettajat joutuvat opettamaan yhä suurempia ryhmiä, osallistumaan yhä useampiin palavereihin sekä dokumentoimaan työtään enemmän (Syrjäläinen, 2002). Lisäksi yksilön vapauksia painottava aate vaikuttaisi syövän opettajan tiedollista ja kasvatuksellista auktoriteettia, mikä on tehnyt arjesta entistä kuormittavampaa. (mm. Lapinoja 2006; Syrjäläinen 2002.) Samaan aikaan varsinkin elinkeinoelämän odotukset opetukselle opettajille pyrkivät viemään opettajuutta kasvatusalalle vieraille, markkinaperusteisen koulukasvatuksen tielle. Muun muassa Lindén (2010) argumentoi, että markkinaistamisen trendi on jossain määrin murentamassa opettajan työn kutsumusperustaa sekä ammattikunnan perinteisesti vahvaa suhdetta valtioon. Kärjistettynä voidaan puhua ammatille ulkopuolelta asetetuista odotuksista, joita opettajat eivät joko pysty tai halua aina täyttää. Kaiken lisäksi vaikuttaisi siltä, että koulutuksesta käytävä keskustelu on siirtynyt eettis-sivistys-kasvatuksellisesta kehyksestä markkinaraamien ja -retoriikan alle.

Opettajuudesta ja opettajakuvasta puhuttaessa erityisasemassa on Opettaja-lehti. Se ottaa viikoittain kantaa opettajuuteen vaikuttaviin ilmiöihin historiallista perspektiiviä unohtamatta.

Ammattijärjestön johtavana avoimuus se edustaa parhaiten maassamme opettajien ääntä (Räisänen, 2008). Lisäksi sen lukijapiiri on huomattavasti opettajayleisöä laajempi. Toimituksen (tosin jo edesmenneiden) verkkosivujen mukaan lehti tavoittaa laajan joukon kasvatustieteilijöitä sekä yhteiskunnallisia vaikuttajia (Opettaja, 2013).

Tämän tutkimuksen keskiössä on juuri Opettaja-lehden opettajakuva uusliberalistisessa ajassa. Keskeisiä tutkimuskulmia on kaksi. Ensimmäinen tulkitsee 2010-luvun hallitsevia opettajadiskursseja. Toinen analysoi muodostettujen diskurssien pohjalta, kuinka Opettaja-lehden tuottama opettajuus kohtaa niin sanotun uusliberalistisen koulutusmurroksen. Opettajakuvat muodostetaan tutkimalla nimenomaan pääkirjoitusten opettaja-representaatioita. Pääkirjoitukset ovat valikoituneet tutkittavaksi niiden journalistisen painoarvon ansiosta. Niitä voidaan pitää julkaisun tärkeimpänä viestinä, jossa lehti arvottaa ja perustelee omat kannanottonsa (mm. Hemanus, 1972). Aineisto koostuu vuoden 2010–2013 pääkirjoituksista, joiden hallitsevana teemana on itse opettajan työ. Yhteensä mukana on 69 pääkirjoitusta.

Tutkimus opettajakuvista jakautuu pääpiirteittäin kahteen osaan: taustaan ja analyysiin. Taustan muodostavat opettajuuden historia sekä nykyinen arvoilmasto, jossa ammattia harjoitetaan. Lähtöoletuksena on, että nykyinen opettajakuvamme on osittain tradition, osittain tavoitteiden sekä lopulta realiteetteihin muovaama. Ensimmäiseksi tutkitaan opettajuuden kehitystä itsenäisyyden ajan alusta 2010-luvulle. Tavoitteena avata ammattikuvaa esittelemällä opettajuutta ennen kaikkea alan omien visioiden ja ideaalien kautta. Kuluva vuosikymmenen eettistä suunnannäyttämistä tukeva ihanneopettajuus on OAJ:n nykyisen puheenjohtaja Olli Luukkaisen (2004, 262–300) käsialaa. Itse muuttuvien opettajaideaalien lisäksi havainnollistetaan ajan ja arvojen aina läsnä olevaa vaikutusta niin opettajuuteen kuin muuhunkin yhteiskuntaan.

Historiallinen tausta täydentyy katsauksella nykyajan opettajuuden realiteetteihin. Ytimessä on nyt uusliberalistinen asenneilmasto, jonka vaikutukset heijastuvat niin opettajiin kuin myös kouluihin (mm Hilpelä 2004a; Hilpelä 2004b). Uusliberalismi-käsitteen sekä sen koulutuksellisen ulottuvuuden määrittelyjen jälkeen vaikutuksia käsitellään kolmella tasolla. Tutkimuksessa tasoja kutsutaan murroksiksi, ja niitä peilataan koulutuspolitiikassa, koulutuksen kielessä sekä opettajuudessa. Koulutuspoliittisen murroksen pohjana on Risto Rinteen (2003) näkemys maamme koulutuksen tilasta. Kielen murrosta käsitellään ennen kaikkea Aini Oravakankaan (2005) sekä Gert Biestan (2005; 2006) ajatusten pohjalta. Opettajuuden murroksen tarkasteluprisma noteeraa ennen kaikkea Eija Syrjäläisen (2002) ja Kari-Pekka Lapinojan (2006) väitöskirjaluotaukset ammattikunnan tilasta jälkimodernissa Suomessa.

Analyysiosaa koostuu niin ikään kahdesta osasta. Ensimmäisessä lehden pääkirjoituskieltä opettajuuden kehityksessä tulkitaan hollantilaisen Teun Van Dijkin diskurssianalyttisellä, tarkemmin

ottaen retoris-analyttisellä metodilla. Siinä viestiä tarkastellaan vuorovaikutuksena, jossa teksteistä pyritään löytämään semanttiset makrostruktuurit: hallitseva(t) teema(t). Hallitsevien teemojen kautta pystytään tulkitsemaan, millaisissa yhteyksissä opettajuus esiintyy ja miten ammattikuntaa ilmennetään yleisölle (Van Dijk, 1988; Hoikkala, 1990). Näitä ilmentymiä kutsutaan tässä tutkimuksessa representaatioiksi.

Analyysin toisessa osassa kartoitan Opettajan opettaja-representaatioiden suhdetta koulutuksen uusliberalistiseen murrokseen. Tarkoitukseni on pohtia, esiintyykö opettaja omassa äänenkannattajassaan aktiivisena oman ammattinsa kehittäjänä ja yhteiskunnallisena vaikuttajana vai passiivisena pedagogina, eräänlaisena yhteiskunnan palvelijana. Analyysin pohjana on Mirka Räisäsen (2008) diskursiivinen avaruus, jossa opettajadiskurssien uusliberaaliutta tarkastellaan akseleilla staattinen–dynaaminen sekä neutraali–kriittinen. Jossain määrin diskursiivinen avaruus on arbitraarinen, koska aatteeseen perustavaa opettajuutta ei virallisesti ole määritelty, ainakaan sen kannattajien puolelta.

Opettaja-puheen elementit ovat herättäneet jonkin verran kiinnostusta kasvatustieteilijöiden keskuudessa. Mirka Räisänen (2008, 2014) on kartoittanut opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumista aineistonaan nimenomaan Opettaja-lehti. Vuoden 2008 artikkelissaan hän käsitteli lehden Opettaja-puhetta tutkimalla vuosikertojen 1978 ja 2004 kirjoituksia. Osa näistä oli pääkirjoituksia, osa eräänlaisia linjaavia kolumnia. Vuonna 2014 julkaistussa väitöskirjassaan hän jatkoi teemaa luomalla silmäyksen peräti 449 Opettaja-lehden kirjoitukseen (pää- ja kolumniin) aikavälillä 1973–2008. Räisäsen työ onkin ollut ensiksi inspiraationa ja lopulta apuna sekä omassa kandidaatin tutkimuksessa¹ että tässä pro gradu -tutkielmassa. Pääsääntöisesti se kuitenkin lähestyy opettaja-puhetta hieman eri näkökulmasta. Räisäsen fokus on diskurssitavoissa, joilla Opettaja-lehti ajaa jäsentensä etuja ja käsittelee koulutuspoliittisia ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa puolestaan painottuvat ajan opettajaidentiteetit sekä niiden kohtaaminen ajan ammattivaatimusten kanssa.

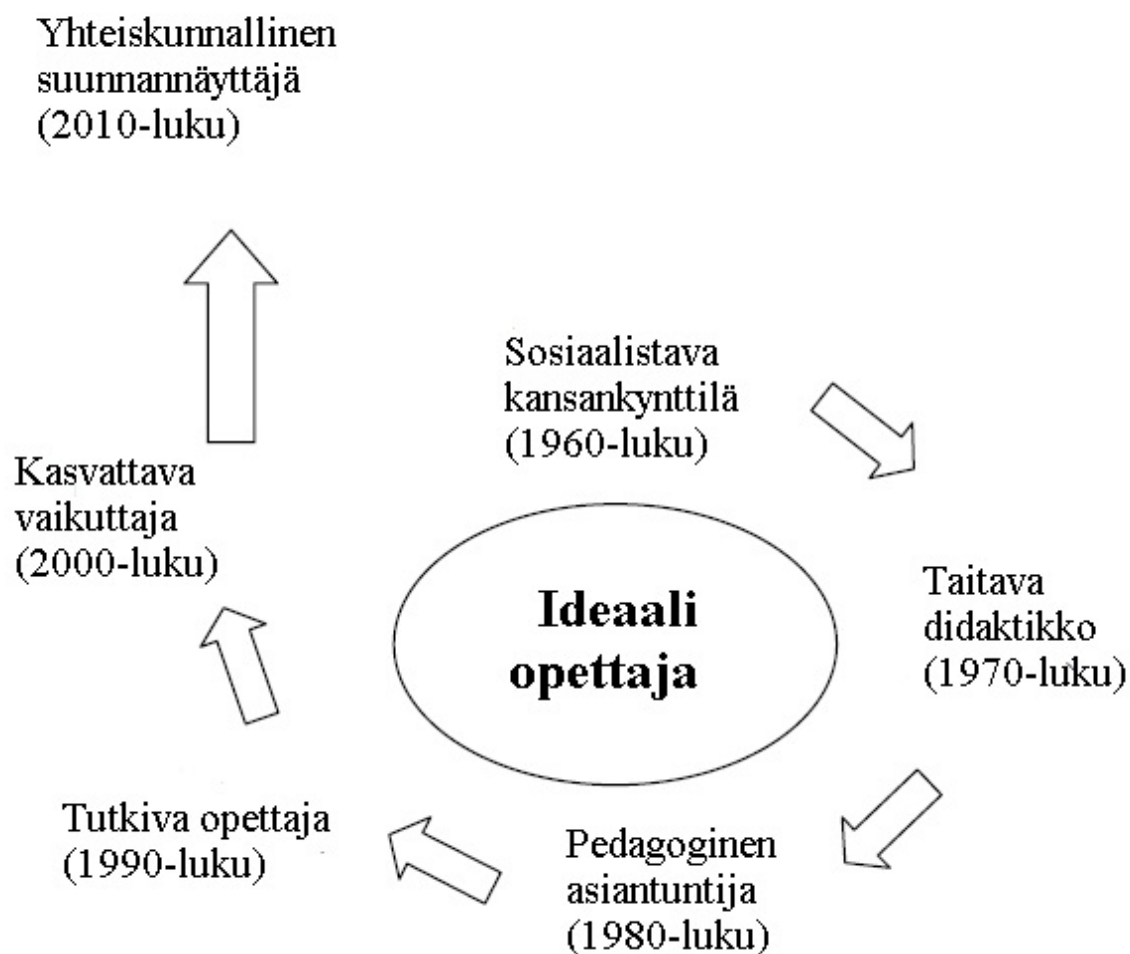
Opettaja-puheessa jatkotutkimukselle on kuitenkin sijaa, puhutaan sitten Opettaja-lehdestä, virallisista opetussuunnitelmista tai kasvatustieteilijöitten opettajavisioista. Järjestölehden osalta mielenkiintoa niin tämän tutkimuksen kuin myös Räisäsen havainnoinnin perusteella herättää tietynlainen ristiriita meriittien ja arkitodellisuuden kesken. Kansallisesti ja kansainvälisesti tunnustettu huippuosaaja – suomalainen opettaja – vaikuttaisi Opettaja-lehden katsannossa olevan vaikeuksissa, muiden armoilla ja jossain määrin näköalaton. Tie yhteiskunnan suunnannäyttäjäksi lienee pitkä ammattikunnan suuresta potentiaalista huolimatta.

¹ S. Laaksonen. 2013. Uusliberalismi puhuu – mitä Opettaja vastaa, Kandidaatin tutkielma, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Tampereen yliopisto

2 IDEAALIN OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN SUOMESSA

Aikamme opettajuus on eräällä tavalla tradition tuote. Ammattikunta on kehittynyt vuosien saatossa linjassa tehtävien, tavoitteiden ja realiteettien keskellä. Kuvaamme opettajasta ovat vaikuttaneet omat kokemuksemme sekä ammattiin liittynyt keskustelu, johon ovat osallistuneet käytännössä kaikki pienimmistä oppilaista ja poliittisista päättäjistä aina eri aikakausien johtaviin kasvatustieteilijöihin. Tässä kappaleessa tutkitaan opettajuuden kehitystä itsenäisyyden alkumetreiltä kuluvan vuosikymmenen visioon. Katsauksen kehyksenä toimii versio opettajuuden kehityksestä ja tulevaisuuden opettajaideaalista väitelleen Olli Luukkaisen (2004, 303) näkemyksestä. Esiteltäviä opettajakuvia on kuusi kappaletta. Jokaisen opettajarepresentaation kohdalla avataan hieman myös kunkin ajan yhteiskunnallisia ilmiöitä.

On syytä painottaa, kuvauksissa painottuu opetusarkea enemmän ihannekuva opettajuudesta. Samalla on korostettava että eri aikojen opettajaideaaleista keskusteltaessa kyse on nimenomaan painotuseroista. Kaiken muutosten ja uudistusten keskellä opettajan työn peruselementit ovat Suomessa pysyneet pitkälti samanlaisina. Ja tuota peruselementtiä on määrittänyt erinapainen jännite, jossa vastakkain ovat olleet säilyttäminen ja kehittäminen. Muun muassa Välijärvi (2006, 10–11) huomioi, että opettaja on nähty sekä paikallisen kulttuuriperinnön säilyttäjänä ja välittäjänä samalla kun hänen on odotettu kasvattavan itsenäisesti ajattelevia, sivistyneitä ja yhteiskunnallisesti aktiivisia kansalaisia. Ennen ideaalien avaamista on vielä mainittava, että ajalliset viittaukset eri opettajuuden vaiheisiin ovat ainoastaan suuntaa antavia. Opettajaihanteen muutos sosiaalistavasta kansankynttilästä didaktiikan mestariin tai tutkivasta opettajasta aktiiviseen kansalaisvaikuttajaan eivät tapahtuneet yks kaks vuosikymmenten vaihtuessa.



KUVIO 1. Opettajaidealin kehittyminen Suomessa itsenäisyydestä tähän päivään

2.1 Sosiaalistava kansankynttilä (–1960-luku)

Suomalainen koulukasvatus joutui itsenäisyyden ensi askelten ja sodan jälkeisen jälleenrakennusvaiheen kohtaamaan valtavan määrän yhteiskunnallisia muutoksia. Irtautuminen Venäjän suuriruhtinaskunnan alaisuudesta, sisällissota ja kansan jakautuminen, yleinen oppivelvollisuuslaki, kaksi sotaa Neuvostoliittoa vastaan, siirtyminen agraaritaloudesta teollisuus- ja palvelutaloudeksi olivat valtavia yhteiskunnallisia muutoksia, jotka muokkasivat myös maamme koululaitosta ja opettajuutta. Varsinkin 1950- ja 1960-luvuilla yhteiskunnan elinkeinorakenteen ja arvopohjan muutos eteni valtavan nopeaa tahtia. Tiivistettynä Suomi ei elänyt enää maataloudesta, ja pitkään arvopohjaa määritelleet koti, uskonto ja isänmaa saivat haastetta vasemmistolaisemmista vaatimuksista globaaliin solidaarisuuteen ja tasa-arvoisempaan tulonjakoon (Launonen 2000, 192–193.) On selvää, että pitkällä, murrosten täyttämällä aikavälillä myös koulu ja opettajuus kokivat

erilaisia päivänvaloja. Pitkäkestoisesta muovautumisprosessista voidaan paikantaa kaksi koulukasvatuksellista trendinä, jotka pitkälti hallitsivat koulukasvatusta: kansan sivistäminen ja sosiaalistaminen.

Sivistysmissio pohjautui valistuksen ajalta perua olevaan maailmankatsomukseen. Sivistävän koulutuksen pyyteettömänä tehtävänä oli itsenäistymisen jälkeen kansan laajojen kerrosten opettaminen luku-, kirjoitus-, ja laskutaitoon sekä valistus sivistyneen ihmisen ihmisarvoisesta elämästä. Kyseiseen ”ihmisarvoisen elämään” kuului muun muassa opetuksia hygieniasta, raittiudesta, täsmällisyydestä, siisteyttä, pöytätapoja ja tervehtimistä. (Rinne 1986, 209–211.) Alkujaan sivistysihanne henki valkoisen Suomen maailmankatsomusta, ja sen arvoperustan katsottiin olevan sellaisenaan siirrettävissä oppilaisiin (mm. Launonen 2000, 185). Toisen maailmansodan jälkeen sivistyskasvatuksen pääpaino kuitenkin muuttui ainakin teoriassa. Jo vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmissa painotettiin tiedostavaa yksilöä, joka on henkisesti vapaa, sosiaalisesti taitava ja kykenevä itsenäiseen ajatteluun. Launonen uskoo itsenäisemmän sivistyksen ideaalin olleen vastareaktio totalitarismin uhalle. Sivistynyt ihminen, kansa, ei tässä ajattelussa pystyisi diktatuuristen yhteiskuntien hirmutekoihin (ibid., 203–204).

On hyvä huomioida, että sivistysprojekti koski ensimmäistä kertaa koko kansaa, myös maaseudun tähän asti vähemmälle opetukselle jääneitä lapsia. Tämän mahdollisti vuonna 1921 säädetty laki yleisestä oppivelvollisuudesta. Yksilön ihmisarvoisen elämän avaaminen kytkeytyi vahvasti valtion hyvinvointiin. Kuten Välijärvi (2006, 14–15) tiivistää, usko sivistyspohjaisen koulutuksen taloutta ja yhteisiä elinolosuhteita kehittävään voimaan eli tuohon aikaan vahvana. Usko on kestänyt aikaa. Oikeastaan klassisen koulutuksen arvostus voidaan katsoa joutuneen joutunut tietynlaiseen syvennykseen vasta uusliberalismin todella valloitettua kansallisen arvoilmaston aivan vuosituhannen lopussa.

Sosiaalistamistehtävä oli eräänlainen käytännönläheinen jatke sivistysmissiolle. Opettajien ja koulun tehtävänä oli opettaa oppilaille kuuliaisuutta, kansakunnan perustoimintatapoja, kielenkäyttötapoja, perusajattelumalleja. Päämääränä siinsi Koskeniemi-henkisesti täysivaltaisuus sosiaalisen yhteisön jäsenenä (Launonen 2000, 207). Opetuksella oppilaista tehtiin täysivaltaisia Suomen kansalaisia, joiden ajattelu ja toiminta ilmensivät riittävää kansallista yhteneväisyyttä. Kansakouluasetuksesta sotiin opettajan toimintaa määrittä voimakkaasti kansallismielisyyden iskostaminen koululaisiin. Tietyllä tavalla tämä päämäärä ilmensi hyvin jo J.V. Snellmanin ajatuksia edelliseltä vuosisadalta: ”Ei siis ole suomalaisen lapsen määrä tulla opetetuksi kiinalaisuuden tai hindun ihmisyyteen, ei myöskään Euroopan keskiajan ihmisyyteen” (mainittu teoksessa Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000, 192). Pelkästään nationalistisesta romantiikasta 1920- ja 1930-luvulla korostuneessa ”kansallisessa lähetystehtävässä” ei kuitenkaan ollut kyse. Tuoreen maan yhteinen

sivistyspääoma, johon yhtenäiskulttuuri pohjaisi, oli hataralla pohjalla. Lisäksi lähetystehtävällä pyrittiin vakauttamaan maan poliittista tilannetta, johon kansalaissota oli jättänyt syvät arpensa (mm. Rantala, 2002). Sosiaalisen kasvatuksen painopiste muuttui sotien jälkeen idealistisemmasta ja kansallisromanttisesta perustasta arkisempaan ja yksilöllisempään suuntaan. Koskeniemiä tulkiten Launonen katsoo, että oppilaisiin haluttiin iskostaa sosiaalista kypsyyttä. Konkretisoituna tämä tarkoitti oppilaiden valmistamista erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, sosiaaliseen taitavuuteen sekä vastuullisuuteen uuden yhteiskunnan rakentamisessa. Niin kovaa individualismin tuuli ei kuitenkaan puhaltanut, että yksilöstä olisi tullut koulukasvatuksen legitimointipohja. Simolan (1995) mukaan yhteiskunnan etu ohitti vielä yksilön vastaavan suuressa osassa 1970-luvun pedagogisia tekstejä.

Kulttuuriin sosiaalistamisen lisäksi kansanopettajuutta leimasi heti alkuunkin vahva kytkös työelämään. Rinteen (1989; 1986) mukaan opetus oli osa sitä prosessia, joka tuotti työelämään sopeutuvaa ja kvalifikoitua työvoimaa ja poimi akateemisesti kyvykkäitä jo varhain korkeakouluopintoja edellyttävälle urille. Toisin kuin suomalaisen koulutuksen tavaramerkiksi myöhemmin noussut peruskoulu, rinnakkaiskoulujärjestelmä oli hänen katsannossaan varsinkin alkuaikoinaan erityisen hierarkkinen.

Kansakouluajan opettajaihannetta voidaan kutsua *Sosiaalistavaksi kansankynttiläksi*. Konseptiin kytkeytyi erottamattomasti vaade mallikansalaisuudesta. Opettaja mallikansalaisena –ilmiötä tutkineen Risto Rinteen tulkinnassa tämä juontui erittäin vastuullisesta tehtävästä. Suomalainen opettaja oli pitkälti vastuussa uuden elämänmuodon levittämisestä ja juurruttamisesta. ”Opettajan oli omalla käytöksellä ja elämällään esitettävä kansalaiselle jäljiteltävä moraalisesti ladattu toiminnan ja käyttäytymisen kokonaisuus.” (Rinne 1986, 9.)

Ajan mallikansalaisuus pohjautui tiettyihin persoonallisuuden piirteisiin. Rinne argumentoi itsenäistymisen ja 1950-luvun välisen periodin edellyttäneen sekä opettajakoulutusvalinnoissa että virkarekrytoinneissa piirteitä kuten puhdasmaineisuus, ruumiinterveys, ahkeruus, musikaalisuus (ibid, 205). Opettajilta edellytettiin lisäksi kuuliaisuutta sekä omia kouluttajiaan että esivaltaa kohtaan. Myös kristillisten arvojen tunnustaminen oli varsinkin alkuaikoina korostetusti arvossaan. Kansallisen lähetystehtävä ja kuuliaisuus asettivat mallikansalainen-opettajalle käytännössä vielä yhden edellytyksen: valkoisuuden. Alkujaan opettajaksi valikoitiin yksilöitä, jotka olivat sisällissodassa olleet valkoisessa rintamassa (Rinne 1989; Rantala 2010, 7, 12). Kristillis-äänmaalliset arvot olivat sotien välissä voimissaan juuri maaseudulla. Ei olekaan sattumaa, että opettajien kansanopettajien rekrytointi keskittyi juuri sinne. Valtio sai luonnollisesti uskollisia työntekijöitä, joille ammatti puolestaan tarjosi polun keskiluokkaiseen elämään (Rinne 1989, 195–196).

Historiallinen kuva opettajasta valkoisen ja kristillisen Suomen mallikansalaisena lienee lähellä totuutta. Silti kuvaa on syytä hieman laajentaa. Muun muassa Rantala (2002, 15–29) noteeraa, että kansakoulunopettajien asenne korosti myös yhteisöllisyyttä sekä yksilön kehittymistä siveelliseksi persoonaksi. Lisäksi opettajat pyrkivät arjessaan välttämään turhaa, yhtenäisyyttä uhkaavaa konfrontaatiota viimeiseen asti. Käytännössä opettajat toteuttivat joko tiedostaen tai tiedostamattaan konseptia kutsumusopettajuudesta. Konseptissa opettaja edisti yhteiskuntarauhaa opettamalla lapsia ja nuoria sitoutumaan vallitsevaan yhteiskuntailmastoon ja sen moraaliperustaan. Tietyllä tavalla opettajat antoivat siis itsensä Hegel-henkisesti valtion käyttöön, jopa uhrasivat itsensä (Lindén 2010, 73). Nyt murroksessa olevalla opettajan ja valtion vahvalla suhteella on siis Suomessa pitkä historia.

Mallikansalaisuuden lisäksi sosiaalistavaa kansankynttilää määritti pitkälti vahva auktoriteetti niin koulukurin kuin tiedonkin saralla. Tutkija Hannu Simola (1995, 317–323) on tutkinut niin sanotun kansanopettajan arkista työnkuvaa. Hän paikantaa sille muun muassa seuraavia piirteitä:

- Kansanopettaja opetti lähtökohtaisesti luokkaa keskittyen hankalien oppilaiden sosiaalistamiseen. Yksilöllistä oppilaan tuntemusta ei edellytetty
- Kansakoulun opettaja piti kovaa kuria lakiperäisellä oppivelvollisuudella ja monenlaisten rangaistusten uhalla
- Kansanopettajalle oli selvää, että oppilaat olivat akateemisesti eritasoisia
- Kansanopettaja arvioi vain oppilaiden kouluosaamisesta ja ulkoista koulukäytöstä
- Opettaja perusti ammatillisen tietonsa hajanaisiin, yhteiskuntaopilliseen ja siveelliseen tietoon sekä kokemukseen, muistinvaraisiin ja epäsystemaattisiin havaintoihin

Kansakoulun opettajan työn tiimoilta on syytä nostaa esiin vielä muutama elementti. Ensinnäkin erittäin opettajajohtoinen opetus perustui pitkälti behaviorismin oppeihin. Toisekseen, opettajan työtä leimasi yksin selviytymisen periaate: opettajan piti pärjätä omillaan kaikenlaisten haasteiden ja oppilaiden edessä. Yksin selviytymistä sekä koulussa että sen ulkopuolella helpotti merkittävästi ammatin suuri auktoriteetti, varsinkin maaseutuyhteisöissä. (mm. Rinne, 1986.) Tietyllä tavalla tämä oli välttämätöntä. Sivistystehtävä ja lähetystehtävä ulottuivat myös aikuisväestön keskuuteen. Varsinkin kyläyhteisöissä opettaja kantoi henkisen ja sivistyksellisen suunnannäyttäjän viittaa toimimalla yhteisöissä myös opetusaikojensa ulkopuolella (Väljjarvi 2006, 14–15.) Kansankynttilän valo heijastui siis laajalle.

Sosiaalistava kansankynttilä poikkeaa merkittävästi sitä seuranneista ja seuraavaksi esiteltävistä opettajuuskuvista. Kontrastia on syytä tarkentaa eräällä huomiolla. Valtakunnan johtavien kasvatusteoreetikkojen kuten Koskenniemen, Salon ja Hollon kirjoituksissa esiintyi jo vuosisadan

puolivälissä nykyisen koulukasvatuksen peruspilarin, eettisen konstruktivismin periaatteita. Myös kansakoulun opetussuunnitelma (1952) noudatteli konstruktivistista peruslinjaa (Launonen 2000, 228–229.) Opetuksen ja opettajuuden arkeen tuolloin modernien ideoiden ei kuitenkaan voida katsoa ehtineen. Toisaalta monet suomalaista opetusta ja opettajuutta on vielä 2000-luvullakin pidetty liian opettajajohtoisena, tietopainotteisena sekä tiedon muuttuvan luonteen huonosti hallitsevana arvosiirtämisenä (ks. mm. Suutarinen 2006a; 2006b). Ihanteisiin tämä ei kuitenkaan päde.

2.2 Taitava didaktikko (–1970-luku)

Suomalainen koulutus ja opettajuus alkoivat oikeastaan jo 1960-luvulla olla päivittämisen tarpeessa. Yhteiskunta oli muuttunut niin rakenteellisesti kuin arvoiltaan. Vuosisadan puolivälin jälkeen kiihtyneen kaupungistumisen takia kansan enemmistö asui ja työskenteli kaupungeissa 1970-luvulle tultaessa. Kansan pelätty kahtia jakautuminenkaan ei enää ollut samanlainen uhka kuin valtion ensimmäisinä vuosikymmeninä. Kansallisromanttinen lähetystehtävä vaikutti joko tarpeettomalta tai vanhentuneelta toisen maailmansodan perinnön himmetessä taka-alalle. (Launonen 2000, 196).

Yhteistä tarinaa ja arvopohjaa oli alkanut ravistella ilmiö, jota Launonen kutsuu ”yksilöllisen valinnan merkityshorisontiksi” (Launonen 2000, 268). Käytännössä markkinatalouteen kytkeytyvä yksilön vapaus, hedonismi ja persoonan korostaminen alkoivat muovata suomalaista arvoilmastoa traditionaalisten instituutioiden kuten kirkon, koulun ja kodin kustannuksella (Puohiniemi 1993, 23). Yksilöllisyydessä oli myös kansainvälinen elementtinsä. Launonen noteeraa, että isänmaallisen sankaruuden lisäksi nyt arvostettiin moniarvoista, rauhaa korostavaa maailmankansalaisuutta. Jopa siinä määrin, että globaali maailmankansalaisuus oli yksi Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean tavoitteista vuonna 1970 julkaistussa ohjeistuksessaan Launonen 2000, 246–247).

Individualistisuuden lisäksi koulun muutospaineiden voidaan katsoa tulleen kolmelta suunnalta. Ensinnäkin koulun katsottiin olevan tasa-arvottomuudessaan tehoton. Kansakouluun ja oppikouluun tiukasti jaettu järjestelmä hukkasi yhteiskunnan tarvitsemia lahjakkuuksia, koska kaikilla ei ollut edes mahdollisuuksia pyrkiä jälkimmäiseen. Toinen ongelma oli opetuksen, opetussuunnitelmien ja opettajakoulutuksen selkeä vanhentuminen. Koululaitos ei ollut pysynyt yhteiskunnan ja elinkeinorakenteen mullistusten perässä, vaan opetus perustui edelleen usein jo edesmenneen kansalaisyhteiskunnan ja maalaiskoulun arvoihin.

Kolmas muutosta edistänyt vaikutin oli uuden oppimiskäsityksen laajempi rantautuminen suomalaiseen koulukasvatusajatteluun. Oppilaan omaa aktiivisuutta korostava kognitiivinen ja humanistinen oppimiskäsitys alkoi murtaa behavioristisen lähestymistavan valta-asemaa pedagogisessa diskurssissa. Itsensä toteuttaminen, persoonallisuuden kehittyminen, terve itsetunto

sekä oppilas oman maailmankuvansa ja moraalinsa rakentaja olivat myötätuulella koulutuksen uudelleen strukturoinnissa. (Launonen 2000, 245–246.)

Koulun ja opettajuuden modernisoinnin suunnannäyttäjäksi nousi idea kaikille yhteisestä yhdeksänvuotisesta peruskoulutuksesta, johon siirryttiin vaiheittain vuosina 1972–1977. Tavoitteena oli vaikuttaa sekä sosiaalisen että alueellisen tasa-arvoisuuden lisääntymiseen takaamalla jokaiselle oppilaalle hyvä ja ajanmukainen koulutus asuinpaikasta, vanhempien varallisuudesta, sukupuolesta tai uskonnosta riippumatta (mm. Lampinen, 1998). Launonen (2000, 234) tulkitseekin, että peruskoulutus-konseptin myötä koulutuspolitiikasta tuli keihäänkärki demokraattisen hyvinvointivaltion luojaksi. Tavoitetta edistivät muun muassa valtiollisesti keskitetty opetustoimen suunnittelu- ja hallinnointijärjestelmä sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma. Uudistus, jota pidettiin varsin vasemmistoväritteisenä, vähensikin koulujen ja yksittäisten rehtoreiden opettajien autonomiaa verrattuna menneeseen kansakoulu-periodiin.

Uudistunut koulutuspolitiikka ilmeni luonnollisesti myös opettajakoulutuksessa. Käytännössä peruskoulun tulo aloitti prosessin, jota muun muassa Luukkainen (2004) kutsuu ammatin tieteellistymiseksi. Opettajien odotettiin hallitsevan tiedollisesti oma opetusala. Myös idea kasvatuksesta erillisenä tieteenä vahvistui.

”Opettajien tuli tuntee perusteellisesti alan käsitteistö ja tiedon struktuurit ja pystyä tämän perusteella välittämään oppilailleen keskeinen tietoaineisto ja ohjaamaan näitä erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä sekä itse seuraaman tiedonalueen kehittymistä” Luukkainen 2002, 55)

Tieteellistyminen alkoi rantautua 1970-luvulla myös opettajien ammatti-identiteettiin. Säntti (2007, 402) huomioi, että tuolloin opettajat alkoivat omissa puheissaan tuolloin aiempaa voimakkaammin korostaa koulutuksensa tärkeyttä ja tiedeperustaa.

Merkittävä askel tieteellistymisen suuntaan oli myös opettajakoulutuksen uudistaminen. Se siirtyi seminaareista yliopistoihin vuonna 1974. Samalla koulutuksen perustaksi alkoi yhä voimakkaammin nousta didaktiikkaan perustuva kasvatustiede. Simola (1997, 222–223) huomioi, että 1970-luvulle tultaessa opettajakoulutuksessa aikaisemmin merkittävää roolia näytelleet psykologia, etiikka, kasvatuksen historia siirtyivät sivurooliin opetusopin kasvattaessa painoarvoaan. Didaktiikka hallitsi myös kasvatustieteen painopisteitä. Luukkainen (2004, 53) tulkitsee, että hyvän opettamisen ja opetustaidon tarkastelu painottui opetusta koskevissa tutkimuksissa. Ajan opettajaihanne peilasi tutkijan mukaan jossain määrin *taitavaa didaktikkaa*.

Opettaja taitavana didaktikkona ei ollut ainoa uusi konsepti. Hän joutui myös sopeutumaan uuteen ajatteluun kasvatuksesta. Vuonna 1970 valtakunnallista opetussuunnitelman tutkineen Launosen

mukaan opettaja oli nyt ennen kaikkea kasvatuksellisten aineiden ja virikkeitten tarjoaja sekä eettisen pohdinnan ohjaaja, ei aikaisempi tietoauktoriteetti tai sosiaalistaja. Lahdeksen (1977) tulkinnassa ajan ihanneopettajuudesta pystyi jo tunnistamaan konstruktivistis-post-modernin lähtökohdan opettajan tiedon rajallisuudesta ja muuttuvasta luonteesta.

Rinne (1986, 222–223) huomioi, että opettajilta edellytettiin edelleen hyvän esimerkin näyttämistä luokassa, mutta muun muassa kristillisyyden tai kunnollisuuden vaateet alkoivat viimeistään 1970-luvulla olla historiaa. Myös usko yksilön kykyyn oppia määrittäi modernisoitua opettajaa. Peruskoulunopettaja hylkäsi myös oppilaiden jaottelun akateemisten lähtökohtien tai sosioekonomisen taustan perusteella. Taitavalla ja yksilöidyllä opetuksella uskottiin olevan edellytyksiä hyvään koulumenestykseen useimpien kohdalla. (mm. Simola 1995.)

Aika muutti myös suhtautumista ihanneopettajan auktoriteettiin. Opettajan toivottiin luovan auktoriteettinsa mieluummin osaamisellaan ja persoonallaan kuin asemallaan tai rangaistusvallalla. Ideana oli muodostaa pakkovallasta vapaa pedagoginen auktoriteetti, jolloin oppilaaseen vaikuttaminen tapahtuisi tämän omia kehityspyrkimyksiä tukemalla. (mm. Launonen 2000, 265.) Perinteisen muodollisen auktoriteetin murentumisen voidaan katsoa olleen yksi monista kädenojennuksista oppilaskeskeisemmän opetuksen, aktiivisemmän, omaa maailmankuvaansa muokkaavan yksilön sekä moniarvoisemman yhteiskunnan suuntaan.

Opettajuuden roolin muutosta ja tulevaa koulutusta konkretisoitiin luonnollisesti opettajankoulutuksessa. Usko didaktiikan voimaan muutosagenttina eli vahvana. Suonperän (1980) mukaan koulutuksen piti lisätä opetusmenetelmien, luokanhallinnan, opetuksen eriyttämisen ja aikajaksottelun hallintaa. Myös arviointiin ja suunnitteluun kiinnitettiin entistä enemmän huomioita (mainittu teoksessa Luukkainen 2004, 55.) Didaktisesti taitavan opettajan repertuaariin kuului vielä kyky motivoida oppilaita. Tämäkin taito haluttiin rakentaa tieteellisen perustan päälle. Simolan (1995) mukaan peruskoulun opettajan arjessa korostuivat oppilaan persoonan tunteminen ja huomioiminen opetuksessa ja arvioinnissa. Prosessissa autoivat järjestelmällinen oppilastarkkailu, suoritusten dokumentointi ja korostunut objektiivisuus. Luukkainen (2004, 55) noteeraa, että 1970-luvun didaktiseen ideaalin sisältyi myös konsepti opettaja oman työnsä arvioijana ja kehittäjänä. Tämä professionaalistuvan opettajuuden elementti alkoi kuitenkin todella muovata ammatin suuntaa vasta parikymmentä vuotta myöhemmin.

Ajan opettajakuvan tiimoilta voidaan vielä nostaa kaksi arvokasta yksityiskohtaa. Profession tieteellistymisen ja yhteiskunnan elinkeinorakenteen muutoksen myötä opettajiston profiili uudistui. Maaseutu, kutsumustehtävä ja toive sosiaalisella etenemisestä eivät pelkästään enää määritelleet opettajakansaa. Risto Rinne huomioi, että korkeakouluistumisen jälkeen opettajan ammatti oli yhä halutumpi uravaihtoehto, myös keski- ja yläluokan jälkeläisten keskuudessa. Käytännössä tämä

tarkoitti, että koulutukseen päässeet olivat monesti akateemisesti lahjakkaita koulumenestyjiä. Suuntaus heijasteli myös opettajuuden nauttivan uudenlaista arvostusta myös perinteisissä akateemisissa piireissä (Rinne 1986, 193–196). Viimeisenä yksityiskohtana mainittakoon alan yhä korostunut naisistuminen. Ala oli toki jossain määrin ollut aina naisten suosiossa, mutta korkeakouluistumisen ja aikaisemman koulumenestyksen painottamisen myötä trendi vain korostui varsinkin isommissa kaupungeissa (ibid., 107).

Rinnakkais- ja yhtenäiskoulujärjestelmä erosivat huomattavasti toisistaan. Ero päti myös opettajille esitettyihin vaatimuksiin ja kouluarkeen. On siis aavistuksen kyseenalaista, kuinka yleinen ilmiö taitavan didaktikon periaatteilla operoiva opettaja oli tuon ajan koululaitoksissa, varsinkin verrattaessa kansanopettajuuden vahvaan traditioon. Siitä ei kuitenkaan liene erimielisyyttä, että opettajuuden malli oli tullut muutoksen tienristeykseen. Ja ironista kyllä, tuon tienristeys näkyy edelleen selvästi nykyopettajuutta tarkastellessa.

2.2 Pedagoginen asiantuntija (–1980-luku)

Opettajuuden – ja oikeastaan koko kouluyhteisön – kehitystä kuvaa 1980-luvulla parhaiten termi evoluutio. Peruskoulun arvostamat yksilön yhä arvokkaampi huomioiminen ja tasa-arvo vaikuttivat edelleen. Tutkija Leevi Launosen (2000, 268) mukaan koulukasvatusajattelussa oli pääosin hyväksytty humanistis-konstruktivistinen malli, jossa yksilöllä on vapaus valita arvonsa. Tosin hyväksymiseen sisältyi tietynlainen varaus. Tutkijan mukaan vuoden 1985 opetussuunnitelma painotti edeltäjänsä enemmän kulttuuripiiriin kuuluvien arvojen yhteisyyttä, jonkinlaista humaania yleispätevyyttä sekä myös koulun tehtävää arvojen välittäjänä. Se tunnisti myös huolen arvojen sirpaloitumisesta sekä mahdollisesta arvotyhjiön riskistä, joka syntyisi koulukasvatuksen epäonnistuessa yhteiskunnallisesti hyvien arvojen välittämistehtävässä. Launosen mukaan 1980-luvun yksilöä arvostavassa ilmapiirissä koulun ja opettajan tehtävä arvojen välittäjänä nähtiin tärkeämpänä kuin edeltävällä vuosikymmenellä. Myös pedagoginen näkemys oli teksteissä opettajakeskeisempi kuin vielä 1970-luvulla. (ibid. 265)

Tasa-arvosuuntauksen vahvistumista symboloi muun muassa vuosikymmenellä vaikuttanut pyrkimys vähentää tasoryhmien määrää eri oppiaineissa. Uskonnon opetuksen saralla yksilöllinen tasa-arvoisuus realisoitui uuden oppiaineen, elämänkatsomustiedon muodossa. (Launonen 2000, 234–236.) Sukupuolen välinenkin tasa-arvo huomioitiin vuoden 1985 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Sitä edistettiin kielteisiä asenteita korjaamalla sekä mahdollistamalla kasvatusta, jossa sukupuoli ei sitonut oppilaalle asetettuja odotuksia tai hänen tavoitteitaan (ibid., 253). Toinen huomionarvoinen ilmiö oli kehittyneen teknologian edistämän humanin maailmankansalaisuuden

korostuminen. Myös kestävän kehityksen periaatteita alettiin hahmotella konkreettisemmin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. Tämä oli seurausta laajemmasta arvoilmastollisesta muutoksesta yhteiskunnassa vihreiden arvojen ja ympäristönsuojelun saadessa entistä enemmän jalansijaa ihmisten arjessa (ibid. 235).

Opettajuuden saralla ammatin professionaalistumisen oli käynnissä vielä 1980-luvulla. Luokanopettajakoulutuksen akatemisointi finalisoitiin vuonna 1979, jolloin siitä tuli ylempään korkeakoulututkintoon johtava ja jatko-opinnot mahdollistava tieteenhaara (mm. Launonen 2000, 236). Myös itse koulutuksen sisällä tieteellisyys, nimenomaan didaktiikkaan pohjaava kasvatustieteellinen ulottuvuus, korostui. Launosen mukaan opettajakoulutuksen ja didaktiikan suhde oli vahvimmillaan vuosikymmenen lopulla (ibid.)

Eräs ajan trendeistä oli myös opettajakoulutuksessa suosittu erikoistumisen kulttuuri. Luukkaisen (2004, 85) mukaan opettajakoulutusta leimasi vahva ainejakoisuus, joka vaikutti opettajan identiteettiin oman pedagogisen asiantuntija-alueen myötä. Erikoistumiskierrettä vauhditti myös yleissivistävän ja ammatillisen opettajankoulutuksen erottaminen toisistaan sekä jokaiselle opettajankoulutusalueelle muodostuneet alakulttuurit, jotka jossain määrin pirstaloivat pedagogisen koulutuskentän.

Nykymittakaavassa 1980-luvun koululaitos ei kuitenkaan saanut konkretisoitua sinänsä edistyksellisiä tavoitteitaan kovinkaan hyvin. Aikalaiskritiikki leimasi koulukasvatuksen varsin mekaaniseksi prosessiksi, jossa opetus oli erittäin opettajajohtoista, oppimisstrategiat pinnallisia ja tieto valmiiksi annettua ja ongelmatonta. Jossain määrin konstruktivismin läpimurto ei siis siirtynyt opetussuunnitelmista luokkahuoneisiin (Luukkainen 2004, 97). Sen sijaan ideaali opettajasta oman tieteenalansa asiantuntijana alkoi saada yhä enemmän jalansijaa. Vuosikymmenen opettajaihanne – *pedagoginen asiantuntija* – nousi muun muassa Luukkaisen tulkinnassa vaikuttimeksi didaktiikan ekspertin rinnalle.

Opettajaa pedagogisena asiantuntijana on tutkinut muun muassa Päivi Tynjälä. Hänen ajatuksensa ovat sovellettavissa 1980-luvun opettajaihanteeseen. Tynjälän (2004, 177–179) tulkinnassa opettajan asiantuntijuus perustui – ja perustuu – kolmeen komponenttiin. Ensimmäinen on formaalinen teoreettinen tieto, joka jakautuu opettettavan aineen substansseihin sekä kasvatustieteelliseen tietoon. Kasvatustieteellinen tieto painottuu didaktiikan suuntaan arvostaen toki myös viestintä- ja vuorovaikutusosaamista. Tynjälän tulkinnassa asiantuntija-opettaja integroi substanssitiedon ja pedagogisen tietämyksen *pedagogiseksi sisältötiedoksi*, jonka perusteella hän osaa muodostaa opetukselleen rationaalisen ja hedelmällisen perustan.

Toiseksi asiantuntijuuden komponentiksi Tynjälä nostaa käytännöllisen tiedon. Käytännössä

käytännöllinen tieto avittaa opettajaa pedagogisen sisältötiedon pohjalta tehtävään opetuksen suunnitteluun ja läpivientiin. Carl Bereiter (2002) sisällyttää käytännöllisen tiedon piiriin myös sellaiset ulottuvuudet kuten oppilaan- ja ryhmäntuntemuksen, tapahtumien parempaan tulkitsemiseen liittyvän episodisen tiedon sekä koko oppimistapahtumaa tukevan impressionistisen tiedon.

Viimeinen opettaja-asiantuntijuuden osa-alue on itsesäätelytieto. Tynjälän mukaan se koostuu lähinnä metakognitiivista taidoista sekä pyrkimyksestä jatkuvaan reflektointiin. Tiivistettynä asiantuntija-opettajakaan ei voi olla pelkästään tietoauktoriteetti tai didaktikko, vaan hänen on pystyttävä myös korkeatasoiseen oman toiminnan ohjaamiseen sekä ammatin laajempaan ymmärtämiseen. Itsesäätely-ulottuvuudesta puhuttaessa on kuitenkin huomioitava sen nousseen korostuneeseen asemaan vasta seuraavalla vuosikymmenellä opettajakoulutuksen uudistumisen ja tutkiva opettaja -ideaalin rantautumisen myötä. (Tynjälä 2004, 177–178.)

Vaikka Tynjälä (ibid.) jakaa pedagogisen asiantuntijuuden nimellisesti kolmeen lohkoon, ei kyseessä ole ehdoton kategorisointi. Hänen mukaansa ne integroituvat päivittäisessä työssä opettaja-asiantuntijan toimintaperustaksi. Täten asiantuntija pystyy soveltamaan kohtaamiinsa opetustilanteisiin soveltuvia ratkaisuja joustavasti ja intuitiivisesti tarvittaessa strategioitaan vaihtaen. Tynjälä katsookin opettajan ammatin vertautuvan tässä instanssissa selkeästi myös muihin asiantuntija-ammatteihin.

Lopuksi on syytä vielä nostaa kaksi piirrettä, jotka määrittelevät 1980-luvun asiantuntevaa opettajaihannetta. Ensimmäistä Tynjälä kutsuu Hargreavesia soveltaen yksilölliseksi eksperttitydeksi. Hänen katsannossaan opettajisto työskenteli valtaosin toisistaan erillään. Osittain tämä johtui jo esitellystä itsenäisyyttä vaalivasta traditiosta, osin keskusjohtoisen opetussuunnitelman mahdollistamasta ammatillisesta autonomiasta. Myös koulurakennusten arkkitehtuuri tuki individualistista opetuskulttuuria. Toisaalta myös henkilökohtaiset preferenssit sekä kollegiaalisuus-konseptin vasta tulossa ollut läpimurto pitivät tutkijan mukaan yksilöllistä opettajuutta yllä. Toiseksi pedagoginen asiantuntija joutui käytännössä kohtaamaan opetuskulttuurin teoreettisen muutoksen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ajatuksineen opetuksen oppilaslähtöisyydestä, opettajan roolista oppimistapahtuman ohjaajana ja kasvattajana sekä tiedon määrän räjähdysmäinen lisääntyminen ja luonteen muokkautuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa edusti aivan eri linjaa kuin edelleen vaikuttanut traditionaalinen kansanopettajuus. (Tynjälä 2004, 179–182.) Varsin stabiilia ja virkamiesmäistä asiantuntijaopettajuutta ei tässä katsannossa pidä pitää harhautuneena vaan, kuten muitakin ihanteita, aikansa tuotteena.

2.4 Tutkiva opettaja (–1990-luku)

Vuosituhanen viimeisen vuosikymmenen voidaan jollain tasolla arvioida saattaneen päätökseen peruskoulu-uudistuksen sen kaikkine osa-alueineen. Osittain aika myös aloitti koulukasvatuksen murroksen, jota käsiteltiin edellisessä luvussa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen oppilaskeskeisyys peilattuna opettajana oppimisen ohjaajana hallitsi pedagogisen keskustelun ja opetussuunnitelmien lisäksi myös yhä useamman luokan arkea. Yhteiskunnallisen arvoilmaston moniarvoisuus ja markkinaliberalistinen yksilöllisyys vaikuttivat edelleen, mutta täydentyivät suvaitsevaisuudella ja erilaisuuden hyväksymisen painottamisella. Edelleen koulukasvatus nojasi periaatteisiin kuten kestävä kehitys, kansainvälisyys, kulttuuri-identiteetin kehittäminen, fyysisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin lisääminen, jotka kirjattiin myös vuonna 1994 päivitettyyn valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. (Launonen 2000, 278–279.) Ehkä merkittävin uusi trendi niin yhteiskunnallisesti kuin koulutuksessakin oli IT-tekniikan räjähdysmäinen kasvu. Uuden tekniikan mahdollisuudet myös oppimisen välineenä koettiin rajattomiksi, minkä takia myös opetushallitus kiirehti tietotekniikan integrointia opetukseen. Tietyllä tavalla informaatiotekniikan avulla oppiminen kiteytti ajan suosimaa ideaa kokemuksellisesta oppimisesta myös luokkaopetuksen ulkopuolella (ibid., 269, 273).

Jos koulusektorin kehitys oli suhteellisen vakaata, suomalainen yhteiskunta eli vaikeaa murrosta. Kansalaisten kestävyyttä koettelivat vuosikymmenen alussa muun muassa Neuvostoliiton, ja sosialismin yleensä, romahtaminen, massatyöttömyyteen johtanut vuosisadan syvin lamakausi sekä pelko hyvinvointivaltion tukiverkon sortumisesta. Myös perheiden hajoaminen, lasten ja nuorten psykososiaalinen pahoinvointi sekä huumeiden käytön ja rikollisuuden kasvu lisäsivät pahoinvointia arjessa. (Launonen 2000, 269.) Tutkija Juha Suoranta (1997, 78–79) katsoo, että monille yhteiskunnan tila näyttäytyi toivottomuuden lisäksi voimattomuutena. Ylikansallisten markkinoiden vaatiessa ja hallitessa usko aitoon kansalaisvaikuttamiseen horjui hänen katsannossaan niin Suomessa kuin muualla länsimaissa.

Ammatin evoluutio sekä yhteiskunnan vaikea murros johtivat siihen, että opettajuudessa professiona alkoi eräänlainen määrällisen ja laadullisen laajentumisen aika. Punaisena lankana uudessa koulutusfilosofiassa oli opettajan, tarkemmin koko kouluyhteisön, osaamisen ja motivaation sitouttaminen koulukasvatuksen ja kouluyksikön toiminnan kehittämiseen. Tätä ideaa tuettiin 1970-luvulla tehdyllä opetushallinnon keskittymisen purkamisella. Päätäntävaltaa siirrettiin valtakunnalliselta ja kunnalliselta tasolta itse oppilaitoksille. Uutta oppilaitoskeskeisempää opetuskulttuuria avitettiin kehysbudjetoinnilla. (Kohonen 1993, 66–67.)

Kouluhenkilöstön sitouttamisen ja uudistetun vallanjaon ytimessä olivat koulukohtaisesti laadittavat opetussuunnitelmat. Koulujen toivottiin huomioivan opetussuunnitelmissaan myös lähiympäristönsä. Tässä prosessissa toivottiin hyödynnettävän arvokeskusteluja koulun henkilökunnan, kotien ja muiden sidosryhmien välillä. Näin peruskoulutuksen kasvatustavoitteet ja arvot rakentuivat yhtäältä valtakunnallisen opetussuunnitelman ja toisaalta koulun piirissä käytyjen arvokeskustelujen pohjalle. (Launonen 2000, 275.)

Opettajille uudistus ilmeni työnkuvan laajenemisena luokkahuoneiden, jopa koulujen ulkopuolelle. Tutkija Anneli Niikon (1996, 107–109) mukaan verkostot ja verkostoituminen nousivat tärkeämmiksi, projektimaisuus tuli osaksi koulutusohjelmia ja opetusdialogia käytiin yhä useammin myös jonkin sähköisen viestimen avulla, ei pelkästään kasvokkain. Lisäksi kehittämistyöhön kuului erilaisten oppimisympäristöjen rakenteluja sekä oman tekemisen ja oppimisen reflektointia. Tiivistettynä opettajan haluttiin asettuvan oppijan paikalle ja uudelleen perehtyvän, paitsi opetustyötä myös työelämää koskeviin haasteisiin ja odotuksiin. Yhä moniulotteisempi ammatti vaati luonnollisesti myös ideaalin päivitystä. Pedagoginen asiantuntija vaihtui *tutkivaksi opettajaksi*.

Ajan tutkiva opettajuus perustui muutamiin periaatteisiin. Ensimmäinen oli pyrkimys ammatilliseen kehittymiseen. Prosessi lähti oman opetusnäkömyksen sekä -tapojen systemaattisesta kyseenalaistamisesta. Niikon (ibid.) tulkinnan mukaan sen hetkinen pedagogia ei antanut valmiita vastauksia, mutta ne olivat löydettävissä tutkimuksen keinoin sekä eri opetustapoja kokeilemalla ja niistä oppien. Ammatillinen kehittyminen nojasi muun muassa opiskelijapalautteeseen ja omaan havainnointiin, jotka sekä syvensivät opettajan pedagogista ymmärrystä että ravistelivat opetuksellisesti vähemmän hyödyllisiä käytäntöjä. Ensisijaisen tärkeää roolia näytteli myös kollegoiden välinen kriittinen reflektio. Tutkiva opettaja oli valmis sallimaan toisten havainnoivan työtään sekä käymään siitä kriittistä keskustelua. Kriittisen kollegiaalisen reflektion piiriin kuului myös laajempi pedagoginen keskustelu, esimerkiksi opettajainhuoneissa tai koko koulun henkilökunnan välillä. Parhaimmillaan debatin uskottiin antavat perspektiiviä opetusta koskevaan päätöksentekoon kouluyhteisössä.

Toisena periaatteena voidaan nähdä motivaatio opetustyön tutkimiseen tieteellisen tiedon sekä tutkimusmetodologisten lähestymistapojen avulla. Niikko (1996, 111–112) luonnehti suuntausta laadulliseksi opettajatutkimukseksi. Sillä on hänen katsannossaan kolme ominaispiirrettä. *Kontekstisidonnaisuus* viittaa tutkimuspaikkaan: ympäristöön, jossa tutkija-opettaja toimii. *Systemaattisuus* tarkoittaa järjestynyttä tapaa asettaa ongelmia, kerätä dataa, dokumentoida kokemuksia sekä analysoida yksityiskohtia ja kokonaisuutta. *Intentionaalisuus* liittyy päämäärään hakea ratkaisuja niihin haasteisiin, joita opettaja pitää tärkeinä tai jotka nousevat esiin opetuksen

arjessa.

Opettajatutkimus realisoitui useimmiten toimintatutkimuksen muodossa. Tutkimusmalli on syklinen. Aluksi kyseenalaistetaan omaa toimintaa, tehdään havaintoja, pohditaan ja valitaan keskeiset ongelmat ratkaistavaksi. Tämän jälkeen kootaan tietoa yhdessä tai yksin, sovelletaan, perustellaan ja arvioidaan saatuja ratkaisuja. Lopuksi keskustellaan saaduista tuloksista sekä muodostetaan mahdollisia synteesejä. Usein toimintatutkimus päättyy raportin kirjoittamiseen. (Koponen 1993, 67–70).

Toimintatutkimuksen vahvuudet katsottiin moninaisiksi. Ongelmaperusteisen luonteensa takia se on lähellä itse opetusta, joka myös on usein kontekstiin sidottujen ongelmien ratkaisua. Se antoi myös mahdollisimman autenttisen ympäristön tutkimiselle. Lisäksi toimintatutkimuksen monivaiheisuus antoi opettajalle hyvän mahdollisuuden käsitellä opettamistaan, oppilaitaan sekä koulun toimintoja samansuuntaisesti. Toimintatutkimus lisäsi tutkijan mielestä hyvin myös käytännön ja teorian vuoropuhelua (ibid.)

Opettajatutkimuksen keskiössä ei välttämättä ole yleistettävyyys tai yleisten lainalaisuuksien löytäminen. Siksi se ei myöskään sitoudu liian tiukasti ennalta määrättyihin tutkimusstruktuureihin. Opettajatutkimuksella tavoitellaan ennen kaikkea oman opettajuuden kehittämistä sekä ratkaisuja opetusarjen pulmiin. Konkreettisen tutkimuksen ohessa opettaja mukauttaa opetukseensa tutkimuksellisesti orientoituneen työskentelymallin. Hänelle tutkimuksesta tulee tapa ymmärtää sitä maailmaa, jossa hän toimii. (Niikko 1996, 119.)

Niikko huomauttaa, ettei opettajatutkimus ole suinkaan ainoa akateeminen ilmentymä tutkiva opettaja -ideaalissa. Oikeammin kyse on prosessin loppusuorasta, jota on edeltänyt monta vaihetta. Alun perin opettajat haluttiin mukaan keräämään tietoa ja soveltamaan teorioita ulkopuolisten tutkijoiden yhä ohjatessa prosessia koulun ulkopuolelta. Seuraavaksi mukaan tuli osallistuminen yliopistotutkijoiden yhteistyö- ja tutkimusprojekteihin. Tutkivan opettajan jalostuessa tutkimuksen ja erilaisten projektien toteuttaminen siirtyi opettajille yliopistotutkijoiden toimiessa usein heidän yhteistyökumppaneinaan.

Tutkivan opettajan ideaalin kolmantena periaatteena voidaan pitää vastuun haluamista ottamista opettajan ammatin ja koulutuksen kehittämisestä. Niikko (1996, 188) noteeraa monen muun tutkijan tavoin, että opetusala on perinteisesti tutkittu ja ohjattu ulkopuolelta. Ulkopuoliset tutkijat ovat ikään kuin hakeneet ratkaisua ongelmiin, joiden kanssa opettajien on kuviteltu painiskelevan. Tämä on muodostanut käsityksen opettajasta yhteiskunnan vaatimusten teknis-rationaalisen suorittajana, jonka työ on eksperttien määriteltävissä. Tästä syystä opettajat eivät ole perinteisesti osallistuneet opetuksen kehittämiseen: he ovat keskittyneet opettamiseen (Ks. myös Lapinoja 2006; Kohonen

1993). Tutkivan opettajuuden eräänä piirteenä oli tavoite tämän trendin pysäyttämistä.

Tutkiva opettajuus ei aikanaan saanut varauksetonta kannatusta kaikissa opettajapiireissä. Niikko huomioi, että moni koki edellytyksen oman työn kyseenalaistamisesta ja tutkimisesta vieraana, toiset aikaa vievänä. Myös tutkivaan opettajuuteen liitetty kollegiaalinen kriittinen reflektio arvelutti individualisempaan opetuskulttuuriin tottuneita ammattipedagogeja. Uudelle vuosikymmenelle siirryttäessä tutkiva opettajuuden tieteelliset periaatteet joutuivat ehkä myös aavistuksen sivuraiteille opettajien kasvaneen kasvatusvastuun sekä yhä kuormittavan opetustyön takia. Kirsi Tirri (1999) arvioi, että opettajan ja kasvattamisen etiikkaan kuuluneet pohdinnat alkoivat myös yleistyä oltuaan osittain paitsiossa profession niin sanotussa tieteellistymis-projektissa. Mutta näin jälkeenpäin tarkasteltuna tutkiva opettajuus -projektin voidaan katsoa onnistuneen tärkeimmässä periaatteessaan: opettajien sitouttamisessa koulun kehittämiseen. Suomessa on tuskin enää oppilaitosta, jota ei kehitettäisi sisältäpäin omaa asiantuntemusta hyödyntäen.

2.5 Kasvattaja ja yhteiskunnallinen vaikuttaja (–2000-luku)

Vuosituhanen vaihtumista edeltävinä vuosikymmeninä ideaalia opettajuutta kehitettiin lähinnä akateemisen professionaalistumisen kehityksessä. Tiivistettynä ammattitaitoa vietiin korkeammalle tasolle ensin didaktiikka, sitten kognitio ja lopulta tutkimus kärjessään. Tavoitteissa siinsi tutkivan pedagogian huippuosaaja. Vuosituhannen vaihteen visio opettajuudesta ei hylännyt tätä tavoitetta. Mutta aika toi jälleen opettajuuteen ihanteeseen uusia painotuksia. 2000-luvun opettajuus korosti akateemisen huippuosaamisen ohella ammatin kasvatusulottuvuutta.

Opettajien kasvanut kasvatustehtävä voidaan tässä yhteydessä jakaa kahteen osaan: syrjäytymisen ehkäisemiseen sekä aktiivisen kansalaisen kasvattamiseen. Opettajan yhä merkittävämpi tehtävä syrjäytymisen ehkäisijänä juontaa juurensa luvussa 3 tarkemmin käsiteltävästä lasten pahoinvoinnin lisääntymisestä. Muun muassa Niemi (2004, 63) huomioi, että tämä on näkynyt yhä kasvavassa määrin lasten ja nuorten väkivaltaisena käyttäytymisenä, erilaisten päihteitten liikakäyttönä, jopa lapsirikollisuutena. Samaan aikaan masennuslääkkeitten käyttäjät eivät ole ainoastaan lisääntyneet vaan myös nuorentuneet. Lisääntymisestä ja nuorentumista puhutaan myös koulupudokkaiden tai muuten syrjäytymisvaarassa olevien kohdalla. (ibid.)

Yleisen pahoinvoinnin kasvun ohella opettajien kasvatusvastuu lisääntyi viimeistään vuosituhanen vaihteen jälkeen kärjistyneen vanhemmuuden kriisin myötä. Kouluille ilmiö ilmeni muun muassa vanhempina, joiden kasvatusote oli höllentynyt. Nämä vanhemmat eivät tutkijan katsannossa halunneet huomata tai hyväksyä lapsensa hätää, pysyivät omasta tahdostaan tavoittamattomissa, opettivat väärin tekemisen olevan hyväksyttävää ilman kiinnijäämistä, pitivät

kasvatusta koulun tehtävänä ja jotka ylipäättänsä luovuttivat kypsymättömälle nuorelle päätösvallan omasta elämästään. (Niemi 2004, 66.)

Kasvattaja-ulottuvuuden korostuminen voitaisiin teoriassa selittää ideaalin sijasta myös välttämättömyydellä. Lisäksi on edelleen painotettava, että jopa kasvatuksen ulkoistamiseksi tituleerattua trendiä ei ole varauksetta juhlistu kaikissa opettajayhteisöissä tai asiantuntijapiireissä (mm. Lapinoja 2006, Syrjäläinen, 2002). Kasvattaja-ihanteesta puhuminen lienee silti perustelua. Pitää muistaa, että opettajuudella ja yhteiskuntaan kasvattavalla sosiaalistamisella on pitkät perinteet Suomessakin (ks. mm. Rinne, 1986). Kasvattaja-opettajuuden voi myös katsoa vahvistavan alkuperäisen kutsumusammatin eetosta, jossa opettaja on enemmän kuin virkansa. Tässä yhteydessä tulokulmana oli vain syrjäytymisen ehkäisy, ei menestyjien tai työvoiman muokkaaminen.

Syrjäytymisen ehkäisemisen rinnalla 2000-luvun opettajuudelta alettiin kaivata aktiivisempaa yhteiskunnallista osallistumista. Kaipuuta siivittivät ennen kaikkea huoli opetuksen painopisteistä sekä opettajien yhteiskuntaosaamisen hyödyntämättömyydestä. Kritiikin kärki kohdistui erityisesti tietopainotteiseen, vähän yhteiskunnallisia asioita painottavaan opetukseen, joka tuki heikosti vuoden 2004 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa omaksi aihiokeksen nostettua ”osallistuvaa kansalaisuutta ja yrittäjyyttä” (Opetushallitus 2004, 19–20). Tämä kiteytyi yhteiskunnallista opettajuutta laajasti tutkineen Sakari Suutarisen (2006b, 113–115) katsannossa seuraaviin tekijöihin.

- 1) Tietopainotteinen opetus ei johda myönteisiin arvosidonnaisiin kansalaisasenteisiin ja myönteiseen yhteiskunnalliseen toimintaan.
- 2) Tietopainotteinen opetus ei edistä arvojen ja asenteiden kehitystä
- 3) Vallitseva opetuskulttuuri sulkee nuoret pois oppilaitosten päätöksen teosta ja rajoittaa heidän vaikutusmahdollisuuksia.

Tätä taustaa Matti Vanhasen hallitus käynnisti vuonna 2004 kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman. Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmalla pyrittiin siihen, että koulut tukisivat kasvua aktiiviseen kansalaisuuteen (Borg 2004, 2).

Huoli yhteiskunnallisesti passivoivasta opetuksesta osallistumisesta ulottui nuorten lisäksi myös toiseen kouluarjen keskeiseen ryhmään: opettajiin. Ammattiryhmän varsin passiivista, 1980-luvulta muokkautunutta asiantuntija–tutkija-roolia haluttiin muuttaa aktiivisempaan suuntaan. Osittain tämä johtui perinteisestä esimerkin voimasta. Oppilaiden aktivoiminen olisi vaikeaa ilman opettajan aktiivista johtajuutta. Toisaalta yhteiskunnassa alettiin myös ymmärtää, että opettajilla oli suuri osaamispotentiali yhteiskunnallisissa asioissa. Se haluttiin tehokkaampaan käyttöön kouluissa ja niiden ulkopuolella (mm. Luukkainen 2004, Suutarinen 2006a).

Yhteiskunnallisesti aktiivisessa kasvattaja-opettajassa on paljon samoja piirteitä kuin nykyajan opettaja-ideaalissa (ks. seuraava kappale). Myös edeltävässä kappaleessa Opettajuuden murrosta käsittelevässä osassa sivuttiin ajankohtaan liittyviä kasvatusopettajuuden pilareita. Silti on hyvä kartoittaa sitä perustaa, jolle yhteiskunnallisesti aktiivinen kasvattaja-opettaja rakentui... ja rakentuu. Muun muassa Niemen tulkinnassa kasvatus on ennen kaikkea elämän ja maailman avaamista ja elämisen taitojen opettamista. “Elämään kuuluu sen opettelua, kuka minä olen ja miten voin toimia. Se on sen oppimista, että on toisia ihmisiä ja että he ovat erilaisia ja heillä on samoja oikeuksia kuin minulla ja että on olemassa myös yhteisöjä, joihin kuulumme.” (Niemi 2004, 76)

Niemen mukaan kasvattaja-opettaja on ennen kaikkea erinomainen oppilaan kohtaaja ja ohjaaja. Hänellä on aikaa oppilaalle ja hän on kykenevä vahvistamaan heidän itsetuntoaan sekä löytämään yksilön vahvuuksia. Ohjaamisesta puhuttaessa kasvattaja-opettaja tavoittelee aktiivisen ja itsenäisen oppimisen polulle opastamista, mikä lopulta johtaa rationaaliseen itseohjautuvuuteen Erilaisten yksilöiden kansoittamissa luokissa tämä vaatii suurta omistautuneisuutta kasvatustehtävään: oppilaiden kapasiteetit itseohjautuvaan oppimiseen kun ovat erilaiset. Kasvattaja-opettajuudessa yksilön arvostamista ja itseohjautuvuuteen pyrkimistä ei pidä sekoittaa rajattomaan kasvatukseen. Niemi nostaa esiin muun muassa Nimrod Alonin esittämän uhkan vapaasta kasvatuksesta, joka perustaa lapsen hetkelliseen toiveeseen onnellisuudesta ja mielihyvästä. Niin aikuisella kuin opettajalla pitää olla auktoriteettia ja näkemystä asettaa lapselle rajoja tarvittaessa. Koulussa rajoja määrittävät muun muassa yhteinen koulukulttuuri, normisto sekä tavoite pedagogisesta kasvusta. (Niemi 2004, 70–72.)

Lopuksi on hyvä tuoda esiin peruspilarit, jotka määrittelevät kasvatusorientoituneemman opettajan tehtävää. Ensimmäinen on erilaisuuden ymmärtäminen, kaikkivoipa suvaitsevaisuus. Kasvatuksessa on ymmärrettävä, että maailma koostuu toisista ihmisistä ja erilaisista yhteisöistä. Niinpä kasvatuksen on sanouduttava irti narsismista, jossa toiseutta vieroksutaan. Toiseksi kasvatuksen on tavoiteltava demokraattisen yhteiskunnan sekä korkean inhimillisen moraalin edistämistä. Vain tämä arvoilmasto mahdollistaa luovan ja kriittisen elämänotteen tukemisen (ibid.)

Kasvatus-opettajan ehkä tärkeimmäksi nyanssiksi nousee silti kasvatusyhteistyö kodin kanssa. Opettajan tehtävänä ei ole korvata vanhempia, mutta olla mukana yhtenä tärkeimmistä aikuisista lapsen ja nuoren kasvuprosessissa. Jos aikanaan on voitu ajatella kotien kasvattavan ja opettajien opettavan, on tämä aika tullut päätökseen viimeistään 2000-luvulla.

Visio yhteiskunnallisemmasta opettajasta rakentui tietoisuuden varaan. Opettajan on oltava laajasti tietoinen demokraattisen yhteiskunnan toimintamalleista sekä arvoista. Yhtä tärkeää on miettiä keinoja, joilla näitä normeja ja arvoja tulisi oppilaille välittää (Mikkola 2006, 52–53). Tietoisuuden

lisäksi opettajalta odotetaan niin sanotun osallistuvan toimintakulttuurin luomista. Siinä keskiössä ovat osallistuminen, reflektio, toiminta ja aito vaikutusvalta, mitkä kanavoituvat sekä oppitunneilla että päätöksenteossa. Oppituntikehykseen liittyen Aapola (2004, 9–11) tuo esiin monipuoliset oppimateriaalit, ennen kaikkea eri lähtökohdista lähtevät yhteiskunnalliset kirjoituksen eri medioissa. Muita keinoja ovat muun muassa erilaiset aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät toiminnot kuten äänestykset, kansalaisaloitteiden tekemiset, mielipidekirjoitukset, erilaiset vetoamukset ja jopa päättäjille kirjoittaminen. Vaikka kansalaiskasvatus peruskoulussa on luonnollisesti harjoittelua, sen on osittain tavoiteltava nopeita konkreettisia tuloksia. Aapolan mukaan opettajan on rohkaistava nuoria aktiiviseen osallistumiseen, jopa vaikuttamiseen, heidän autenttisiin toimintaympäristöissään (ibid.) Eräs autenttinen toimintaympäristö kouluissa on internet. Internetissä pystyy osallistumaan ja vaikuttamaan monin tavoin kuten keskustelemalla eri foorumeilla ja allekirjoittamalla kansalaisadresseja. Internetin tuhannet kansalaissivustot toimivat myös vaikuttamisen tietopankkeina niin nuorille kuin kouluille (Kesseli & Mattila 2007, 33–34).

Koulun ja opettajan raamitteleman osallistuvan koulukulttuurin keskiössä voidaan pitää 2000-luvulla voimakkaasti kasvanutta oppilaskuntatoimintaa. Perinteisesti oppilaskuntatoiminta on keskittynyt kouluviihtyvyyteen, tiedottamiseen, yhteisiin järjestyssääntöihin sekä lyhytkestoisiin projekteihin ja teemapäiviin. Potentiaalia riittäisi kuitenkin vielä syvempään osallistumiseen. Ahonen (2007, 45–47) katsoo, että oppilaskunnalla tulisi olla mahdollisuus osallistua myös koulun toimintasuunnitelman kehittämiseen sekä jopa opetuksen laadun kehittämiseen. Suutarinen (2006a, 6–7) huomioi myös, että oppilaskunnan avulla koululaiset voisivat myös osallistua jopa kotikuntansa päätöksentekoon. Hän painottaa, että aktiiviseen oppilaskuntatoimintaan kulminoituvassa koulukulttuurissa oppilaat nähdään myös vaikuttavina kansalaisina. Kouluissa on myös korostettava, ettei vaikuttaminen ja osallistuminen ole pelkästään oppilaskuntien hallitusten jäsenten vastuulla. Signaalin vaikuttamisen mahdollisuuksista täytyy kantautua kaikille koulun oppilaille (ibid.) Muun muassa Laitinen & Nurmi 2007, 26–29) kuitenkin huomioivat, ettei oppilaskuntien roolin kasvattaminen kuitenkaan tarkoittaisi opettajan roolin kutistumista. Ajatusmallissa opettajien odotetaan aktivoivan, ohjaavan ja valvovan sekä oppilaiden että oppilaskunnan toimintaa. Huonosti suunniteltuna ja kontrolloituna projektina kansalaisvaikuttaminen johtaisi korostuneeseen koulukielteisyyteen sekä aktiivisten ja passiivisten oppilaitten tarpeettomaan jakautumiseen. (ibid.)

Viimeiseksi on noteerattava viimeistään 2000-luvulla voimistunut odotusarvo opettajakunnan omalle yhteiskunnalliselle osallistumiselle. Luukkainen (2004) hahmottelee viitteitä siitä, että yhä useammat kunnat ja kaupungit edellyttäisivät opettajakunnalta aktiivisempaa osallistumista yhteiseen päätöksentekoon. Hänen mukaansa tämä saattaa viitata aikanaan jo lähes kuopatun kansankyntilähahmon kaipuuseen. Kaipuu ja poliittisemmän opettajuuden konkretisoituminen ovat luonnollisesti

kaksi eri asiaa. Mutta opettajuuden ideaaleja tarkastellessa tutkija-asiantuntija-perustainen pedagogi on saanut jossain määrin väistyä yhteiskunnallisesti aktiivisen kasvattajan tieltä.

2.6 Eettinen yhteiskunnan kehittäjä (–2010-luku)

Kuluvan vuosikymmenen opettajaihanne oikeastaan kokoo ammattihistoriallisen evoluution. Viime vuosikymmeninä professiota muovanneet vaikutteet ilmenevät opettajuudessa edelleen. Kasvatusulottuvuus, asiantuntijuus, ajassa eläminen, ohjaamiseen pohjaava opettaminen, ammatillinen kehittyminen, kollegiaalisuus sekä yhteiskuntasuuntautuneisuus rakentavat perustan myös tämän vuosikymmenen pedagogi-ideaalille. Edelleen opettajuuden kehittymistä vaikuttaisi luonnehtivan parhaiten termi evoluutio, ei revolutio. Myös tämä on jossain määrin odotettua. Tälläkin vuosikymmenellä ajan hallitseva arvoilmastollinen henki on uusliberalismi, mikä paljolti määrittää yhteiskunnan opettajuudelle asettamia vaatimuksia. Yhtä lailla radikaalia muutostarvetta hillitsee pärjääminen kansainvälisissä PISA-testeissä. On totta, että viimeisimmässä testeissä suomalaisten nuorten lievä putoaminen kultamitaleilta pistesijoille herätti vilkasta keskustelua opetuksen ja oppilaiden tilasta. Opettajuuteen lähinnä koulun ulkopuolelta suuntautuneet kehittämisvaatimukset eivät kuitenkaan juurikaan eronneet niistä trendeistä, joita kasvatusala itse on korostanut koko kuluvan vuosituhannen profession kehitysdiskurssissa.

Vuosikymmenen opettajakuvaa tiivistää ehkä parhaiten Olli Luukkaisen vuonna 2004 luonnostelema visio. Tämä visio rakentuu seitsemän pilarin varaan. Näitä ovat *sisällön hallinta, oppimisen edistäminen, eettinen päämäärä, tulevaisuudenhakuisuus, yhteiskuntasuuntautuneisuus, yhteistyö sekä itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen*. (Luukkainen 2004, 263–300). Näistä ominaispiirteistä Luukkainen määrittää jälkimodernin ajan opettajuudelle sekä perustan että päämäärän: ajassa elävän, eettisen suunnannäyttäjän.

Hallitseva opettajaihanne vallitsevassa ajassa edellyttää yksityiskohtaisempaa tarkastelua. Sisällön hallinta on kytköksissä asiantuntijuuteen. Opettajan työssä onnistumisen keskiössä on opetettavan alan hallinta sekä käytännön että teorian tasolla. Luukkaisen mukaan sisällön hallinnan vaatimuksesta ei voida tinkiä, vaikka opettaminen koostuu paljon muustakin kuin asiasisällöistä. Hänen katsannossaan ilman hallintaa ei voi opettaa hyvin (ibid., 267–268).

Oppimisen edistymisessä korostuu opettajan jo aikaisemmin käynnistynyt muutos tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi. Luukkainen luonnehtii opettajaa oppimisympäristöjä suunnitteleva asiantuntijaksi, joka ohjaa tiedonhankintaa, jäsentämistä sekä oppilaan itsereflektiota yksilökeskeisesti. Opetuksessa itse tietoa tärkeämmäksi tulee sellaisten taitojen kehittäminen, joiden avulla oppijat voivat itse hankkia tarvittut tiedot ja taidot tilanteesta riippumatta.

Opetusprosessin päässä on vastuullinen omien tekojen subjekti, joka kykenee ja osallistuu kansalaisyhteiskunnan toimintaan. (mm. Niemi 2002, 126–129.)

Eettinen päämäärän kategoriassa on kaikuja aiemmin esitettyyn Niemen hyvään kasvatusterveeseen. Luukkaisen katsannossa sitoutumiseen edistää kasvatustyössään oppilaan hyvää sekä sivistystä. Opettajan on pohdittava, miten hän parhaiten edistää oppilaan kasvua ja sitouduttava siihen. Kasvatuksessaan hänen on omaksuttava rooli sekä lapsen äänenä että turvana. Hänen tulee vaalia lasten ja nuorten oikeuksia sekä ohjata oppilasta täysivaltaisuuteen, jotta hän osaa tulevaisuudessa hyötyä yhteiskunnan mahdollisuuksista. Eettisyyteen kasvattamisen on tapahduttava yleishyödyllisessä sivistyksen viitekehyksessä, koska vain sivistynyt populaatio kykenee kehittämään itseään. Luukkainen huomioi, että jälkimodernissa sivistyksen edistämässä on paljon kyse erilaisuuden ja moninaisuuden ymmärtämisestä sekä hyväksymisestä (Luukkainen 272–274). Yhdenlaista sivistämisen mallia ei ole siis olemassakaan. Eettisen päämäärän tavoittelussa opettajasta voidaan katsoa tulevan virkaansa suurempi. Hän edistää aikuisena ”ylevää” yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin parantamiseksi. (Niemi, 2004)

Tulevaisuushakuisuus on erittäin tärkeä elementti Luukkaisen opettajavisiossa. Aavistuksen karrikoituna se symboloi opettajan muuttumista nykyisyyden tulkitsijasta tulevaisuuden tekijäksi. Opettajan on tiedostettava roolinsa yhteiskunnan kehittäjänä ja nähtävä hyvä kasvatusterve paremman tulevaisuuden mahdollistajana. Ammattikunta on hyvin kykenevä uuteen tehtäväänsä, koska opettajilla on kyky tulkita menneisyyttä, analysoida nykyisyyttä sekä ennakoida tulevaisuuden tarjoamia haasteita ja mahdollisuuksia (Luukkainen 2004, 282–283). Yksin opettajiston ei tarvitse tulevaisuusprojektiaan toteuttaa. Luukkainen huomioi tulevaisuuden rakentuvan yhteistyössä kotien sekä muiden yhteiskunnan toimijoiden kanssa. Tämä yhteistyö korostuu etenkin tasa-arvoa sekä elämän hallinnan taitoja edistettäessä ja syrjäytymistä ehkäistäessä. Luukkainen noteeraa, ettei paremman tulevaisuuden tekeminen ole aina yksinkertaista. Esteitä jalomman huomisen luonnille tulevat asettamaan yhteiskunnallisten muutosten nopeus, kasvavat vaatimukset resurssipula ja tulevaisuuden ennakoinnin vaikeus. Silti opettajien on oltava muutosvalmiita sekä suhtauduttava myönteisesti uuteen. Muuten työn mielekkyys sekä tulevaisuuden tekemisen kipinä sytyttäminen kasvatettavissa muuttuu liian haasteelliseksi. Tulevaisuushakuisuuden ulottuvuus on jopa katsottavissa ammatinsisäiseksi kritiikiksi. Luukkaisen ohessa muun muassa Sahlberg (1997), Syrjäläinen (2002) ja Lapinoja (2006) ovat käsitelleet opettajien tiettyä muutosvastaisuutta osittain negatiivisena ilmiönä.

Yhteiskuntasuuntautuneisuus voidaan katsoa tulevaisuushakuisen opettajuuden konkretisoimiseksi. Ohjaavana periaatteena on Luukkaisen (2004, 284) katsannossa koulun ja opettajan yhä selkeämpi tuominen omalta saarekkeeltaan yhteiskunnallisen vaikuttamisen piiriin

Prosessi sisältää useita elementtejä. Ensimmäinen on jo esitelty halu toimia yhteiskunnallisena muutosvoimana, mikä sisältää niin oppijoiden orientoimisen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen kuin oman osallistumisen siihen. Toinen liittyy hallitsevien yhteiskunnallisten ilmiöiden parempaan tiedostamiseen. Tutkijan mielestä opettajakunta on 2000-luvulla suhtautunut melkein pä välinpitämättömästi sellaisiin ammattiin vaikuttaviin trendeihin kuten julkisen talouden kehittymiseen, muuttoliikkeeseen, lasten määrän vähentymiseen sekä uusien etnisten ryhmien lisääntymiseen kouluissa sekä heidän oikeuksiinsa suomalaisessa yhteiskunnassa. Luukkaisen mukaan asiointilaan on saatava kaikkia hyödyttävä asennemuutos.

Yksi konkreettinen asennemuutoksien ilmentymistä on (koulu)lainsäädännön, koulutoimen toimintaperiaatteiden sekä taloudellisten realiteettien parempi hallinta. Luukkaisen mielestä kasvanut tietoisuus yhteiskunnallisten tosiasioista ja toiminnallisista reunaehdoista mahdollistaa tiiviimmän ja hedelmällisemmän yhteistyön. Tältä pohjalta myös koulun ja koko yhteiskunnan kehittäminen on yksinkertaisempaa. Yhteistyössä avainasemaan nousee aktiivisempi ja aloitteellisempi verkostoituminen. Opettajien on *itse* löydettävä ne tahot, jotka auttavat luomaan kokonaiskuvaa työelämän muutoksesta sekä muuttuneista osaamisvaateista ja joiden tietotaitoa voidaan hyödyntää yhä yhteiskunnallisemman opetuksen suunnittelutyössä. Lopuksi Luukkainen korostaa kielellistä ulottuvuutta. Yhteiskunnan ja koulutuksen kehittämisessä opettajien viestinnän on tultava ymmärrettävämmäksi, saatava oma ääni yhteiseen päätöksentekoon. Koulutussektorin ulkopuolella tuntemattomat termit kuten pedagogiikka, konstruktivismi, didaktiikka sekä integraatio- ja inklusio on tässä tehtävässä konkretisoitava paremmin (ibid., 287)

Yhteistyön merkityksen lisäämistä on jo aikaisemmin muun muassa koulun ja kodin sekä kunnallisten päätöksentekoelementtien yhteydessä. Niiden molempien integrointi peruskoulutuksen kehittämistyöhön säilyy edelleen tärkeänä. Sen sijaan opettajayhteisöjen yhteistyö kehittyi kollegiaalisuuden viitekehyksessä. Kollegiaalisuutta voidaan avata sekä käytänteinä että orientaationa. Käytännön tasolla kollegiaalisuus ilmenee muun muassa ammatillisena vuoropuheluna, yhteisenä suunnitteluna, kollegoiden työn seuraamisena sekä oman työn ja työyhteisön kehittämiseen tähtäävänä reflektointina. Reflektion merkitystä ei voine tarpeeksi alleviivata. Luukkaisen mukaan se on avain opetuksen uudistamisessa yhä monimuotoisemman koulun haasteisiin. On huomioitavaa, että kollegiaalisuuden piiriin tulevat myös muut koulussa työskentelevät ammattilaiset. Kuten Luukkainen (2002, 169) huomioi, opettajan tehtävänkuvaan saattaa kuulua moniammatillisen yhteistyön käynnistäminen ja koordinointi.

Henkisellä tasolla kollegiaalisuus ilmenee erilaisuuden hyväksyvänä ja yhteistä hyvinvointia edistävänä ilmapiirinä. ”Kollegiaalisuus on keskinäistä välittämistä, vastuunkantoa ja tukemista. - -

Se on ammatillisen yhteisyyden korkein aste.” Luukkainen 2004, 297). Optimistisesta yleissävystään ja positiivisista ratkaisumalleistaan huolimatta kollegiaalisuuden kehään liittyy myös realistisia sävyjä. Se ei takaa ongelmatonta työyhteisöä, koska sellaista ei olekaan. Mutta se antaa perustan ongelmien työstämiselle työyhteisössä, mikä johtaa pitkällä tähtäimellä oppilaitoksen kehittymiseen. Toiseksi se luo turvaverkon yhä haastavammaksi muuttuvalle opetusympäristölle. Esimerkiksi erilaisuuden kohtaaminen ja uuden teknologian hyödyntäminen opetuksessa onnistuvat aidossa kollegiaalisessa asiantuntijaorganisaatiossa laadukkaammin (ibid., 294–296)

Jatkuvan oppimisen päämäärässä kietoutuvat tutkivan opettajuuden periaatteet velvoitteinaan pyrkimys itsensä kehittämistä sekä oppimisen vieminen myös luokkahuoneitten ulkopuolelle. Opettajan on ikään kuin tutkivan opettajan toimintatapojen suunnassa pyrittävä jatkuvasti nostamaan omaa kompetenssiaan tiedon ja opetusmetodien saralla ja löytämään uusia oppimisympäristöjä. Kehittymisprosessiin kuuluu myös niin omien kuin institutionaalisten arkirutiinien ja toimintamallien altistaminen kriittiselle reflektiolle. Kerran saavutettu kelpoisuus tai hyväksi todettu osaaminen riittää tulevaisuuden opettajuudessa vain kehittymisen pohjaksi. (ibid. 296–297.)

Avainasemassa voidaan katsoa olevan ennakkoluuloton täydennyskoulutus. Luukkainen argumentoi, että jokaisella opettajalla tulisi olla usean kuukauden työelämäjakso oman oppilaitoksen ulkopuolella. Malli avartaisi opettajuutta avaamalla erilaisia sosiaalisia ympäristöjä, toimintatapoja sekä teknistä välineistöä. Lisäksi niin sanottu työkierto kiinnittäisi modernin opettajan paremmin sen yhteiskunnan toimintaan, jota kasvatuksen avulla on tarkoitus reformoida paremmaksi. Elinikäinen oppiminen sisältää ammatillisen kehittymisen ja yhteiskuntasuuntautuneisuuden lisäksi vielä uudenlaisen, emansipatorisen kasvatusnäkökulman. Opettajalle työn on oltava väline parempaan oppimiseen, kasvuun ja lopulta yhteiskuntaan. Eettinen suunnannäyttäminen perustuu parhaimmillaan tähän.

3 UUSLIBERALISMI JA SUOMALAINEN KOULUTUS

Opettajuus muodostuu muistakin elementeistä kuin traditiosta ja visioista. Eräs voimakkaimmista sitä muokkaavista tekijöistä on vallitseva yhteiskunnallinen arvoilmasto. Tämän abstraktin elementin vaikutus opettajuuteen on merkittävä. Ensinnäkin, arvoilmasto vaikuttaa odotuksiin, joita ammattikunnalle osoitetaan. Toisekseen, se ohjaa tehtäviä, jotka kulminoituvat erilaisissa opetussuunnitelmissa. Kolmanneksi, se vaikuttaa koulutukseen korvamerkittyihin resursseihin. Neljänneksi, arvoilmasto luo reaalisia olosuhteita, joissa ammattipedagogit oppilaitaan opettavat. Yhdessä tradition ja visioiden kanssa vallitseva arvoilmasto muovaa siis opettajakuva. Nykyajan arvoilmaston hallitseva filosofia lienee uusliberalismi. Tässä luvussa pohditaan tämän aatteen vaikutusta kouluun, opettajuuteen ja lopulta opettajakuvaan. Tutkimuksessa hyödynnettävä versio aatefilosofisesta suuntauksesta perustuu itävaltalaisen Friedrich von Hayekin¹ luonnoksiin, oikeammin niistä tehtyihin tulkintoihin koulutuksellisessa kehyksessä.

3.1 Uusliberalismin eetos

Arvostetun Oxford English Dictionary -sanakirjan mukaan ideologia (*ideology*) tarkoittaa idea- ja periaatejoukkoa, jonka pohjalle poliittinen tai ekonominen teoria rakentuu (Soanes 2005, 373). Jos ideologia on hegemoninen ja globaali, tarkoittaa tämä maailman kulkemista tiettyyn suuntaan tietyllä tavalla. Dominantin ideologian voidaan katsoa vaikuttavan ainakin yhteiskunnan rakentamiseen, kehittämiseen ja arvopohjaan. Yhtä lailla se myös muovaa kansalaisten arkea sekä ajan diskursseja ja tekstuaalista perintöä. Kärjistettynä hallitseva hegemonia vaikuttaa kaikkeen.

¹ Alun perin itävaltalaista ekonomistia Friedrich von Hayekia (1899–1992) pidetään yhtenä 1900-luvun merkittävimmistä poliittisista ajattelijoista. Maailmankatsomukseltaan Nobel-palkittu von Hayek oli klassinen liberalisti, joka uskoi vapaiden markkinoiden ja yksilöiden hallitsemaan yhteiskuntaan. Pääteoksessaan *the Road to Serfdom* (1945) von Hayek katsoi valtion tehtävän olevan lain ja järjestyksen turvaaminen sekä suotuisten olosuhteiden ja asenneilmapiirin luominen markkinoiden toiminnalle. Länsimaiseen koulutusaihioon akateemikon teoriat rantautuivat viiveellä. Vasta Margaret Thatcherin ja Ronald Reaganin Britanniassa ja Yhdysvalloissa harjoittamat oikeistoliberaaliset politiikat 1980-luvulla konkretisoivat aatteen koulutuksessa. Uusliberalismi koulutuspolitiikassa tarkoittaa tiivistettynä koulutuksen järjestämistä mahdollisimman vähin julkisin varoin sekä sen soveltamista elinkeinoelämän tarpeisiin (ks. Hilpelä, 2004a; Hilpelä 2004b).

Tulkinnanvaraista on, onko moniarvoista ja juurettomuutta henkivällä post-modernilla maailmalla yhtä hallitsevaa ideologiaa. Mutta jos on, lienee sille vain yksi vaihtoehto: uusliberalismi. Muun muassa tutkijat Alfredo Saad-Filko ja Deborah Johnston (2005, 1) ovat luonnehtineet nykyaikaa epiteetillä ”The Age of Neoliberalism”, ajaksi jolloin markkinat hallitsevat yhteiskuntaa vallan ja pääoman keskittyessä harvalukuiselle eliitille. Uusliberalismi ei suoranaisesti ole koulutuspoliittinen ideologia. Ennemmin kyseessä on klassisen liberaalin talousteorian markkinavetoisin versio, jossa pyrkii uudistamaan ihmisen, yhteiskunnan ja markkinoiden suhteen (Thorsen ja Lie 2006). Muun yhteiskunnallisen elämän tavoin se vaikuttaa myös suomalaiseen koulutukseen. Seuraavassa avataan uusliberalismin periaatteita juuri Von Hayekin ajatusten pohjalta.

Uusliberalismin ytimessä on kriittinen suhtautuminen valistuksen ajan maailmankatsomukseen, tarkemmin sanottuna on ihmisjärjen kyvyn epäily. Von Hayek linjaa yhteiskuntakehityksen olevan liian kompleksinen järjen rationaalisesti hallittavaksi. Tällöin yhteiskunnan on pyörittävä jonkun suuremman logiikan voimalla. Uusliberalismissa tuo filosofia on markkinaistamisen logiikka ja päämäärä taloudellisen voiton tuottaminen. (Hilpelä 2004a, 57–58.)

Von Hayekin teoriaa tutkinut dosentti Jyrki Hilpelä esittää markkinaistamisen perustuvan sekä yksilölliseen että yleiseen taloudellisen voiton tavoitteluun. Tämä saavutetaan alistamalla yhteiskunta markkinoiden ohjauksen alle. Von Hayekin mukaan itseohjautuvat markkinat epäloogisessa järjestelmässä merkitsee tehokkaampaa resurssien käyttöä kuin mikään kilpaileva järjestelmä. Automaattisena seurauksena on vaurauden ja väestön kasvu (ibid). Markkinat eivät luonnollisesti ole mitään oliottomia entiteettejä, vaan koostuvat ihmisistä. Harvey tulkitsee, että uusliberalistisen talousnäkemykseen perustuva kehys avaa lahjakkaille yksilöille parhaiten väylän kehittää yhteiskuntaa. ”Within an institutional framework characterized by strong private property rights, free markets and free trade human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills “ (Harvey 2005, 2).

Valtion rooli on markkinayhteiskunnassa kahdenlainen. Yhtäältä se on pieni julkisen sektorin vaikuttajien vetäytyessä taustalle luovuttaen yhteiskunnan eri alat markkinoiden ”automaattiohjaukseen”. Tällaisia aloja ovat muun muassa koulutus, terveydenhoito, sosiaaliturva, ympäristönsuojelu ja kaavoittaminen (mm. Hilpelä 2004b, 441–443; Harvey 2005, 2). Samaan aikaan valtiosta tulee kuitenkin myös se tärkein fasilitaattori, joka varmistaa suotuisat olosuhteet markkinavoimien toiminnalle. Markkinaistamisessa suotuisiin olosuhteisiin sisältyvät Harveyn (2005, 2) katsannossa myös instituutiot kuten armeija, poliisi ja oikeuslaitos. Niiden tehtävänä on taata yksilöllinen omistusoikeus sekä markkinoiden vakaa toiminta, tarvittaessa jopa voimankäytöllä. Valtion pitää myös varmistaa valuutan laatu ja integriteetti. Jo mainitun vetäytymisen ja varmistamisen lisäksi valtion odotetaan vaikuttavan poliittiseen ilmapiiriin ja demokraattiseen

prosessiin. Von Hayekin katsannossa poliittisen eliitin on pyrittävä varmistamaan, ettei kansa äänestä markkinaistamista ja sen lisäämää taloudellista hyvinvointia vastaan (ibid.)

Uusliberalismin voimakas taloudellisen voiton eetos on ristiriidassa monien valistuksen ajan (ja nykyisen pohjoismaisen hyvinvointivaltion) ihanteiden kanssa. Yksi tällainen on yhteiskunnallinen arvoilmasto. Markkinoilla arvostetut yritteliäisyys, aloitteellisuus, omavastaisuus ja kilpailunhalu ovat toivottavampia kuin yhteisön vaurastumisen ja hyvinvoinnin kannalta oleelliset altruismi ja solidaarisuus. Uusliberalismi ei myöskään tuomitse itsekkyyttä tai ahneutta suoraan. Molemmat kun ovat käyttökelpoisia piirteitä talouskasvun luojana. (mm. Hilpelä 2004a; Hilpelä 2004b; Rinne ja Salmi, 1998.)

Yksittäiselle ihmiselle uusliberalismi aukenee hänen suhteessaan yhteiskuntaan ja muihin ihmisiin. Hän ei ole ensisijaisesti enää kansalainen vaan asiakas. Ihmisetkään eivät ole pelkästään persoonallisia, yhteistä hyvää haluavia kanssaeläjiä. Markkinaistamisen aikana muut ihmiset ovat kilpailijoita, jotka tavoittelevat yhtä lailla voittoa. (Koski & Nummenmaa 1995, 342–344). Roolin muuttuminen muuttaa myös ihmisarvon käsitettä. Perinteisen ihmisarvon rinnalle – joskus jopa ohi – nousee yksilön reaalin markkina-arvo. Kosken ja Nummenmaan näkemyksen mukaan ihminen on tuote, jolle määrittyy markkinoilla arvo (ibid.). Markkina-arvoajattelussa suurin kysyntä on ihmisillä, jotka ymmärtävät markkinoiden toimintalogiikan, pystyvät toimimaan markkinoilla sopeutuen niiden nopeisiin muutoksiin sekä kykenevät menestykselliseen riskinottoon (Thorsen ja Lie 2006, 13.) Tämän seurauksena esimerkiksi työttömän tai syrjäytyneen ihmisen ihmisarvo on uusliberalismissa varsin mitätön. Aatteessa yksilön ongelmat eivät kuitenkaan ole yhteiskunnan ongelmia tai johdu markkinoista, jos yksilö on päässyt osallistumaan vapaalla tahdollaan. Hänellä itsellään ei vain ole ollut kapasiteettia hyödyntää markkinoiden hyvinvointia tuottavia mahdollisuuksia (ibid, 15).

Uusliberalistisessa aatteessa myös kansalaisuus konseptoituu uudelleen. Ilmiötä Iso-Britanniassa tutkinut Patricia McCafferty käyttää uudesta kansalaisuudesta nimeä yrittävä kansalaisuus (*entrepreneurial citizenship*). Tavoitteena on sekä markkinoita hallitseva, hyödyntävä ja arvostava kansalainen. On huomioitavaa, ettei uusliberalismi tavoittele tällaista kansalaisuutta vain jossain tietyssä maassa tai maanosassa. Mallin skaala on globaali: puhutaan siis globaalista, korporatiivisesta kansalaisuudesta (McCafferty 2010, 546–547).

Uusliberalismin kilpailu-eetos ei rajoitu ainoastaan yksilöön tai markkinoihin vaan se koskee myös kokonaisia kansakuntia. Valtioiden menestystä määritellään taloudellisen kilpailukyvyn barometrillä. Markkinoiden kilpailuissa yritykset ovat luonnollisesti tärkein ryhmä, jonka hyvinvoinnin maksimointiin toiminta kulminoituu. Yritysten menestys on käytännössä yksilön etu, ja taloudelliset voitot rinnastetaan lähes poikkeuksetta kansalliseen etuun (Hilpelä 2004a, 59).

Pohjoismaisen hyvinvointivaltion perspektiivistä katseltuna uusliberalismi näyttäytyy melkein epähumanina ideologina. Aatetta tarkasteltaessa on kuitenkin syytä muistaa, ettei sitä kehitetty idealistisista vaan realistisista lähtökohdista. Von Hayekin katsannossa uusliberalismi ei suinkaan ole oikeudenmukainen, demokraattinen tai muutenkaan täydellinen järjestelmä. Huomioitaessa ihmisen vähemmän rationaalinen luonne ja yhteiskunnan moniulotteisuus se on kuitenkin paras vaihtoehto tuottamaan hyvinvointia suurimmalle osalle ihmisistä. (Hilpelä 2004b, 443–445.)

Myös muutama muu yksityiskohta on otettava uusliberalismin eetoksesta keskusteltaessa. Thorsen ja Lie (2006, 2) huomioivat, että akateemisessa keskustelussa uusliberalismista kirjoitetaan erittäin harvoin myönteiseen, edes neutraaliin sävyyn. Yleensä kirjoitukset kritikoivat ideologiaa akateemisesta tieteenalasta riippumatta. Toiseksi huomionarvoiseksi seikaksi tutkijat nostavat aatteen edelleen varsin suurpiirteisen määrittelyn. Tämä mahdollistaa Thorsen ja Lien mukaan skenaarion, jossa aatteen kriitikot hyödyntävät tarkoituksenmukaisesti väljästi määriteltyä konseptia ja selittävät sillä jokaisen omasta mielestään kielteisen poliittisen, ekonominen tai sosiaalisen suuntauksen. Näin on heidän mielestään jo tapahtunut ilman vaihtoehtoisten teorioiden tutkimista (Thorsen & Lie, 2006, 14–15). Viimeiseksi tutkijat huomauttavat, että uusliberalismin hegemonia-asema globaalin yhteiskunnan muotoilijana saattaa olla jossain määrin liioiteltu. Vaikka pääoma on keskittynyt ja markkinoiden rooli yhteisessä päätöksenteossa on kasvanut, on julkisen sektorin hyvinvointipalveluilla ja vahvalla valtiolla edelleen paljon kannatusta mitä erilaisemmissa yhteiskunnissa. Lisäksi huomauttavat, ettei yksikään valtio ole heidän tulkinnan mukaan luovuttanut valta-asemaansa markkinavoimille uusliberalistisen vision toivomassa mittakaavassa (ibid., 16–17).

3.2 Uusliberalismin koulutuseetos

Uusliberalismilla voidaan myös katsoa olevan epävirallinen koulutuspoliittinen ulottuvuutensa. Epävirallisuudesta on puhuttava, koska aatteella ei koskaan ole ollut mitään puhtaaksi kirjoitettua koulutussuunnitelmaa. Käytännössä kyseisen koulutusmallin ovat määritelleet uusliberalisti-kriitikot hyödyntämällä aatteen yleisiä periaatteita, mikä luonnollisesti sävyttää lopputulosta. Uusliberalistista koulutuspolitiikasta lienee silti perusteltua puhua. Ilmiönä sitä määrittää jo tietynlainen maailmanlaajuisuus. Hargreaves (1994, 5) huomioi, että todella monissa länsivaltioissa koulutus lähtee jo markkinoiden tarpeesta. Käytännössä tämä tarkoittaa matematiikan, teknologian ja tieteen korostumista, sekä jatkuvaa ja tiedostettua kilpailua kilpailevien talousmahtien kanssa, myös koulutuksessa. Vaatimuksia täydentää useimmissa valtioissa sekin, että koulutuskilpailussa pitäisi pärjätä yhä pienemmillä resursseilla (ibid.). Toinen selkeä indikaattori aatteen koulutuspoliittisesta ulottuvuudesta on käsitteen yleisyys muun muassa suomalaisessa yleispedagogisessa diskurssissa.

Seuraavassa kappaleessa avataan uusliberalistisen koulutusulottuvuuden periaatteita. Lainalaisuuksien havainnollistaminen auttaa hahmottamaan seuraavissa kappaleissa käytävää koko koulutuskehityksen murrosta.

Uusliberalistinen koulutuspolitiikan taustalla on koulutuksen tärkeys halutulle yhteiskunnalliselle suuntaukselle. vääränlainen koulutus kun saattaisi vaarantaa markkinoiden vallan ja aseman yhteiskunnassa. Niinpä valtion on jälleen kerran käytettävä fasilitaattorin asemaansa ja varmistettava suotuisat olosuhteet markkinoiden tulevaisuudelle (mm. Hilpelä 2004a, 60). Vision ytimessä on koulutuksen alistaminen elinkeinoelämälle, koulutuksen välineellistäminen. Kaikkinensa opetuksen tavoitteena on talouskasvun edistäminen. Opetussuunnittelussa on löydettävä ne keinot, jotka palvelevat tätä tavoitetta. Mahdolliseen laajan asiantuntemuksen varmistamiseksi suunnitteluun otetaan mukaan koulun ja opettajien lisäksi myös valtion, korkeakoulujen ja elinkeinoelämän edustajia. Oikeiden ratkaisujen löydyttyä myös suunnitelmien keskitetty noudattaminen kouluissa nousee tärkeään osaan. (Hilpelä 2004a, 61.)

Myös koulutuksesta itsestään tulee talouskasvua tukeva tuote, johon pätevät markkinoiden normit. Käytännössä talouskasvuun räätälöity koulutus irtautuu sen sivistävästä ja kulttuurihistoriaa välittävästä tehtävästä muuttuen kulutustavaraksi. Tämän jälkeen tuotetta välitetään erilaisten satelliittien, internetin ja kaapelikanavien avulla parhaaseen hintaan. Rinteen katsannossa uusliberalistinen koulutus muuttuu jossain määrin universaaliksi kansalliset erityispiirteet hävittäen. Tämä johtuu markkinoiden toimintalogiikasta, jonka skaala on globaali. (Rinne 2003, 153)

Opetuksen on valmistettava joustavia ja innovatiivisia moniosaajia, jotka sietävät jälkimoderniin yhteiskuntaan kuuluvaa epävarmuutta luomalla omalle elämälleen sopivat selviytymis- ja oppimisstrategiat (Rinne & Salmi 1998, 196–198). Arvokasvatuksessa tärkeitä elementtejä ovat kilpailun, yrittäjyyden, yksilöllisyyden sekä markkinatalouden oppien arvostaminen. (Hilpelä 2004b, 448). Varsinkin kilpailullisuuden painoarvo on suuri, koska menestys määrittelee oppilaan arvon koulussa. Kilpailussa oppilailta odotetaan tietynlaista itsekkyyttä. Koululaiset jakaantuvat myös toivottuihin ja ei-toivottuihin. Uuden ajan koulutusohjelmaa puolestaan viedään eteenpäin kilpailuissa menestyvien ehdoilla. (Hilpelä 2001, 151–153.)

Uusliberalistisessa ideologiassa myös opetuksellinen reviiiri muuttuu. Koska uusliberalismille koulutus on lähtökohtaisesti työhön valmistamista, ihanoi ideologia työelämässä tapahtuvaa oppimista. Taloudellisesti tuottavampana se tulkitaan paremmaksi, tärkeämmäksi ja todelliseen elämään paremmin soveltuvaksi kuin perinteisessä luokkahuoneympäristössä tapahtuva oppiminen (Filander 2006). Työssä oppimisen ohella myös yrittäjyyskasvatuksella nähdään olevan iso rooli. Yrittäjyyskasvatus yhdistettynä työssäoppimiseen kaventaa kuilua koulun ja työelämän välillä

(McAfferty 2010, 459). Uusliberalistinen koulutuspolitiikka kaavailee myös itse opetuksen toteutuksen eri tavalla. Suunnittelun lisäksi myös itse kouluopetukseen tulisi integroida paikallisia yhteisöjä, elinkeinoelämää sekä kuluttajia. Opetusta taas tuottaisivat tulevaisuudessa myös mediat, verkostot ja työpaikat. (Rinne & Salmi, 1998 198.) Käytännössä tämä tarkoittaisi koulutusinstituutioiden opetusmonopolin murtumista sekä oppimisen tapahtumista kaikessa arjen tekemisessä.

Kilpailu ei rajoitu yksilöihin. Uusliberalismi tuo koulutuskilpailuun kouluyrittämisen, keskenään kilpailevan koululaitoksen. Tässä mallissa koulut mittelevät muun muassa opetuksen laadulla, opettajilla, erikoistumismahdollisuuksilla ja työympäristöllä tavoitteen ollessa laadukkaampi ja tehokkaampi opetus. Koulukilpailu edellyttää, että eri elementtejä on pystyttävä mittaamaan reaalisilla talouden standardeilla. Ja näillä mittareilla menestyvät on myös palkittava paremmin. Muun muassa opettajien palkka määräytyisi tässä yhtälössä tehdyn tuloksen, ei kasvatuksellisen hyvän mukaan. Opettajan roolissa painottuva tulokseteko kertautuu rehtorin ammatissa. Rehtori on koulun tuloksesta vastaava toimitusjohtaja, jonka toimintaa ohjaa ensisijaisesti talous. Samalla koulujen ja valtionvallan ote koulutuksesta siirtyy ikään kuin vanhemmille ja heidän lapsilleen. He ovat koulujen asiakkaita, opetuspalveluiden kuluttajia, joita palvelee ja joista kilpaillaan. (Hilpelä 2004a, 60–61.)

Viimeisenä uusliberalistiseen koulutusideaaliin voidaan liittää myös voimakas teknologiamyönteisyys. Huipputeknologian kouluun tuomisen uskotaan palvelevan oppilaan työvalmiutta, koululaitoksen parempaa integroitumista muuhun tietoyhteiskuntaan sekä pitkällä tähtäimellä edistävän jo mainittua kansallista kilpailukykyä (Lapinoja 2006, 70–71). Epäviralliseksi uusliberalistiseksi oletukseksi voitaneen myös laskea se, että teknologian hyödyntäminen palvelee oppisisältöjen parempaa oppimista sekä lisää koulutuksen taloudellista tehokkuutta muun muassa palkka- ja opetusmateriaalikuluja pienentämällä.

3.3 Uusliberalismi suomalaisen koulutuksen murroksessa

Suomalaisen koulutuksen perspektiivistä Friedrich Von Hayekin pitäisi olla höyhensarjalainen verrattuna esimerkiksi J.V. Snellmaniin tai Matti Koskenniemeen. Pitäisi, ei ole. Globalisoituvassa maailmassa nimittäin juuri Von Hayekin teorioista on kehkeytynyt varsinkin länsimaista yhteiskuntajärjestystä ohjaava voima, jonka vaikutus ulottuu kaikkialle yhteiskuntaan myös Suomessa. Vaikutukset ilmenevät myös koulutuksessa. Tutkin seuraavissa kappaleissa uusliberalistisia ilmentymiä kolmessa eri ulottuvuudessa. Näitä ovat koulutuspolitiikka, opettajuus sekä koulutusdiskurssi.

3.3.1 KOULUTUSPOLITIIKAN MURROS

Perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittämiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa.” (OPS 2004, 6)

Viimeisimmän valtakunnallisen perusopetussuunnitelman määrittelemästä tehtävästä opetukselle on mahdotonta löytää mitään uusliberalismiin viittaavaa. Päinvastoin, hallitsevana piirteenä näyttäisi edelleenkin olevan perinteinen tietotaidollinen koulutuseetos, jonka päämääränä on yhä kasvattaa eettisiä, kriittisiä, rationaalisia ja osallistuvia toimijoita kansalaisyhteiskuntaan.

Opetustehtävän humanit periaatteet eivät kuitenkaan näyttäisi realisoituvan koulutuspolitiikan vallitsevassa suunnassa. Useitten kasvatustieteilijöitten mukaan Suomen koulutuspolitiikkaa on jo 1990-luvun lopulta kuljetettu uusliberalistiseen suuntaan (mm. Jauhiainen 2001; Rinne 2003; Lapinoja 2006). Rinne (2003, 154) tulkitsee tämän johtuvan muun muassa yleisestä arvoilmaston muutoksesta, jossa henkilökohtaiset motiivit, erinomaisuuden tavoittelu ja persoonalliset arvot ovat jossain määrin syrjäyttäneet hyvinvointivaltion ideaalin ytimessä olevat tasa-arvon, yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden sekä universaalit altruismit. Lisäksi hän nostaa esiin koko poliittisella sektorilla tunnetun pettymyksen aikaisempaa meritokraattisempaa koulutusideologiaa kohtaan. Sen katsottiin ainakin jossain määrin olleen osallinen 1990-luvun taloudelliseen taantumaa ja laajaan nuorisotyöttömyyteen. Niin ikään meritokraattisen koulutuksen mahdollisuuksia uuden ajan Suomen luomisessa epäiltiin. (ibid.) Viimeisenä tekijänä uusliberalistista käännettä selittänee niin sanottu Britannia-efekti. Lindberg (2013) huomioi, että ajan valtaapitävät Suomessa olivat vaikuttuneita Iso-Britanniassa Thatcherin valtakaudella lanseeratusta koulutusuudistuksesta, joka pyrki kansallisen kilpailukykyyn ja kansalaisten työllistyvyyden parantamiseen managerialistisella tulosjohtamisella sekä standardoiduilla, mitattavissa olevilla ja koviksi asetetuilla oppimistavoitteilla.

Risto Rinteen (2003, 155) katsannossa uusliberalistisen koulutuspolitiikan suuntaus käsittää muun muassa seuraavat toimenpiteet tai tavoitteet:

- Vanhempien oikeus vapaaseen koulunvalintaan
- Koulujen kilpailuttaminen, profiloituminen sekä näihin kytkeytyvä imagonkohennus markkinointineen
- Koululainsäädännön ja etukäteissäätelyn löystäminen (deregulaatio)
- Koulujen "yritystäminen" (managerialismi koulunjohtamisessa)
- Opetussuunnitelmallinen hajauttaminen ja koulujen päätösvallan lisääminen sisältöasioissa
- Korostettu ajattelu markkinavetoisuuden autuaallisuudesta suhteessa vanhan valtiobyrokratian kahleisiin
- Siirtyminen rahoituksessa könttäbudjettiin
- Pyrkimys tulosvastuullisuuteen ja laatukoulujen palkitsemiseen
- Koulujen ja opettajien jatkuvan ja julkisen arviointijärjestelmän pystyttäminen
- Lahjakkaiden ja kyvykkäiden erikoiskoulujen hyväksyminen
- Koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen sekä vanhempien rahoituksen lisääminen

- Julkisten koulutusinvestointien ja määrärahojen karsiminen

Rinteen (2001, 95) mukaan pääosa koulutuspolitiikan muutoksista on Suomessa jo toteutettu pienten askelten periaatteella. Merkittävin irtiotto uuteen suuntaan tapahtui vuonna 1999, kun opetustoimen lainsäädännön kokonaisuudistus ikään kuin siunasi useat jo virkamiestyönä toimeenpannut koulutuspoliittiset ja hallinnolliset muutokset. Moni noista ”pienistä askeleista” toteutuu nykyajassa. Hyviä esimerkkejä ovat varsinkin pääkaupunkiseudulla runsaasti hyödynnetty kouluvalinnaisuus sekä koulujen profiloituminen. Profiloitumisessa, puhutaan sitten liikunnasta, teknologiasta, matematiikasta tai viestinnästä, on huomattavaa sen rantautuminen yhä varhaisemmille koulutusasteille. Aikaisemmin lähinnä lukioiden harrastama erikoistuminen kuuluu nykyisin myös alakoulujen keinovalikoimaan kilpailussa oppilaista.

Suurempia askelia taas on käytetty yliopistosektorilla, jossa uusliberalismin vaikutus on yleisesti tulkittu vahvimaksi. Trendiä tarkastellut Markku Vanttaja (2010) valottaa, että 1990-luvulta alkaneiden perusteellisten uudistusten jälkeen yliopistoja hallitsevat sellaiset managerialismista tutut mallit kuten tulosjohtaminen, tuottavuuden lisääntyminen, erilaiset projektit, laatu- ja arviointiohjelmat sekä yksilölliseen, suoriutumiseen perustuva palkkaus. Lisäksi yliopistoille on langetettu vastuuta ulkopuolisen rahoituksen määrän lisäämisestä, jopa toivomuksia taloudellisesti merkityksellisten tutkimuksen suosimisesta. Viimeisenä yliopistot eivät vuoden 2009 yliopistolain muutoksen jälkeen ole valtion tilivirastoja, joiden hallitukset ovat autonomisia ja merkittävin osa työntekijöistä virkasuhteessa. Nykyään ne ovat julkisoikeudellisia oikeushenkilöitä tai yksityisiä säätiöitä, joiden hallituksissa istuu yliopiston ulkopuolisia henkilöitä ja joiden palkkaamat työntekijät ovat usein työsuhteessa yliopiston ulkopuolella.

Uusliberalistista murrosta peilaa myös voimistuva keskustelu suomalaisen koulutuksen tuotteistamisesta. Valtioneuvoston vuonna 2010 hyväksymässä kansallisessa strategiassa asetettiin tavoitteeksi kasvattaa koulutuksen ja osaamisen vientiä merkittävästi vuoteen 2015 mennessä ja vahvistaa Suomen asemaa yhtenä maailman johtavista koulutusjärjestelmään perustuvista talouksista. Samalla koulutusvienti nostettiin kansalliseksi kehittämiskohteeksi. Tavoitetta tukemaan ja kontrolloimaan asetettiin myös Future Learning Finland -hanke. (Sahlberg 2012, 20.)

Edellä käsitellyt koulutuspolitiikan ulottuvuudet ovat lähinnä strategis-hallinnollisia. On kuitenkin todennäköistä, että uusliberalistinen koulutuspolitiikka on vaikuttanut myös opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi työssä oppiminen on tullut voimakkaasti mukaan varsinkin vanhempien oppilaiden ja opiskelijoiden koulutukseen, yleensä TET-päivien ja työharjoittelun muodossa. Myös yrittäjyyskasvatuksen rantautuminen koulutukseen on yksi ojennuksista käytännöllisemmän koulutuksen suuntaan. Sen asemaa halutaan myös vahvistaa. Muun muassa vasta väistynyt opetusministeri Henna Virkkunen vaati yrittäjyyskasvatuksen tuomista kaikille

kouluasteille. Hänen mukaan se edelleen vahvistaisi oppilaiden luovuuden ja innovaatiokyvyn kehittymistä (STT, 2013).

Myös uusliberalismiin kytketty teknologiausko ilmenee suomalaisessa opetuksen kehittämisessä yhä vahvemmin. Opetusministeri Krista Kiuru on virkaansa tultuaan korostanut useasti teknologisemman opetuksen tärkeyttä. Hänen mielestään opetuksessa on panostettava uudenlaisen teknologian lisäksi myös kehittyviin sisältösovelluksiin sekä digitaaliympäristöä hyödyntäviin oppimismenetelmiin. Kiurun mukaan Suomi on vaarassa pudota kansainvälisestä kärjessä niin yhteiskuntakehityksessä kuin oppimistuloksissa ilman merkittäviä satsauksia digitaalisempaan koulutukseen (OKM, 2013). Yhtenä konkreettisenä digitaaliympäristöä hyödyntävänä uutena oppimismenetelmänä voitaneen nähdä myös Kiurun kannattama ohjelmointi, joka on tulossa peruskoulun uuteen, vuonna 2016 julkaistavaan opetussuunnitelmaan (Lehtinen, 2014).

Eräs uusliberalistisista koulutuspoliittisista piirteistä on elinkeinoelämän kritiikki nykyistä koulutusmallia kohtaan. Oravakangas (2005, 209–210) käyttää esimerkkinä valtioneuvoston monialaisen asiantuntijaryhmän vuonna 2004 julkaisemaa ”Brunilan raporttia”. Selonteon mukaan suomalainen koulujärjestelmä ei nykyisellään pystyisi vastaamaan osaamisen parantamisen haasteeseen, josta selviytyminen on olennaista uudenlaisissa globaalien kilpailun ja nopean teknologisen kehityksen oloissa. Yksityiskohtaisemmin koulutusjärjestelmää kritisoi muun muassa nuorten syrjäytymisestä ja osaamispotentiaalın hukkaamisesta, työelämässä vaadittavien taitojen sekä koulutuksen heikosta kohtaamisesta, korkeakoulujen kykenemättömyydestä kouluttaa huippuosaajia sekä yleensäkin koulutukseen sijoitettujen resurssien heikosta käytöstä.

Uusliberalismin sävyttämä suomalainen koulutuspolitiikka vaikuttaisi olevan tällä hetkellä eräänlaisessa ristiaallokossa. Toisaalta sitä leimaa vahva tietopainotteisuus, pyrkimys tasa-arvoon sekä runsas kansainvälinen tunnustus, joka kulminoituu oppilaitten ja opettajien menestykseen OECD:n PISA-vertailuissa (Arinen & Karjalainen, 2006). Rinteen (2003, 154–155) mukaan maamme koulutuspolitiikka sotii uusliberalismin periaatteita vastaan myös olemalla tiukasti valtiomonopolistisessa omistuksessa sekä käytännössä maksuton aina korkeakoulutusta myöten. Myös laajempaa koulujen ja opettajien julkista rankkausta on jaksettu vastustaa, vaikka yliopistojen kohdalla tästä käytännöstä on alettu viime vuosina luistaa. Myös 2000-luvulla alkaneet lukioiden vertailut ylioppilaskirjoituksen perusteella voidaan lukea käytännöstä lipsumiseen. Viimeisenä poikkeamana Rinne mainitsee tulospalkan tai tuloksellisuusrahan puuttumisen yksittäisten koulujen ja opettajien tasolla (ibid.). Toisaalta näitä hyvinvointivaltion peruskoulun ihanteita tasapainottavat edellä esitellyt uusliberalistiset muutokset sekä kritiikki peruskoulua kohtaan, joiden leimaamaa kehitystä Eija Syrjäläinen (2002, 93) luonnehtii termillä kaoottinen kehittäminen. Tyhjentävästi on siis vaikea vastata, kuinka uusliberalistinen suomalainen koulutusjärjestelmä on. Yhtä lailla on

kuitenkin selvää, että yhteiskunnallisesti katsottuna sitä pyritään kehittämään uusliberalistin nuotein.

3.3.2 UUSLIBERALISMI KOULUTUSKIELEN MURROKSESSA

Murrosta niin koulutuspolitiikassa kuin opettajien ammattikuvassa ohjaa mielenkiintoinen prosessi. Abstraktilla tasolla poliittista päätöksentekoa vie *zeitgeist*, ajan henki, joka on tällä hetkellä globaali uusliberalismi. Konkreettisella tasolla murrosta kuljettaa poliittinen päätöksenteko, joka määrittelee koulutuksen tavoitteet sekä sille annetut resurssit. Uusliberalistista maailmankatsomusta vaikuttaisi edistävän myös sekä abstraktiin arvoilmastoon että konkreettiseen päätöksentekoon lonkeroitunut kielellinen ulottuvuus. On syytä korostaa, ettei niin sanottu uusliberalistinen puhe ole ainoa diskurssi koulutuksen kentällä. Uusliberalistinen aksentti vaikuttaisi kuitenkin olevan se dominoivin niin Suomen kuin länsimaiden kasvatuskeskusteluissa.

Mistä uusliberalistisessa koulutuskielessä sitten on kyse? Keskiössä voidaan tulkita olevan pedagogisen sivistys-terminologian työntäminen taka-alalle kokonaisvaltaisen tehokkuussanaston tieltä. Ilmiötä peranneen tutkija Gert Biestan mukaan prosessi kiteytyy kahden termin paikanvaihtoon. Aikaisemmin koulutuskieli priorisoi kasvatuksen (*education*) oppimisen (*learning*) edelle. Nykytilanteessa opiskelijat ovat muuttuneet oppijoiksi, ja koulutuksen johtoajatuksena on oppiminen kasvatuksen tai sivistyksen sijasta. (Biesta 2006, 15.)

Suhteellisen pienellä termiuudistuksella on Biestan mukaan suuri vaikutus koulutuksen suuntauksiin. Tutkija argumentoi ”oppimisen” ja ”kuluttamisen” olevan yhteydessä toisiinsa, mikä sopii koulutuskeskusteluun integroituneille markkinavoimille. Oppijalla on vain tiettyjä, markkinoiden edellyttämiä tarpeita (*needs*), joita opettajan ja koulutuksen on kartoitettava. Tällöin opetuksesta tulee hyödyke, joka ei ole arvokasta itsessään. Opettaja taas muuttuu palvelijasta, jonka laatua mitataan vain siinä, missä määrin hän on onnistunut täyttämään markkinayksilön tarpeet. On kuvaavaa, että Biesta (*ibid.*, 16–17) käyttää uusliberalistisesta opetuksesta termiä taloudellinen tiedonsiirto (*economic transaction*).

Vahvistuva learning-terminologia konnotaatioineen muodostaa klassiselle, tietoon ja ymmärrykseen perustuvalla koulutuksella suuren ongelman. Ensinnäkin, yksilön henkinen ja tiedollinen kehittyminen vaikeutuu oppimisen kartoittaessa vain hänen individualistisia tai markkinoiden määrittämiä tarpeitaan. Toisekseen, myös itse koulutuksen ja yhteiskunnan kehitysprosessi hidastuu kauttaaltaan. Biesta argumentoi, ettei learning-ideologialla ole välttämättä halua parantaa koulutuksen tasoa tai reflektoida yhteiskunnallisia epäkohtia, jos ne asettuvat vastakkain uusliberalistisen markkinaistuminen kanssa (Biesta 2005, 58–59.)

Biestan esittelemät havainnot koskevat luonnollisesti muutosta koulutuspuheen *lingua franca*:

ssa, englannin kielessä. Alan kielen ”uusliberalisoituminen” on kuitenkin vallitseva trendi myös Suomessa. Väitöskirjassaan suomalaista koulutusta, sen kieltä ja politiikkaa tutkinut Aini Oravakangas kutsuu kieltä ”koulutuspoliittiseksi tuloksellisuuspuheeksi”. Hän esittää sen dominanssin ilmenevän selvimmin nykyisen koulutuspuheen keskeisimmissä käsitteissä. Sellaisia ovat muun muassa termit kuten tehokkuus, taloudellisuus, vaikuttavuus, arviointi, kehittäminen, organisaatio, strategia, johtajuus, laatu ja kansainvälinen kilpailukyky. Erityisen suosituksi tuloksellisuuspuhe on Oravakankaan mukaan noussut poliittisten päättäjien sekä opetushallinnon virkamiesten keskuudessa. Myös joukkoviestimissä, varsinkin paikallismedioissa se on saanut vastakaikua. Keskeisin kysymys 2000-luvun mediapuheessa näyttää hänen mielestään olleen koulutukseen budjetoitujen yhteiskunnan varojen tuottavuus ja kansalaisten asiakasoikeudet veronmaksajina (Oravakangas 2005, 86–90). Varsinkin opettajien ja kasvatustieteilijöitten kannalta termit ovat ongelmallisia, koska niillä on hyvin vähän kosketuspintaa arjen opetus- ja kasvatustyöhön. (ibid., 105–106).

Uudistuneen koulutuspuheen uusliberalistisuus ei ilmene pelkästään jo itsessään markkinaperäisessä termistössä vaan myös niiden semantiikassa. Hyvänä esimerkkinä tästä on tuloksellisuuspuheessa usein korostuva laadun käsite. Laadun käsitettä tutkinut Raivola (2000, 34–41) näkee termin vaikuttavan yleisimmin viittaavan jonkinlaiseen mitattavissa olevaan asiakastyytyväisyyteen (ks. Oravakangas 2005, 58–59). Tässä kontekstissa laadukas koulutus olisi opiskelijoiden omien tarpeiden odotusten täyttymistä, mielekkyykokemusten lisääntymistä ja toimintamahdollisuuksien kasvua. Toinen yleistyvä tulkinta koulutuksen laadusta on sen arvioiminen kustannus- ja hyötysuhteena. Raivolan tulkinnassa uusliberalistinen laadukas koulutus olisi vähintään yhtä paljon budjettiraameissa pysymistä kuin oppilaan pedagogista kehittämistä.

Ydinkäsitteet viittaussuhteineen ovat vain toinen puoli tuloksellisuuspuhetta. Toinen puoli koostuu Oravakankaan katsannossa siitä puuttuvasta termistöstä. Tutkija huomioi, ettei tässä diskurssissa näyttäisi olevan juurikaan tilaan ihmisen inhimillistä kasvua, hyvyyttä, kauneutta, totuutta ja oppimista korostaville käsitteille. Tämä ei ole yllättävää, kun tarkastellaan tuloksellisuuspuheen kehittymisen lähtökohtaa. Oravakangas noteeraa hallitsevien käsitteiden kumpuavan ennemminkin koulutusjärjestelmästä ja sen hallinnoinnista kuin ihmisen kehittymisen näkökulmasta. (Oravakangas 2005, 99–101.) Tietyllä tasolla tuloksellisuusdiskurssi on onnistunut myös määrittelemään tietyt, aikaisemmin hyveenä pidetyt termit uudelleen. Rinteen (2003, 153) mukaan termit kuten koulutuksellinen tasa-arvo, turvallisuus, oikeudenmukaisuus ovat jossain yhteyksissä muuttuneet kehityksen hidastajaksi.

Terminologian ja merkitysten ohella on vielä merkittävää korostaa sävyä, jolla uusliberalistista koulutuskeskustelua pääasiallisesti käydään. Professori Hannu Simola tituleeraa ilmapiiriä

”erinomaisuuden eetokseksi”, joka on korvannut peruskouluideaalille tyypillisen tasa-arvopainotuksen. Erinomaisuuden eetoksen diskurssi korostaa parhainta pitäen keskinkertaisuutta kirosanana. Parhaus konkretisoituu menestyksenä, joka perustuu jatkuvaan kehittymiseen ja profiloitumiseen. Tavallisuus tarkoittaa diskurssissa mitättömyyttä, jopa kuolemaa. (Simola 2001, 294). Erinomaisuuden eetos tuloksellisuuspuheessa lienee enemmän arvostettu kasvatustieteilijöitten ja opettajiston ulkopuolella. Sen sijaan muun muassa opetussuunnitelmien ja koulun kehittämistä, mentorointia, kollegiaalista päätöksentekoa, innovointia korostava kompetenssin retoriikka (ks. Syrjäläinen 2002, 96–98) on saanut myönteisemmin vastaanoton opetuslalla. Tämä on johtanut Syrjäläisen mukaan ongelmiin. Monet opettajat on hänen katsannossaan näin ”höynäytetty” suurten koulutuksellisten massauudistusten tukijoiksi, koska heidän arvostustaan ja statustaan on mainituin retorisin keinoin nostettu. Todellisuudessa kompetenssin retoriikalla on vain peitelty lisääntyneen työn määrää, joka on tehnyt entistä rankemmissa oloissa työskentelevät opettajat entistä väsyneemmäksi (ibid., 97)

Tuloksellisuuspuheen sävyä tuodaan esiin myös kielteisemmällä kaavalla. Filander (2006) havainnoi, että humanimpaa ja vähemmän työmarkkinaorientoitunutta koulutusta vaativat leimataan menneisyydessä eläviksi, ajan hermolta pudonneiksi henkilöiksi. Hän kutsuu tätä lingvististä opponointia aitousretoriikaksi. Tätä määrittää eräänlainen teoria, koulu-, ja opettajakielteisyys sekä aitousretoristien ei-pedagoginen tausta. Kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen peruskäsitteiden puolustajista on nopeasti tullut kehitystä jarruttavia kirosansoja. (Filander 2006, 46–47.) On tärkeää painottaa niin sanotun aitousretoriikan laajaa akselia. Grubbin ja Lazersonin huomioita vallitsevasta länsimaisesta koulutusretoriikasta tulkitseva Lindberg (2013) esittää uusliberalistisen sävyjen olevan hämmästyttävän samankaltaisia valtaosissa maita.

Tässä tutkimuksessa kielellinen ulottuvuus on ensiarvoisen tärkeässä roolissa. Se johtuu pääasiassa tutkimusaiheesta sekä aineistosta, mutta myös kielen merkityksestä itsessään. Oravakankaan mukaan ”kielen avulla voidaan vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen tai tehdä tuotetta tunnetuksi. Sen avulla voidaan luoda mielikuvia. Näin kieli muuttuu osaksi yhteiskunnallisen elämän todellisuutta.” (Oravakangas 2005, 36) Koulutuskontekstissa kielen rooli ei ainakaan vähene. Biestan tulkinnassa ”koulutuksessa käytetty kieli määrittää mitä voidaan sanoa ja tehdä ja mitä ei voida sanoa eikä tehdä” (Biesta 2006, 13). Ehkä Francis Baconin viisautta mukaillen hän päättelee tiedon vallan vaihtuneen uusliberalistisessa koulutuksessa kielen vallaksi.

3.3.3 OPETTAJUUDEN MURROS

Entisen opetusministeri Henna Virkkusen vierailu Yle Radio 1:n Tuomas Enbuske -ohjelmassa oli epäilemättä miellyttävää kuunneltavaa maamme opetusväelle. Virkkusen mukaan suomalaiset opettajat olivat tärkein yksittäinen syy Suomen menestykselle OECD:n PISA-testeissä. Samassa yhteydessä silloinen opetusministeri suitsutti myös opettajien panosta maailman parhaan koulutusjärjestelmän rakentamisessa sekä kansallisen yleissivistyksen ja hyvinvoinnin edistäjänä. (Enbuske, 2011.)

Merkittävintä opetusministerin sanomassa ei kuitenkaan välttämättä ole sen positiivinen sävy, ennemminkin sen linjakuus yleisen mielipiteen kanssa. Tutkija Hannu Simola (2001, 277) huomioi, että Suomessa on perinteisesti arvostettu peruskoulunopettajia poikkeuksellisen paljon sekä kansan että eliitin keskuudessa. Muunlainenkin tutkimustieto vahvistaa tätä käsitystä. Tuoreina esimerkkeinä tästä voidaan mainita muun muassa Vanhempainliiton teettämä tutkimus, jota liiton toiminnanjohtaja Tuomas Kurttila esitteli Opettaja-lehdessä. Vanhempien barometriksi nimetyn kartoituksen mukaan peräti 98 prosenttia tutkimukseen osallistuneista huoltajista arvosti opettajan työtä (Kurttila 2011, s. 18). Samaa viestiä vahvisti myös Taloussanomien kymmenelle yhteiskunnalliselle vaikuttajalle tehty tiedustelu. Siinä opettajat olivat arvostettujen ammattien listalla toisena heti lääkäreiden jälkeen (Nupponen, 2011).

Toinen ammatin arvostuksesta kertova indikaattori on opettajankoulutuksen suosio. Suomessa opettajankoulutus ei ole ainoastaan hakijamääriltään suosittua, vaan sinne hakeutuu paljon myös ikäluokkien akateemista parhaimmistoa (mm. Mikkola, 2007). Trendi on poikkeava, niin länsimaisessa kuin myös pohjoismaisessa vertailussa. Muun muassa Ruotsissa ei tällä hetkellä ole hakijoiden vähyden takia erillistä valintakoetta. Lisäksi sisään pääsee vielä paikallisen korkeakoulukokeen (*högskoleprovet*) alimmilla pisteillä 0,1 suurimman pistemäärän ollessa 2,0. Esimerkiksi sairaanhoitajakoulutukseen hakijalta vaaditaan 0,5:n ylittävä pistemäärä. (Ewenfeldt, 2013.)

Päällisin puolin opettajuus näyttäisi siis voivan hyvin myös uusliberalististen koulutustuulten puhaltaessa. Itse opetuslalla tilanne nähdään kuitenkin toisenlaisena. Monien kasvatuksen asiantuntijoiden mukaan opettajan ammatti on ajautumassa, jos ei nyt kriisiin niin ainakin selvään alamäkeen. Ja alamäen vauhdittajana toimivat nyt uusliberalistiset teemat. Väitöskirjassaan opettajuuden tilaa kartoittanut Kari-Pekka Lapinoja ei jaa varauksettomasti käsitystä opettajien korkeasta yhteiskunnallisesta arvostuksesta. Hän katsoo, että todellisuudessa opettaja on opetuskulttuurin muutoksen myötä menettänyt arvostustaan eri yhteistyötahojen silmissä (Lapinoja, 2006). Vanhemmat ja oppilaat kuuluvat hänen mukaansa näihin tahoihin. Opettajaa lastensa

(oppimis)vaikeuksista syyttävät huoltajat lienevät tuttu ilmiö useimmille nykyistä kasvatustieteellistä keskustelua seuraaville. Yhtä lailla, jopa enemmän opettajan auktoriteettia kyseenalaistavat oppilaat. Muun muassa Syrjäläinen (2002) esittää kotonaan yhä hallitsevimpiä olevat lapset osoittavat aikuisuuden halveksuntaa opettajia kohtaan koetellen samalla rajojaan. Tämän seurauksena opettajat niin kuin vanhemmatkin ovat monesti voimattomia kasvatustehtäviään toteuttaessaan.

Arvostuksen puute ei rajoitu koulun arjen toimijoiden tasolle. Lapinoja huomioi, että myös johtavan virkamiestason arvostus suomalaista opettajaa kohtaan jää puheisiin. Hän arvioi, että viime aikojen koulutusuudistukset on pitkälti luonnosteltu opettajien ääntä kuulematta. Tämä on ajanut opettajat tilanteeseen, jossa he toteuttavat muiden – käytännössä talouden pohjalta toimivien virkamiesten – kasvatustieteellistä keskustelua (ibid). Toisaalta trendi ei ole uusi. Koko itsenäisyyden ajan opettajat ovat tietystä autonomiastaan huolimatta toteuttaneet ylempien portaitten suunnittelemaa opetusta. Kuten kappaleessa 3.2 todettiin, tällä hetkellä se määräävä tekijä vaikuttaisi olevan valtion taloudellinen kilpailukyky.

Arvostuksen putoaminen juontanee juurensa uusliberalistisesta opettaja-asiakaspalvelija-ajattelumallista. Taustalla on kuitenkin myös postmodernimainen tiedon muuttuminen suhteelliseksi. Lapinojan (2006, 84–87) mukaan opettaja on menettänyt pedagogisen ja moraalisen monopolinsa opetuksessa. Opettajan asiantuntijatiedon rinnalle on tullut opiskelijan arkikokemukseen perustuva tieto ja kokemus, jonka sisältöön puuttuminen katsotaan yksilön elämäkatsomuksen loukkaamiseksi. Opetusala ja opettajat ovat Lapinojan katsannossa reagoineet täysin väärin asemansa menettämiseen ja äärimmilleen vietyyn oppilaslähtöiseen konstruktivismiin. Kouluissa on alettu johtaa opetusmenetelmiä populaarikulttuurista sekä viihteellistämään opetustaan, jotta oppilaille olisi hyvä ”fiilis”. Oppivaatimusten devalvoituessa opettajilta kuluu myös runsaasti aikaa erilaisten muoti-ilmiöiden nuuskintaan. Menetettyä tiedon ja aseman monopolia on kouluissa pyritty hankkimaan takaisin kilpailemalla ulkopuolisen maailman kanssa, turhaan. (ibid., 57.)

Eräs työn arvostuksesta kertova indikaattori on palkka. Myös tämä tekijä vaikuttaisi vahvistavan Lapinojan luomaa käsitystä opettajan ammatin tietynlaisesta arvostusvajeesta. Sellaista tutkimusta tuskin on, joka ei osoittaisi opettajan olevan Suomessa alipalkattu koulutuksen laatuun ja pituuteen nähden. Eivätkä mitkään yhteiskunnalliset merkit viittaa siihen, että opettajan palkkausta oltaisiin rukkaamassa oleellisesti ylöspäin lähivuosina.

Lapinojan tulkinnassa opettajan arvostusvaje ei kuitenkaan ole pelkästään ulkoista. Hänen mielestään myös opettajakunnalla itsellään näyttäisi olevan puutteita ammattiyhdistyksessään. Tästä kertoo hänen mukaansa juuri edellä mainittu alistuminen muiden ohjaukseen mutta myös ammatillisen kunnianhimon puute. Lapinojan harmiksi opettajilla ei vaikuttaisi olevan kykyä tai halua todella vaikuttavaan opettajuuteen, jossa opetus todella kohtaisi kokonaisvaltaisen kasvatuksen.

Tämä ilmenee hänen mukaansa sekä opetuksessa että varsinkin opetuksen kehittämässä. (Lapinoja 2006, 101–108). Kaiken konstruktivisismi-puheen keskellä opettajat vaikuttaisivat edelleen olevan suorittajia, joiden arvostus rakoilee sekä ulkokentällä että kotipesässä.

Arvostusvaje arveluttaa epäilemättä kasvatusalaa. Vielä suurempi huoli kohdistuu kuitenkin itse opettajan työhön. Ammatin muutosta kriittiseen sävyyn tutkinut Syrjäläinen (2002) katsoo, että opettajan arki on muuttunut raskaammaksi. Tutkija pitää yhtenä syynä uusliberalismin koulutukselle ja sitä kautta opettajalle asettamia kovia odotuksia. Hänen arviossaan odotukset eivät ole ainoastaan kovia vaan melkein mahdottomia.

Opettajan työlle ei ole asetettu minkäänlaisia rajoja. Virallisen puheen perusteella opettajan tulisi hallita lähes kaikki tieteenalat, hänen tulisi olla tulevaisuudentutkija, psykologi, sosiologi, filosofi, kaikkien koulussa opetettavien aineiden asiantuntija – Opettaja hoitaa sosiaalisektorille kuuluvat tehtävät auttaakseen ongelmaisia oppilaitaan. Hän voi tarvittaessa toimia poliisina, sairaanhoitajana, psykiatrina ja tuomarina. – Opettaja koulutautuu jatkuvasti omaksuen uusia asioita. Hän kasvaa yli-ihmisenä jumalalliselle tasolle. – Mutta jaksako opettaja opettajaa? (Syrjäläinen 2002, 66.)

Odotusten kasvu on Syrjäläisen mukaan suhteessa työmäärän lisääntymiseen. Toisaalta työmäärää on kasvattanut erilaisten palaverien, työryhmäistuntojen yleistyminen työpaikoilla, toisaalta kirjaimellisen dokumentoinnin lisääntyminen. Samalla työn kuormittavuutta on nostanut kasvanut kasvatusvastuu vanhempien kasvatusotteen horjuessa. Itse opettamiseen käytetty aika on hänen katsannossaan ollut vähenemään päin (ibid.)

Opettajan työn yhä raskaampi kuormittuvuus on tuttu ilmiö myös kansainvälisesti. Ammatin muutosta tutkinut Andy Hargreaves (1994, 118–120) kutsuu tätä ammatin intensifikoitumiseksi (*the intensification thesis*). Tämä on hänen mukaansa johtanut hengähdystaukojen, valmistelu- ja reflektointiajan vähenemiseen, valmiiksi tehtyjen oppimateriaalien kasvaneeseen hyödyntämiseen, opetettavien asioiden liialliseen yksinkertaistamiseen, opettaja–oppilas-suhteille varatun ajan pienenemiseen sekä virallisen työajan pitenemiseen. Intensifikaatio-prosessiin on Hargreavesin tulkinnan mukaan kuulunut myös virheellinen käsitys sen kuulumisesta profession muuttuvaan luonteeseen. Hänen mukaansa monet opettajat ymmärtävät intensifikaation ongelmia, koska eivät katso sille olevan vaihtoehtoa. (ibid.)

Työmäärän ja odotusten kasvu on väistämättä lisännyt keskustelua myös opettajien työssä jaksamisesta. Lapinojan (2006, 20) mukaan opettajapiirejä valtaavat nyt sellaiset ilmiöt kuten skeptisyys, kyynisyys ja väsymys. Kasvanut paha olo näkyy pahana olona, toimintakyvyttömyytenä sekä voimattomuuden tunteena. Tutkijan katsannossa millekään ei kuitenkaan voi mitään –tunne elää yhä vahvemmin opettajanhuoneissa. Huoli vaikuttaisi käytännössä lähes kaikkien tutkimusten perusteella olevan perusteltua. Naisopettajien työssäjaksamista tutkinut Viinamäen mukaan

masentuneisuutta ilmeni neljäsosalla opettajista. Samassa tutkimuksessa myös niin ikään neljäsosa koko otoksesta vaihtaisi luokanopettajan työhön johonkin ammattiin, jos siihen olisi mahdollista (Viinamäki 1997, 102). Ammattijärjestö OAJ:n syksyllä 2013 tehdyn työolobarometrin mukaan kolme opettajaa neljästä kokee kiirettä työssään erittäin tai melko paljon. Työstressiä ja väsymystä opetusala kokee selvästi muita aloja enemmän (Veräjänkorva, 2014).

Uupumus, kiireisyys ja masennus eivät silti vaikuttaisi olevan nykyhetken suurimpia ongelmia opettajiston arjessa. Vuonna 2014 julkaistun työolotutkimuksen perusteella OAJ arvioi, että lähes 4 000 opettajaa on ollut edellisen vuoden aikana pois töistä epäasiallisen kohtelun tai kiusaamisen takia. Hälyttävää on sekin, etteivät kaikki opettajat tutkimuksen mukaan koe nuorten haistattelua tai solvausta, koska se on tavallista varsinkin peruskoulussa. Sanallinen solvaus kääntyy OAJ:n arviossa usein myös fyysiseksi. Joka kymmenes on kokenut vuoden aikana jonkinasteista väkivaltaa työssään (Björkstén 2014). Viimeistään 1990-luvun lamavuosien jälkeen perheiden ongelmat ovat tulleet oppilaiden kautta luokkahuoneisiin. Levottomuus on lisääntynyt yhä häiritsevämmin käyttäytyvien vanhempien ja oppilaiden mukana. (mm. Syrjäläinen, 2002; Säntti, 2008; Lapinoja, 2006)

Onnismaa (2007, 15–17) huomioi tilanteen vielä hankaloituvan, koska opettajat itse eivät ole valmiita kohtaamaan yhä haasteellisempaa työtään. Hänen mukaansa opettajan ammattitaidon puute, roolikonfliktit henkilökohtaiset kyvyt, persoonallisuuden piirteet sekä terveydentila ovat elementtejä, jotka ovat lisänneet työn kuormittavuutta ulkoisten muutosten rinnalla. Syrjäläinen (2002, 94) nostaa esiin myös opettajan työhön puutteellisesti valmistavan opettajakoulutuksen. Hän esittää, ettei koulutus anna realistista ja ajantasaista kuvaa opettajan työstä. Tämän seurauksena ja ”sopeutumishokin” jälkeen alan vaihto voi olla houkuttelevampaa kuin työhön sopeutuminen.

Odotukset, uudistumispaineet, vaikeutuneet työolosuhteet sekä suorittajan rooli eivät ole ainoastaan hankaloittaneet opettajan arkea. Tutkija Jyri Lindén (2010, 164–165) pelkää, että vaateet ovat hämärtämässä opettajistolta koulukasvatuksen tarkoitusta. Hän huomioi, ettei opettajalla ole enää selkeitä perusteita opetus- ja kasvatustyölleen, kun aikaisempi kansallinen yhtenäiskulttuuri on sirpaloitunut ja työn historiallis-moraalinen perusta on jatkuvien, markkinahenkisten muutosvaatimusten kohteena. Yhtä lailla huolestuttavaa on myös eri kasvattajatahojen näkemysten etäännyminen toisistaan. Veli-Matti Värri argumentoi opettajien perustavan kasvatustyönsä edelleen hyve-etiikkaan. Tässä katsannossa kasvatusta on lapsen ohjaamista oikeudenmukaiseksi moraalisubjektiksi. Vanhempien perspektiivistä pelkkä hyvään kasvattaminen ei kuitenkaan vaikuttaisi riittävän. Värriin mielestä yhä suurempi osa vanhemmista suhtautuu opettajaan ja kasvatukseen asiakkaan näkökulmasta. Tuon näkökulman mukaan koulukasvatuksen tulee toimia välineenä johonkin. Kasvatusta hyvään tai hyväksi ei enää nähdä arvokkaana sinänsä (Värri 2000, 134–137).

Kuorman kasvaessa kasvatusala on joutunut uudelleen puntaroimaan opettajuuden suuntaa. Tuota suuntaa määrittää muun muassa termi kollegiaalisuus: opettajien keskinäinen yhteistyö niin opetuksessa kuin koulun kehittämisessä. Yhteistyön mahdollisuuksia on haluttu ulottaa jopa pitemmälle. Syrjälä (1998, 30–34) katsoo, että opettajien on vuorovaikutuksellisuutta korostavassa maailmassa kyettävä tekemään yhteistyötä niin koulun sisällä mutta myös kuntasektorin sekä yritysmaailman yhteistyökumppaneiden kanssa. Opettajan keskeinen rooli yhteistyön opettajuudessa olisi luonnollinen. Muun muassa Luukkainen (2002, 169) huomioi, että opettaja on useissa tilanteissa se oppilaan asiamies, joka käynnistää ja ohjaa esimerkiksi lääkärin, sosiaalihuollon, perheneuvolan ja jopa poliisin asiantuntija-apua.

Kaikki eivät kuitenkaan ole vakuuttuneita kollegiaalisuuden parantavasta voimasta. Ongelmat eivät perustu teoriaan vaan käytäntöön. Syrjäläinen (2002) ja Sääntti (2008) mainitsevat kehitystyön ja suunnittelun kuormittavuuden sekä mahdolliset kasvatukselliset näkemyserot sekä ongelmat henkilökemioissa. Kollegiaalisuuden ongelmia tutkinut Hargreaves esittää pakotetun kollegiaalisuuden (*contrived collegiality*) olevan jo lähtökohtaisesti hankala konsepti tietyntasoiseen autonomiseen vapauteen tottuneille opettajille. Hän arvioi tämän perustuvan viiteen faktoriin. Ensinnäkin suositus kollegiaalisuuteen tulee usein opettajayhteisön ulkopuolelta. Se on monesti hallinnollinen määräys, ei opettajien spontaaniin tarpeeseen perustuva akti. Toisekseen, kollegiaalisuus työtapana on enemmän tai vähemmän pakollinen. Käytännössä opettajan on vaikea kieltäytyä kollegiaalisesta yhteistyöstä, vaikkei kokisi sitä tarpeelliseksi. Kolmanneksi opettajat eivät yleensä toteuta kollegiaalista yhteistyötä itsensä parhaaksi katsomalla tavallaan, vaan joidenkin muiden ajatuksia noudattaen. Ongelmaksi tämä koetaan varsinkin siinä vaiheessa, kun työskentelyyn pitäisi implementoida kyseisen työympäristön heikosti tuntevan henkilön visioita. Neljänneksi kollegiaalinen työ tapahtuu usein sovittuun aikaan, sovituissa paikoissa. Kumpikaan ei välttämättä sovi kovin hyvin opettajalle. Viimeiseksi kollegiaalisen työn tulokset ovat usein ennustettavissa tai niistä halutaan tietynkaltaisia projektinvetäjän toimesta. Myös nämä ongelmat objektiivisuudessa ja autenttisuudessa heikentävät opettajien motivaatiota laajempaan yhteistyöhön. (Hargreaves 1994, 195–197.)

Tutkija Pasi Sahlberg (1997, 167–169) katsoo *aidon* kollegiaalisuuden silti positiivisena ilmiönä. Hänen mukaansa yhteistoiminnallisuus vahvistaa opettajien keskinäistä moraalista ja psykologista tukea, koulun tuloksellisuutta, tilannekohtaista varmuutta, reflektiota ja dialogia, oppimisen edellytysten paranemista sekä jatkuvaa koulun kehittämistä. Yhteistoiminnallisuus on tiiviisti yhtä kasvatusalan yleisesti paheksuman tuloksellisuusajattelun kanssa. Kollegiaalisuus, ainakin periaatteessa ja tiettyyn rajaan asti, lienee eräs niistä harvoista uusliberalistisista vaikutteista, joita kasvatusyhteisö pitää hyvänä.

Huolestuttavia opettajakuvia murroksessa

Tämän tutkielman pääaiheena ovat Opettaja-lehden ajankohtaiset opettajarepresentaatiot, joita selvitetään tutkimalla kuluvan vuosikymmenen pääkirjoituksia. Sitä ja tarkempaa diskurssianalyttistä perehtymistä ennen on kuitenkin syytä luoda silmäys opettajakuvaan uusliberalistisen murroksen keskeltä. Kauttaaltaan ajan henki vaikuttaisi sävyttävän negatiivisesti jälkimodernia opettajuutta. Syrjäläinen (2002) piirtää väitöskirjassaan uhri-henkistä kuvaa ylikuormitetusta pedagogian ammattilaisesta, joka tekee kaikkea mutta usein opetustyönkustannuksella. Lindén (2010) ja Värri (2003) taas tarkastelevat opettajaa eettisenä kasvattajana, jonka perinteinen arvopohja on joutunut niin post-modernin ajan arvosirpaloitumisen kuin talouselämän vaatimusten repimäksi. Lindén arveleekin, että uusliberalismin myötä perinteinen kutsumusopettaja on alkanut yhä enemmän lähentyä perinteistä palkkatyöläisen konseptia. Lapinoja (2006) tunnistaa myös edellä mainitut ongelmat, mutta kritikoii myös opettajien itsensä roolia nykyisessä vaikeassa tilanteessa. Tiivistettynä hän kuvaa ammattikuntaa, joka ymmärtää kasvatuksen ydinkysymykset vain pinnallisesti, eikä ole kovinkaan kiinnostunut oman ammatin kehittämisestä tai oman ammattikunnan aseman parantamisesta. Hänelle opettajat ovat edelleen passiivisia, omaan tilaansa ja nykyiseen koulutuspolitiikkaan tyytyviä suorittajia, jotka ovat osittain syyppäitä työolosuhteittensa heikentymiseen.

Edellä piirretty alavireinen opettajakuva ei ole selitettävissä pelkästään tulokulmalla, jolla tässä mainitut tutkijat lähestyvät uusliberalismin ja suomalaisen jälkimodernin koulutuksen yhtälöä. Myös ammattilehti Opettajan opettajakuvaa diskurssianalyttisesti tutkinut Mirka Räisänen (2008, 120–122; 2014) on päätenyt samanlaisiin johtopäätöksiin. Hänen mukaansa niin vuosina 1978 kuin 2004 opettaja esitettiin alistuneena, voimattomana sekä passiivisena toimijana työssään, jonka suuntaa määrittivät yhteiskunnalliset ja poliittiset reunaehdot. Virallisteksteistä samanlaisia kaikuja paikantanut Jyri Lindén (2002, 113) kutsuu tätä ilmiötä mykistäväksi diskurssiksi, jossa opettaja on vailla mielipiteitä oleva, ulkopuolista näkemystä ajatuksiinsa tarvitseva toimija. Toinen merkittävä Räisäsen havainto oli opettajan yhteiskunnallinen ja poliittinen vaikeneminen varsinkin 2000-luvulla. Opettajaa kuvattiin mielellään aktiiviseksi, mutta poliittisten näkemysten esittäminen tämän perspektiivistä oli harvinaisempaa. Lopuksi Räisänen (2008, 122) ihmetteli Opettaja-lehden opettajakuvaa ammattijärjestölehden perspektiivistä. Hänen mielestään poliittisen ammattijärjestön lehden poliittinen vaikeneminen, opettajien kuvaaminen voimattomana sekä kyky ajaa jäsentensä etua asettui ainakin näiden kahden vuosikerran perusteella kyseenalaiseksi.

Uusliberalismin ajan opettajuus vaikuttaisi kulkevan voimakkaassa matalapaineessa. Ainoa opettajuutta määrittävä suuntaus se ei kuitenkaan ole. Opettajakuva, niin journalismissa kuin kasvatustieteessä, muokkaavat edelleen myös traditio ja visio. Käsittelen seuraavassa kappaleessa opettajakuvan rakentumista ideaalien kautta. Tavoitteenani on avata sitä reaaliympäristön ja ihanteiden konfliktia, jonka nykyopettajuus kohtaa niin arjessa kuin ammattijärjestöjournalismissa.

4 OPETTAJAN ÄÄNI ANALYSOITAVANA

Tutkimuksen tarkoituksena on siis kartoittaa ammattilehden sisältöjä ja diskursseja opettajuuden ja ajan kehityksessä. Aineistona käytetään Opettaja-lehden pääkirjoituksia vuosilta 2010–2013. Tarkastelussa ovat nimenomaan opettajakuvaa käsittelevät kirjoitukset, joita on yhteensä 69. Otanta mahdollistaa opettajakuvien paikantamisen sekä niiden tutkimisen suhteessa uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Yhteiskunnallis-historiallisella jatkumolla vuosikerrat olivat varsin samantyyppisiä. Mullistavia koulutuspoliittisia uudistuksia ei periodin aikana tehty, jos ei sellaiseksi lasketa erityisopetuksen uudistusta sekä tuoreinta PISA-tutkimusta vuodelta 2013.

4.1 Opettaja-lehti

Aineiston koostuessa tietyn aviisin pääkirjoituksista on syytä luoda tarkempi katsaus lehden ja pääkirjoituksen funktioon. Opettaja-lehti ei verkkosivuillaan määrittele tarkoitustaan tai sidoksiaan juuri mitenkään. Sivuilla vain todetaan Opettajan olevan ”Suomen vanhin viikoittain edelleen ilmestyvä aikakauslehti”, jolla on noin 100 000 lukijaa ja joka on 10 suurimman aikakauslehden joukossa. (Opettaja, 2013). Iän ja levikin lisäksi Opettaja-lehti painottaa ylpeänä lukijoiden demografiaa. ”Lehden lukijoina ovat kaikki opettajat varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen. Sen lisäksi lehden saavat kaikki kansanedustajat ja opetushallinnon virkamiehet. Useiden kuntien koulutai vastaavien lautakuntien jäsenet sekä johtokuntien jäsenet lukevat lehteä säännöllisesti.” (Opettaja, 2013).

Lehden rooli voidaan kuitenkin määritellä keskeiseksi suomalaisen koulutuskeskustelun näkökulmasta. Räisänen (2008, 106) luonnehtii laajan yleisön tavoittavaa lehteä ”OAJ:n poliittiseksi äänitorveksi”, jolla on mahdollisuus vaikuttaa esiin nouseviin teemoihin ja niiden käsittelyyn. Merkittävänä Ay-foorumina se käykin etu- ja koulutuspoliittista keskustelua muiden

koulutuspoliittisten vaikuttajien kanssa (Räisänen 2014, 142). Samalla Räisänen huomioi, että yhtä lailla lehti toimii edelleen myös rivijäsenille suunnattuna kanavana. Idea tiivistyy hyvin Samuli Apajalahden vuonna 1974 kirjoittamassa, Opettaja-lehden pääkirjoituksessa.

“Lehti on tietysti järjestön informaatioväline jäsenistöön päin. Jäsenten on saatava tietää, mitä järjestön piirissä tapahtuu, minkälaisia kantoja ajankohtaisiin kysymyksiin otetaan ja mitä suunnitellaan. Lehden tehtävänä on yhdistää järjestön jäseniä ja siten lujittaa järjestöä -- Lehden tulee olla keskusteluareena, jolla ajankohtaisista kysymyksistä vaihdetaan mielipiteitä, jotta ne vähitellen kypsyisivät (teoksessa Räisänen 2014, 142).

Opettaja-lehden funktiota voidaan myös tarkastella siltä kantilta, mitä se ei tee. Tällaiseksi vaikuttamiseksi voidaan laskea ainakin kiusallisten tai vähäpätöisiksi koettujen aiheiden sivuuttaminen. Vaikenevaan vaikuttamiseen luettaneen lisäksi itsekritiikkiin kutsuvat aiheet. Teoriassa Opettaja-lehti voisi toki kritisoida opettajakunnan toimintaa tai asennetta tietyissä kysymyksissä. Käytännössä se on kuitenkin erittäin harvinaista.

4.2 Pääkirjoitukset

Jos on Opettaja-lehti suomalaisen opettaja-puheen tärkein yksittäinen foorumi, ovat lehden pääkirjoitukset sen tärkein kovaääninen. Tämä perustuu pääkirjoituksen asemaan lehtijournalismissa. Pääkirjoitus antaa toimitukselle mahdollisuuden esittää arvostusluontoiset kannanotonsa sekä vaihtoehtonsa haluamiinsa ilmiöihin (mm. Heikkinen, 1999). Niitä eivät sido uutisjournalismille tyypillinen pyrkimys puolueettomuuteen. Poliittisia pääkirjoituksia tutkinut Vesa Heikkinen (1999, 178) kuvaa pääkirjoituksia lehden institutionaalisen äänenä. Pääkirjoituksissa esiin nostettuihin teemojen painoarvo on hänen mukaansa tavallista suurempi sekä lukijoiden että toimituksen keskuudessa.

Pertti Hemanus (1972, 6) tarkastelee pääkirjoituksia eräänlaisena propagandan muotona. Tämä perustuu tietoiseen pyrkimykseen vaikuttaa, mistä lukija on myös tietoinen. Propagandan aste tosin vaihtelee erilaisissa pääkirjoitustyypeissä, joita on Hemanuksen tulkinnan mukaan neljä. *Pohdiskelevassa pääkirjoituksessa* ei suoraan esitetä lehden kantaa käsiteltävän asiaan, mutta tuodaan esiin vaihtoehtoisia näkemyksiä asiasta. Usein sanapari toisaalta–toisaalta indikoi tämän kategorian pääkirjoituksesta. *Erotteleva pääkirjoitus* kartoittaa suositeltavaa, lehden omaa positiota määrittävää kantaa peilaamalla sitä erilaisiin vaihtoehtoihin. Luonnollisesti kirjoittajan arvostusluonteinen kannanotto näyttäytyy lukijalle parhaimpana vaihtoehtona esitetyistä (ibid. 19–24). *Taustaa valottava pääkirjoitus* on nimensä mukaisesti erittäin neutraali. Tämä pääkirjoitustyyppi ei arvota tai esitä vaihtoehtoja vaan avaa käsiteltävän asian taustoineen. Hemanus luonnehtii taustaa valottavaa

pääkirjoitusta taustaselvitykseksi. Viimeisenä pääkirjoitustyyppinä hän mainitsee *linjaa viitoittavan pääkirjoituksen*. Tässä lukijalle viitoitetaan lehden linja ja paras vaihtoehto käsiteltävän ilmiön suhteen ilman muiden näkemysten esittelyjä (ibid., 25–28). Jos pääkirjoitukset luetaan propagandaksi, linjaa viitottava pääkirjoitus voidaan laskea sen vahvimaksi muodoksi.

Tyypillisimmällään pääkirjoitukset kuvaavat epävakauden tilassa olevaa prosessia ikään kuin pysäytettynä. Ne välttävät yksityiskohtaisia kuvauksia arkipäiväisistä asioista ja konkreettisesti todellisuudesta keskittyen mieluummin asioiden välisten suhteitten pohdintaan sekä niiden abstrahointiin. Usein tavoitteena on antaa vaikutelma asiantuntijuudesta, jota luonnehtii tietty etäisyys käsiteltävään ilmiöön. Tässä päämäärässä auttavat pääkirjoituksissa usein hyödynnetyt tilastot ja muut numerotiedot. (Heikkinen 1999, 136–139, 147, 199.) Lehden tavoitteena on luoda itselleen sellaiset asemat, jotka oikeuttavat sen tehtävän institutionaalisenä, asioista perillä olevana keskustelijana. Yleisimmin pääkirjoitukset käsittelevät Heikkisen mukaan poliitikkojen, asiantuntijoiden sekä muiden tiedotusvälineiden juttuja ja erinäisiä tutkimuksia tulkintoineen. Pääkirjoitukset ovat pitkälti itsenäisiä toimijoita diskursseissa. Niiden näkemykset eivät juurikaan käy dialogia kansalaisten kanssa, eivätkä ne myöskään konkretisoi vuoropuhelua päättäjien ja lukijoiden välillä (ibid., 206–207). Pääkirjoitukset ilmineeravat myös tietynlaista ulkoasullista stabiilitettä. Heikkinen (1999, 178–180) huomioi, että pääkirjoitusten paikka lehdessä on pysyvä. Myös muutokset kirjasimen tai palstojen tyyliässä ovat harvinaisia. Näiden lisäksi lehden logo, päiväys ja vastaavan päätoimittajan nimi tukevat vakaata institutionaalisuutta.

Hemanuksen (1972, 42–44) mukaan pääkirjoitusten luonteeseen kuuluu usein polaarisuus. Tämä ilmentävät hyvin osallisten luokittelu sisä- ja ulkoryhmiin. Sisäryhmään kuuluvat ovat tahoja, jotka jakavat lehden arvomaailman ja joiden äänenä lehti yleensä argumentoi. Lehden tavoitteena on sekä ajaa sisäryhmän arvomaailmaa että legitimoida sen intressit. Ulkoryhmä edustaa puolestaan vastavoimaa, jonka edustajat eivät yleensä kuulu lehden lukijoihin, eivät jaa sen arvomaailmaa ja joiden intressit eivät kohtaa sisäryhmän vastaavien kanssa. Pääkirjoitusten propagoidessa sisäryhmän intressejä ne pyrkivät myös esittämään vastakkaiset kannat vähempiarvoisina. Heikkisen mukaan tämän tyyppinen polarisaatio demonstroi hyvin pääkirjoitusten yhteisöllistä luonnetta. Pääkirjoitusten avulla sekä muokataan että vahvistetaan lukijoiden arvomaailmaa (mm. Heikkinen, 1999). Opettaja-kontekstissa tämä voitaisiin nähdä niin, että pääkirjoituksilla pyritään viemään opettajuutta tiettyyn suuntaan ja saamaan suunnalle opettajien tuki. Yhteiskunnallisessa viitekehysessä lehti pyrkii laajapohjaisemman tuen hankinnan lisäksi avaamaan keskusteluja, tai viemään niitä eteenpäin.

Yksi kysymys on luonnollisesti, kuinka hyvin Opettaja-lehden pääkirjoitukset heijastavat suomalaisten opettajien arvomaailmaa. On selvää, ettei toimitus puhu kaikkien äänellä: ammattikunta on varsin heterogeeninen. Toisaalta lienee yhtä selvää, ettei parempaakaan foorumia opettajien perspektiiville ole olemassa. Opettaja-lehden voidaan siis katsoa edustavan maamme opettajistoa sekä hyvässä että ehkä joskus myös pahassa.

4.3 Diskurssianalyysi

Opettaja-lehden pääkirjoitukset kuuluvat muutamista erityispiirteistään huolimatta diskurssien valtavan suurelle kentälle. Diskursseja määrittää konstruktivistinen määritelmä kielestä. Suoninen (1999, 18–19) havainnollistaa tätä huomioimalla, että kieli diskurssien muodossa luo jatkuvasti todellisuutta ja antaa merkityksiä. Jokaisella on kielenkäytöllään mahdollista kuvata erilaisia asiantiloja eri tavoin ja eri tarkoituksella. Niinpä puheen perusteella tehdyt yhden totuuden oletukset ovat diskurssianalyysin kannalta puutteellisia.

Diskurssianalyysissa kieltä tutkitaan kielenä, eikä niin sanotun oikean todellisuuden täsmällisenä reflektiona. Tässä katsannossa se noudattaa postmodernia teoriakehystä absoluuttisen tiedon mahdottomuudesta: sosiaalista todellisuutta ei ole olemassa merkitysjärjestelmien, kuvien ja diskurssien ulkopuolella. (Hargeaves 1994, 38). Tutkimuskohteeksi otetaankin tekstit, tarkemmin niiden tyyli kuvata ja perustella ilmiöitä. Tavoitteena on tutkia sosiaalisen todellisuuden tuottamista eri yhteyksissä toistuvina puhetapoina. (Soininen 1999, 18.) Sosiaalisen todellisuuden taas ajatellaan koostuvan useista, toisiinsa vaikuttavista merkityssystemeistä, jotka kamppailevat diskursiivisesti vakiinnuttaakseen merkityksensä ja asemansa. Diskurssien maailman oletetaan siis olevan moniääninen. Kielen käytön ollessa osa todellisuutta muodostuu toiminnan konteksti myös osaksi tutkimusta. Diskurssien kartoitetaan usein suhteessa aikaan ja paikkaan. (Jokinen ym. 1993, 9, 20–22, 24, 27–30.) Teun van Dijk on pitkälti samoilla linjoilla. Hän painottaa ihmisten olevan kiinnittyneitä diskursseihin sekä itsenään että myös monien ryhmien, kulttuurien ja instituutioiden jäseninä. Taustan ymmärtämällä kielen käyttäjä voidaan asemoida suhteessa sosiaalisiin ja poliittisiin struktuureihin. (Van Dijk 1997, 29–30.)

Menetelmänä diskurssianalyysi on soveltuvimmillaan silloin, kun tekstistä etsitään implisiittisiä identiteettejä tai oletuksia. Diskurssianalyysissä tutkija ei ole yksin. Analyysissa on huomioitava, että kaikki tekstiin kytkeytyneet toimijat ovat olleet osallisina joko tuottamassa tai rakentamassa merkitysjärjestelmiä. Ennen kaikkea huomio kiinnittyy merkityksiin, joita yksilöille rakennetaan kielen avulla erilaisissa yhteyksissä. Yksilöille voi siten rakentua useita tilannekohtaisia minuuksia, joko kielenkäyttäjän näin tiedostaen tai tiedostamatta. (Jokinen ym. 1993, 37–38.)

Tutkijan rooli analyysissä on kirjoittajaa tai itse tekstiä laajempi. Hän on aineistonsa kanssa vuorovaikutuksessa tulkiten sitä valitsemillaan tulkintaresursseilla. Tutkija pystyy lähestymään aineistoaan monista perspektiiveistä. Sellaisia ovat muun muassa analyttikko, tulkitsija ja asianajaja. Analyysi perustuu aineistosta nouseviin teemoihin, joiden pohjalle rakentuu analyttinen kehys. Tutkijan tulkinta on lopulta yksi versio kielen luomasta todellisuudesta (Juhila 1999, 201–203, 212–213, 229–230.)

Diskurssianalyysi on yläkäsite monille yksityiskohtaisemmille analyysimalleille. Eräs näistä on retorinen analyysi. Sen pääfokus on diskurssin yleisösuhteessa ja tekstin muotoilussa diskurssianalyysin liikkua enemmän kulttuuristen merkitysten ja identiteettien alueella. Retorisessä analyysissä kielen käyttöä tarkastellaan sosiaalisena toimintana, jossa argumentointi luo position itsessään ja suhteessa toisiin positioihin. Argumentointi voi käsittää väittämän, käskyn tai oikeutuksen. Se voi olla myös taivuttamista tai uutishenkistä asioiden esille tuomista. Esitettyjä argumentteja tarkasteltaessa retorisyssä analyysissä huomioidaan myös, mihin keskusteluun ne ottavat kantaa ja mitä niillä halutaan tehdä kyseisessä keskustelussa. Täten konteksti on retoriikkaa tutkittaessa erittäin tärkeässä osassa. (Jokinen 1999, 127–128.)

Kakkuri-Knuutila (1998, 234, 239) nostaa esiin analysoijan suuren roolin myös retorisyssä analyysissä. Tutkijalta edellytetään empiiristä tietoa tekstin käsittelemästä asiasta, tavoitteista, erilaisista aiotuista ja mahdollisista yleisöryhmistä ja heidän vastaanottotavoistaan. Myös alan terminologian sekä yleisimpien argumenttitapojen tuntemisen odotetaan hänen mukaansa löytyvän tutkijan tulkintarepertuaarista. Käytännössä retorisen analyysin ohjaavana kysymyksenä toimii: Millä eri keinoin kirjoittaja pyrkii vaikuttamaan yleisöönsä. Lähes yhtä tärkeää on analysoida, miksi kirjoittaja valitsee retoriset keinosensa ja kuinka onnistuneita nämä valitut keinot ovat.

Retorisia keinoja itsessään on monia. Toisto on yksi tyypillisimmistä. Kakkuri-Knuutilan (1998, 238) mukaan, että toisto kertoo asian tärkeydestä ja totuudenmukaisuudesta. Myös tekstin eri elementtien korostaminen vastakohtapareilla, kuten näennäinen–olennainen, teoria–käytäntö tai järki–tunne, on tyypillinen retorinen keino. Lisäksi retorisiin keinoihin kuuluvat samankaltaisten asioiden rinnastukset sekä erityyppisistä asioista yhtäläisyyksiä etsivät analogiat. Tavallisena keinona Kakkuri-Knuutila nostaa vielä esiin esimerkit, joiden tehtävänä on joko havainnollistaa tai perustella kantaa. Viimeiseksi hän mainitsee elämänohjeita ja moraalisia periaatteita tiivistävät periaatteet, joita hyödynnetään johtopäätösten summauksessa. (ibid., 250–253.)

Retorista analyysiä käytetään muun muassa tarkasteltaessa selontekojen tuottamista, kategorisointien oikeuttamista tai asioiden esittämistä faktoina. Metodien avulla voidaan myös avata diskurssianalyysissä nousseita identiteettejä syvemmin. Omaan, sekä opettajaidentiteettejä kartoittavaan että niiden retorista muodostusta tutkivaan tutkimuskehikseen soveltuu parhaiten

näiden kahden mallin yhdisteleminen, retorinen diskurssianalyysi. Koska pääkirjoitukset ovat hengeltään kantaaottavia, merkityksiä ja positioita tuottavia kirjoituksia, sopii malli parhaiten positioiden avaamiseen. (Jokinen 1999, 129–130.)

4.4 Teun van Dijkin diskurssianalyysi

Tarkastelen pääkirjoituksia pääsääntöisesti hollantilaisen Teun Van Dijkin eri kielentutkimusmalleja hyödyntävän analyysimallin avulla. Hollantilainen kehitti analyysin alun perin uutistekstien tutkimiseen. Sen pääperiaatteet ovat kuitenkin hyödynnettävissä myös pääkirjoitusten luotaamiseen. Analyysi perustaa diskurssin vuorovaikutteiseksi tilanteeksi, jossa tekstiä tutkitaan semanttisena kokonaisuutena. Tavoitteena on paikantaa tekstin ja kontekstin systemaattisia keskinäissuhteita (Hoikkala 1990, 146). Lauseita ei siis tutkita vain sarjoina tai puheakteina vaan puhe käsitetään kontekstissaan sen kognitiivista dimensiota korostaen. Käytännössä tekstin tutkimiseen kuuluu aina myös sosiaalisten rakenteiden, kulttuurillisten kehysten sekä ajankohdan huomioiminen. Van Dijkin katsannossa painettu teksti on lähellä puhetta, koska tekstin kirjoittaja olettaa lukijan ymmärtävän käyttämänsä ilmaisut, muodon sekä jopa prosessoivan informaation tietynsuuntaisesti (ibid., 145).

Van Dijkin analyysissa semanttinen kokonaisuus muodostuu kolmesta osasta: *superstruktuurista*, *makrostruktuurista* ja *mikrostruktuurista* (Hoikkala 1990, 148–149). Superstruktuuri viittaa kenttään, jonka konventioita teksti noudattaa. Pääkirjoitukset kuuluvat journalismin kenttään, mutta noudattavat erilaisia käytänteitä kuin esimerkiksi uutistekstit. Jo mainittu suhde puolueettomuuteen on yksi esimerkki erilaisista käytänteistä. Pääkirjoitukset eivät myöskään noudata niin tarkkaa lineaarista rakennetta kuin uutistekstit. Van Dijk (1988, 43) huomioi, että uutisteksteillä on selkeä top-down-rakenne, jossa keskeinen tapahtuma tulee ennen taustoitusta sekä spekulatiota vaikutuksista. Pääkirjoituksissa rakenne on vapaampi. Tärkein elementti voidaan joskus jättää jopa viimeisen lauseeseen kannanoton muodossa.

Makrostruktuuri – van Dijkin teorian ydinpilari – on eräänlainen tulkintakehikko, joka säätelee niin diskurssin tuottamista kuin sen tulkintaa. Tuottamisessa se viittaa tekstin keskeiseen ideaan tai teemaan kun sen ympäriltä erotetaan vähemmän merkitykselliset detaljit. Van Dijk kutsuu tätä ydinideaa semanttiseksi rakenteeksi. Uutisjournalismissa tämä tiivistyy useimmiten otsikkoon. (Hoikkala 1990, 142–144.) Tulkintavaiheessa semanttista rakennetta tiivistävä tukemana ohjaa lukijaa ymmärtämään viestin halutulla tavalla. Tämä edellyttää sitä, että viestijällä on käsitys kohderyhmänsä yleistiedon tilasta (ibid.) Tämän jälkeen käynnistyy myös Van Dijkin korostama vuorovaikutus, kun viestitettävät alkavat työstää viestiä viestijän kaavailemaan suuntaan. Mielenkiintoisena kuriositeettina Hynynen (2011, 83) nostaa esiin, ettei tämä edellä kuvattu

makroanalyysi liity lopulta ainoastaan teksteihin. Kyseessä on ihmisen normaali tapa hahmottaa maailmaa.

Makrostruktuuri johdetaan Van Dijkin katsannossa sen mikrostruktuurista. Se taas rakentuu kirjoituksen sanoista, virkkeistä ja lauseista (Hoikkala 1990, 148). Semanttisella tasolla mikrostruktuurin keskiössä ovat propositio ja fakta. Propositio on kielen käytön pienin, mahdolliseen tapahtumaan tai tilanteeseen esittämä toteamus, argumentti, tai väite joka voi olla tosi tai epätosi. Fakta puolestaan on proposition referenssi: kuviteltavissa oleva asiointi, johon propositio viittaa. Järjestäytyneiden propositioiden sarja muodostaa makrostruktuurin, tekstin pääaiheen.

Tekstin mikrostruktuurin tarkempi analyysi perustuu makrosääntöjen hyödyntämiseen. Van Dijkin analyysikehikossa näitä on yhteensä kuusi. Käytännössä hän kuitenkin itse käyttää vain kolmea: poistosääntöä (*deletion*), yleistyssääntöä (*generalisation*) ja konstruktiosääntöä (*construction*) (Hoikkala 1990, 149–150). Poistosäännöllä eliminoidaan tekstin pääidean tulkitsemiseen tarpeettomat propositiot. Yleistyssäännössä abstrahoidaan yleisemmän tason makropropositio – esimerkiksi argumentti – mikropropositioiden semanttisista yksityiskohdista. Hyvänä esimerkkinä käy predikaateille etsitty yhteinen nimittäjä. Sini valvoo jälki-istuntoa, Ari suunnittelee aamunavausta → Opettajat opettavat.

Konstruktiosääntö tuo yhteen joukon yleisesti tunnettuja asiointiloja ehtoineen ja seurauksineen. Tämän jälkeen makropropositio ilmaisee ne uudella tavalla, esimerkiksi uutta predikaattia käyttäen. Esitystapa perustuu tässä uutistekstin konventioon. Sini oli väsynyt jatkuviin projekteihin. Häntä ärsytti myös loputon puhe kodin ja koulun yhteistyön tärkeydestä → Siniä kuormitti opettajan työ.

Jokaisella uutistekstillä on tavoitteensa. Van Dijkin mukaan tekstin kirjoittajan tehtävänä on yleensä suostutella lukijaa. Van Dijkin mallissa päämäärään pääseminen riippuu tekstin absoluuttisen sisällön ja lukijan yleistiedon lisäksi myös niin sanottujen retoristen strategioiden hyödyntämisestä. Näiksi lasketaan muun muassa ironia, vertailu, metaforat sekä vähättelevä tai yleistävä terminologia (Van Dijk 1988, 82, 118). Retoriset valinnat edistävät viestin muistamista, organisoimista ja onnistuessaan lopulta mielipiteen muokkautumista. Siihen käytettävät strategiat hän on kategorisoinut uutistekstipuolella *faktuaalistamiseksi*, *relaatorakenteen luomiseksi* sekä *asenteisiin ja tunteisiin vetoavan informaation tarjoamiseksi* (ibid.).

Faktuaalisuus liittyy uskottavuuteen, tarkemmin ottaen sen maksimointiin. Uutisteksteissä faktuaalisuus viittaa suoriin tapahtumakuvauksiin tai luotettavien lähteitten tarkkoihin todistuksiin: lainauksiin. Tässä hyödynnetään joko silminnäkijöiden, viranomaisten tai asiantuntijoiden kertomuksia. Tekstin faktualisointi voi ilmetä myös tilastojen käyttämisellä. Nämä liittyvät usein aikaan, määriin tai yleisyyteen. Van Dijk 1988, 84). Hynynen (2011, 85) esittää jopa, että numeroiden

mukanaolo on melkein yhtä tärkeää kuin niiden sisältö. Varsinkin pääkirjoituksissa tilastojen hyödyntämistä voidaan pitää yleisenä käytäntönä vakuuttavuuden lisäämiseksi.

Relaatorakenne pyrkii edelleen lisäämään kirjoituksen uskottavuutta. Tämä tapahtuu kartoittamalla ilmiölle tai tapahtumalle syy-seuraussuhteita nykyisyydessä ja menneisyydessä. Van Dijk (1988, 85) mukaan keinoja ovat myös tapahtumien sijoittaminen lukijoille tuttuihin konteksteihin ja narratiiveihin. Myös seurausten spekulointi tapahtuman ja tulevaisuuden välillä kuuluu relaatorakenteen piiriin. Hynynen (2011, 85) mainitsee myös lukijakunnalle tutun terminologian tunnetuissa kehyksessä yhtenä relaatorakenteen vahvistajana.

Tunteisiin tai asenteisiin vetoavalla retoriikalla vahvistetaan viestin emotionaalista vaikutusta. Muun muassa sanavalintojen voimakkuus sekä adverbien hyödyntäminen auttavat kirjoittajaa välittämään haluttua viestiä (Hoikkala 1990, 157–158). Van Dijkin mukaan voimakkaat ilmaisut herättävät tunteita, jotka edistävät viestityn muistamisesta. Muistamista edesauttaa tutkijan mukaan myös vastakkaisten kantojen esittäminen. Yleisesti ottaen emotionaalisesti retorisisessa suostuttelussa myös kirjoittajan oma positio korostuu, vaikka myös muiden tahojen käsityksiä voidaan tuoda tunnelatautuneesti esiin. (Van Dijk 1988, 85.)

Lopuksi on nostettava esiin van Dijkin analyysin pienimmät elementit, jotka liittyvät sanavalintoihin sekä sanomattomuuteen. Sanavalinnat kertovat kirjoittajan positiosta, tekstin virallisuuden asteesta sekä diskurssin historiallisesta perinteestä. Tärkeitä huomiokohteita ovat muun muassa adjektiivit ja verbit voimakkuuksineen, aktiivin ja passiivin käyttö sekä adverbis. Vähintään yhtä tärkeässä osassa ovat van Dijk (1988, 62–64) mukaan epäsuorat viittaukset sekä muu implisiittinen informaatio tekstissä. Hollantilaisen mukaan vuorovaikuttaminen myös vihjaamalla tai sanomatta jättämisellä on mahdollista, koska kirjoittaja ja hänen yleisönsä jakavat monesti samankaltaisen arvo- ja tietoperustan. Toki diskurssin ja sen funktion analysointi vaatii tutkijalta perehtyneisyyttä sekä asiaan että kirjoittajan ja lukijoiden yleisösuhteen.

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen Opettaja-lehden pääkirjoitusten opettajakuvaan liittyviä teemoja sekä lehden position määrittäviä strategioita. Tarkoituksena on selvittää konteksti ja strategiat, joissa lehden opettajakuvat muodostuvat.

4.5 Opettajan pääkirjoitusten yleispiirteitä

Ennen pääkirjoitusten opettajakuvien tarkempaa kartoittamista on syytä luoda katsaus niiden yleisiin piirteisiin. Journalistiselle luokalleen sekä ammattiyhdistystaustalleen uskollisena lehden pääkirjoitukset olivat useimmiten kantaaottavia. Useimmiten kantaa otettiin eriasteisilla vaateilla, joskus lievemmillä vetoamuksilla. Yleisimmin vaateet kohdistuivat resurssien lisäämiseen, oli kyseessä sitten täydennyskoulutus, koulurakennusten korjaaminen tai työrauhan parantaminen. Vaatimuksissa ei aina suoraan käytetty termiä raha, lisäbudjetti tai resurssi. Jokainen valistunut lukija kuitenkin ymmärtää, että koulujen kunnostaminen, opetushenkilökunnan määrän lisääminen tai esimerkiksi tietoteknisen täydennyskoulutuksen järjestäminen onnistu talkoovoimin. Täten Opettajan lisäresurssi-viesti oli monesti implisiittinen.

Kantaa ottaessaan lehti saattoi vaatia asiaan suoraan muutosta esittämällä oman spesifin vaihtoehdonsa. Toisinaan lehti taas varoitti muutoksen yleensä olevan välttämätön, koska nykytilanteen jatkumisella olisi kaikkien kannalta huonot seuraukset. Tällöin lehden oma ehdotus oli joko yleisluontoinen koskien esimerkiksi lisäresursseja, työryhmän perustamista tai maltin säilyttämistä kaavaillussa koulutusuudistuksissa. Joskus lehden oma ratkaisumalli jäi uupumaan: asioiden tila kuvattiin vain sellaisenaan kestävämmäksi. Vaatimusten yleisyyden voidaan katsoa piirtävän mielenkiintoista kuvaa pääkirjoitusten kohderyhmästä. Vaikka vaateet olivat ilman muuta opettajalukijoiden intressien mukaisia, ei opettajilla tai kasvatusalalla yleensä ollut välttämättä valtaa niiden toteuttamiseen. Täten pääkirjoitukset pyrkivät vaikuttamaan ennen kaikkea valtaapitäviin, jotka Opettaja-lehti ainakin omilla kotisivuillaan kertoo tavoittavansa.

Jos lehden pääkirjoituksia luokitellaan Hemanuksen (1972) nelityyppi-kategorisoinnin avulla, erotteleva ja linjaa viitoittavat pääkirjoitukset olivat selvästi yleisemmät. Rajanveto näiden kahden välille on hankalaa. Yleensä lehti esitteli kontekstin, jonka avulla se perusteli oman positionsa. Konteksti saattoi olla todellinen tilanne esimerkiksi kouluissa tai jonkun asiantuntijatahon esitys asioiden muuttamiseksi. Useiden kulmien esiin tuominen pääkirjoituksissa oli harvinaista. Linjaa viitoittavia pääkirjoituksia ei kuitenkaan voida luokitella niin sanotusti jyräämiseksi. Opettaja-lehden positio saattoi ilmetä ainoana oikeana, mutta niitä leimasi tietty yleishyödyllisyys. Puhtaasti pohdiskelevia ja taustaa valottavia kirjoituksia oli vähän lehden päätyessä aina jollekin kannalle. Toisaalta pääkirjoituksiin kuului lähes poikkeuksetta taustan valottaminen, joten ne saattoivat tuntua lukijasta enemmänkin informaatiolta kuin suostuttelevalta mielipiteeltä, tämä opettajien yleistietoa yhtään väheksymättä.

Lehden pääkirjoitusten ehkä mielenkiintoisin piirre oli rakennetun mielipiteen yleishyödyllinen laajapohjaisuus. Lähtökohtainen oletus ammattijärjestölehden jäsentensä etua ajavasta funktiosta osoittautui huomattavasti moniulotteisemmaksi. Kannoilleen Opettaja rakensi tukea viittaamalla muun muassa lasten, vanhempien ja yhteiskunnan etuun. Varsinkin koululaisten vanhempien toivottiin usein tukevan, jopa tekevän aloitteita Opettaja-lehden esittämässä muutosvaatimuksissa. Usein Opettaja ulotti mukaan myös taloudelliset faktorit. Tyypillinen argumentti oli vastustaa leikkauksia sillä perusteella, että ne koituisivat pitemmällä aikavälillä kalliimmaksi. Yhtä lailla valtiolta ja kunnilta edellytettiin välittömiä investointeja samaan, pitemmän tähtäimen logiikkaan vedoten. Ei myöskään ollut tavatonta, että Opettaja esitti satsauksia koulutukseen kansallisen kilpailukyvyyn turvaamiseksi. Tässä katsannossa se pelasi siis muun muassa Oravakankaan (2005) noteeraamaa uusliberalistista kielipeliä oman positionsa ja intressiryhmänsä etujen ajamiseksi. Yleishyödyllisessä moniäänisyydessään Opettaja vaikutti välttävän argumentteja, joita voitaisiin kritisoida vain lyhytnäköisenä ammattikunnan etujen ajamisena. Tämä voidaan lukea pikantiksi yksityiskohdaksi: onhan kyseessä kuitenkin ammattijärjestölehti.

Pääkirjoitusten laajapohjainen utilitarismi ei kuitenkaan tarkoittanut polarisaation hylkimistä. Hemanuksen teorisoima malli sisä- ja ulkoryhmäajattelusta oli suhteellisen helppo paikantaa teksteistä. Sisäryhmä oli huomattavasti laajempi kuin oletettu lukijakunta: opettajat. Siihen kuuluivat myös oppilaat, näiden vanhemmat, kasvatuksesta ja yhteiskunnan sosiaalisesta hyvinvoinnista kiinnostuneet henkilöt sekä ammattikasvattajien työtä arvostavat. On tärkeää huomioida, että nimelliseen sisäryhmään kuului oikeastaan suurin osa suomalaisista. Tiivistettynä lehti ajoi mallikansalaisten (opettajat) sekä kunnan kansalaisten (valtaosa suomalaisista) etuja. Ulkoryhmä koostui määrällisestä pienemmästä, joskin yhteiskunnallisesti vaikutusvaltaisemmasta joukosta. Se koostui elinkeinoelämän edustajista sekä poliittisista päättäjistä niin kunnallispolitiikassa kuin valtakunnan tasollakin. Ulkoryhmään voidaan myös lukea se yliopistoissa ja valtion palveluksessa työskentelevä virkamieskoneisto, joka oli kytkeytynyt koulutuksen aihioon. Yhteistä tälle joukolle oli peruskoulutuksen uudistaminen tai siihen puuttuminen taloudellisista lähtökohdista, niin sanottu humanin kasvatusajattelun puuttuminen. Ulkoryhmän täydensi vielä ryhmä vanhempia, jonka vaatimukset aiheuttivat lisätöitä opettajille. Nämä vanhemmat olivat lehden tulkinnan mukaan epäonnistuneet omassa kotikasvatuksessaan. He myös pitivät koulukasvatusta välineenä johonkin. Tämä vanhempien joukko esitettiin marginaalisesti pienenä, mutta suurena opettajan työn sekä hyvän peruskoulutuksen vihollisena.

Opettaja-lehti vaikutti tarkastelevan aihioitaan kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen perspektiivi kuului opettajalle tai koululle. Tässä kehyksessä liikuttiin, kun kirjoitus koski suoraan opetustyön arkea, työoloja tai työllistymistä. Toisessa tarkastelukulmassa toimitus käsitteli aihioita niin sanotun kansan hyvinvointia edustavan yhteiskunnallisen vaikuttajan vinkkelistä. Tämä tulokulma aktivoitui, kun teemat liikkuvat lainsäädäntötyössä, korkeakoulutuksen ja työelämän uudistuksissa sekä vanhemmuudessa. Luonnollisesti nämä kaksi perspektiiviä esiintyivät usein rinnakkain. Opettajan käyttämässä kaksois-perspektiivissä summautui hyvin muun muassa Heikkisen (1999) mainitsevat funktiot pääkirjoituksille. Toisaalta ne vahvistivat lukijoiden arvomaailmaa, loivat yhteishenkeä sekä ajoivat sisäryhmänsä intressejä. Samaan aikaan pääkirjoitukset olivat tiedostavia, itsenäisiä operoijia koulutusdiskurssien ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen kentällä.

Kahden eri tarkastelukulman lisäksi pääkirjoituksista ilmeni kaksi eri suuntausta. Ne voidaan, vaikkakin hieman kärjistäen, jakaa säilyttäväksi ja uusintavaksi (vrt. Räisänen 2008). Säilyttävät pääkirjoitukset kritikoivat kasvatusalaan ulkopuolelta kohdistettua muutospainetta. Useimmin kritiikki kanavoitui opettajan työtä vaikeuttaviin ehdotuksiin suuremmista kouluyksiköistä sekä opetuksen digitalisoinnin kiirehtimisestä. Muutaman kerran lehti myös vastusti ehdotuksia opettajien ja koulujen julkisesta rankkaamisesta. Summattuna säilyttävät kirjoitukset lähestyivät tulevaisuuden kasvatusta ikään kuin enemmän ja laadukkaammin samaa kuin jatkuvasti uutta ja muutosta -pohjalta. Uusintavaa suuntausta edustavat kirjoitukset suhtautuivat koulun ja yhteiskunnan muutoksiin avoimemmin. Lähtökohtana on, että tulevaisuus edellyttää kasvatusalalta päivitettyjä toimintamalleja, joihin avain oli täydennyskoulutus. Koulutuksen uudistamiskeskustelussa lehti argumentoi sen tapahtuvan parhaiten opettajien tai kasvatustieteilijöiden johtamana. Koulukasvatuksen kehitystyötä ei haluttu antaa ulkopiiriin ohjaamaksi.

Opettaja-lehden pääkirjoituksilla ei ollut absoluuttista struktuuria. Yleisimmin pääkirjoituksen kanta määrittyi otsikon ja viimeisen kappaleen tandemissa. Ensimmäiset kappaleet menivät pääosin kontekstin esittelyssä, useimmin joko reaalitilannetta, tuoretta tutkimusta tai kilpailevaa ehdotusta arvioitaessa. Oman mielipiteensä lehti säästi yleisimmin kahteen viimeisimpään kappaleeseen. Varsinkin viimeiseen lauseeseen satsattiin paljon välttämällä tulkinnanvaraa sekä käyttämällä voimakasta retoriikkaa. Retoriikkaa yleensä tarkasteltaessa Opettaja käytti pääosin pääkirjoituksille tyypillistä neutraalia yleiskieltä höystettynä tutuimmalla ammattiterminologialla. Toki lehti myös hyödynsi emotionaalisesti latautuneempaa retoriikkaa varsinkin kantojaan voimentaessaan. Esimerkkeinä mainittakoon otsikot mallia 12/2012 ”Kiusaaminen tekee työpaikasta hornankattilan”, 42/ 2012 ”Huono lukutaito uhka demokratialle”, 10/2010 ”Naisopettajat kantavat huono-osaisten taakkaa”, 44/2010 ”Oppitunnit pahimmillaan basarielämää”, 38/2011 ”Vihapuheet piinaavat jo koulua” ja 16/2013 ”Videoista tullut kiristyskeino”. Otsikkotasolla retoriikka oli voimakkaimmillaan

negatiivisväritteisissä pääkirjoituksissa. Positiivisuus taas materialisoitui yleisimmin leipäteksteissä. Usein kärkevin retoriikka säästettiin viimeiseen lauseeseen.

Kappaleen alussa huomio kiinnitettiin Opettaja-lehden pääkirjoitusten yleisimpään erityispiirteeseen: lisäresurssien eksplisiittiseen tai implisiittiseen vaatimiseen. Aineistosta voitiin vielä paikantaa yksi yleinen lähestymiskulma. Opettaja-lehden usko korkeakoulutetun opetushenkilöstön tarjoamaan koulutuksen voimaan – niin yleisten ongelmien ratkaisussa tai yhteiskunnan yleisessä kehittäessä – oli ehdoton. Käytännössä suomalaisessa koulutuksessa tai yhteiskunnassa ei ollut sellaista haastetta, jotta usein toisiinsa kytköksissä olevat lisäresurssit ja -koulutus eivät ratkaisisi. Lisäresurssien tärkeys ja koulutususko teemoina tulivat esille myös kandidaatintutkimuksessani, jossa kartoitin Opettajan pääkirjoituspuhetta vuosilta 2006 ja 2011 (Laaksonen, 2013).

5 PÄÄKIRJOITUSTEN YKSITYISKOHTAISEMPI ANALYYSI

5.1 Opettajuus teemojen ympäröimänä

Opettaja-lehden opettajakuvaa ajassa tutkittiin yhteensä 69 kirjoituksen avulla. Vuositasolla pääkirjoitukset jakoutuivat seuraavasti: 2010/17kpl, 2011/ 22kpl, 2012/15kpl ja 2013/15 kpl (ks. taulukko 1, s.93 ja liite 1). Koska opettajuuden kuva ei suuresti vaihdellut eri vuosina, ei vuosikertakohtaiseen erotteluun ollut perusteita. Analyysiin ulotettiin pääkirjoitukset, joissa opettajuutta käsiteltiin konkreettisesti ja merkittävästi. Muutamassa pääkirjoitus otettiin mukaan, koska lehden käyttämä termi ”koulu” tarkoitti käytännössä opettajia. Opetukseen liittyvät kirjoitukset, joissa opettajuus ja vaikutukset ammattiin eivät olleet se olennaisin asia, jäivät pois analyysistä. Tämän tyyppisiä pääkirjoituksia olivat vaikkapa kirjoitus 42/2013 ”Varttuneista tehtävä jortteja”, joka pohti aikuisten luku- ja numerotaitoa sekä tietoteknistä osaamista Suomessa. Toiseksi esimerkiksi käy kirjoitus 15/2013 ”Sähköisellä ylioppilaskokeella liian kiire”, joka kritisoi Ylioppilastutkintolautakunnan sekä hallituksen kiirettä muuttaa ylioppilaskirjoitukset sähköiseksi ilman riittävää valmistelua.

Opettajuuden piiriin kuuluivat kaikki ammattikasvatukselliset tasot päiväkodista korkeakouluhin. Pääpaino analyysissäni oli kuitenkin peruskoulun opettajuudessa. Opettajuutta käsittelevien pääkirjoitusten valinta ei ollut aina yksinkertaista. Opettajuus tai sen kehittäminen itsessään ei aina esiintynyt hallitsevana teemana pääkirjoituksissa. Käytännössä sitä tuotiin esiin teemojen yhteydessä pohdittaessa jonkun ilmiön, ehdotuksen tai tilan vaikutusta opettajuuteen. Opettajakuvaa pitemmälle analysoitaessa on tärkeää paikantaa pääkirjoituksista ne semanttiset rakenteet – teemat pääpiirteineen – joiden yhteydessä opettajuutta pohdittiin. Katsannossani näitä olivat muun muassa:

- Työrauhaongelmat
- Työolosuhteet
- Opettajien ja koulujen yhteisöllisyys
- Yhteiskunnan sosiaalinen hyvinvointi
- Koulun ja kodin kasvatusyhteistyö
- Opettajien kelpoisuus
- Kansallinen kilpailukyky
- Koulutusvienti
- Opettajien työllisyystilanne
- Koulutuksen uudistaminen ja täydennyskoulutus

Ylivoimaisesti suurin osa opettajuutta käsitelleistä pääkirjoituksista kytkeytyi työolosuhteisiin. Työolosuhteet jakautuivat käytännössä kahteen kategoriaan: didaktisiin ja fyysisiin. Henkisten työolosuhteissa opettajan työ esiintyi yhä kuormittavampana, moniulotteisempana ja haastavampana. Argumenttia vahvistettiin uupumusta, voimattomuutta sekä jopa väkivaltaistumista korostavalla retoriikalla. Myös faktuaalistamisella oli tärkeä osuus. Varsin yleistä oli käyttää joko ammattijärjestön omia tutkimuksia, jotka käsitelivät opettajien työuupumusta sekä nimenomaan fyysistä tai henkistä kiusaamista.

Opettamisen rankkuus ja *työrauhaongelmat* selitettiin pääasiassa aina vain rauhattomimmilla oppilailla, yhä vaativimmilla vanhemmilla sekä yhteiskunnan heikolla taloustilanteella, joka synkensi opetusolosuhteita koulussa. Muutamassa pääkirjoituksessa työn kuormittavuutta avattiin myös lisääntyneen dokumentoinnin, koulun kehittymistyön sekä aikaa vievien palaverien avulla. Fyysisten *työolosuhteiden* ja opettajuuden yhtälöä tuotettiin lähinnä koulurakennuksista ja opetustiloista keskusteltaessa. Opettajien – ja oppilaiden – työtä vaikeuttivat ja terveyttä uhkasivat niin sanotut homekoulut. Myös siirtyminen isompiin koulutusyksilöihin esitettiin yleisesti negatiivisessa, lisätöitä tietävässä valossa. Kirjoittaessaan työolosuhteiden heikentymisestä lehti representoi opettajat passiivisina ja voimattomina. Lehden katsannossa työolosuhteiden parantaminen olisi mahdotonta ilman ulkoista apua, yleensä resurssien lisäämistä tai kasvatusvastuun jakamista. Opettajan argumentointipositio itsessään muistutti itsenäistä, asiaan perehtynyttä mutta aavistuksen ulkopuolista diskursiivista toimijaa. Positiota voisi kutsua kasvatustieteisiin erikoistuneeksi asianajajaksi.

Muutamassa kirjoituksessa opettajien työolosuhteet esitettiin positiivisemmassa ja ammattikunta aktiivisemmassa kehyksessä. Käytännössä nämä keskustelut käsitelivät koulun yhteisöllisyyttä. Sen kehittäminen sekä yksittäisessä koulussa että yleisenä konseptina oli suuntaus, jota lehti suositteli

voimakkaasti. Kehittämistyössä keskeiseksi kuvattiin opettajat. Opettaja-lehden näkökulmasta opettajat olivat hengenluoja, jotka vaikeissakin olosuhteissa pitivät huumoria yllä ja pyörittivät koulun arkea. Hengenluoja-retoriikalle oli niin ikään tyypillistä opettajan representoiminen aktiivisena ja valtaa pitävänä vaikuttajana.

Työrauhaongelmien kanssa limittyi usein keskustelu *koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä* sekä kasvatuksen suunnasta yleensä. Koulun ja kodin (kasvatukselliseen) yhteistyöhön Opettaja suhtautui varsin kaksijakoisesti. Edellä esitellyt työrauhaongelmat juonsivat lehden mukaan usein juurensa usein vanhempien lipsuneesta kasvatuksesta sekä samaan aikaan koventuneista vaatimuksista opettajille. Tässä katsannossa ilmiö esitettiin ongelmallisena, johon opettajien ammattikunta oli syytön. Toisaalta Opettaja-lehti korosti yhteistyön välttämättömyyttä sekä tärkeyttä nykyiselle koulukasvatukselle. Ongelmista huolimatta lehti halusi edelleen tiivistää vuorovaikutusta koulun ja vanhempien välillä. Kasvatusyhteistyön aiheissa lehden näkökulma oli yleisimmin ymmärrettävän opettaja-keskeinen. Muutamissa teksteissä lehti kuitenkin laajensi näkökantaansa ammattikunnan ulkopuolelle. Tällöin lehti vaati yleistä arvokeskustelua kasvatuksesta, joka määrittelisi tulevaisuuden koulutuksen suunnan. Tässä kontekstissa kasvatuksen tila kuvattiin kriisi- tai uhkaretoriikan kautta, joka heijastui myös koko yhteiskuntaan.

Opettajien kelpoisuus-keskustelussa keskiössä oli muodollisen pätevyyden positiivinen tai negatiivinen vaikutus opettajan ammattitaitoon. Positiivisesta tulokulmasta muodollisesti pätevä opettaja varmisti lapselle hyvän opetuksen edistäen täten myös opetuksellista tasa-arvoa. Lehti myös esitti opettajan työnimikkeen suojaamista, jotta maisterin tutkinnon suorittaneiden opettajien asema työmarkkinoilla olisi epäpäteviä ammatinharjoittajia vahvempi. Negatiivisesta tulokulmasta opettajien kelpoisuus kiteytyi yleensä epäpäteviin opettajiin, joiden työtä arvostettiin mutta varauksella. Epäpätevät opettajat katsottiin jonkinlaiseksi ongelmaksi tilanteessa, jossa kuntien ja kaupunkien epäiltiin työllistävän heitä pätevien opettajien kustannuksella palkkakuluissa säästääkseen. Kelpoisuutta käsitelleissä pääkirjoituksissa opettaja esitettiin ainutlaatuisena asiantuntijana, jonka kasvatuspiiriin pääsy oli kaikille oppilaille sekä tärkeää että etuoikeus. Aihiossa todennettiin läpi kirjoitusten toistunutta teemaa, jossa opettajan ammatti ja koulutus yleensä representoitiin erittäin tärkeäksi.

Odotetusti ammattijärjestölehti otti kantaa myös jäsentensä työllisyysnäkyymiin. Punaisena lankana *opettajien työllisyystilannetta* käsitelleissä kirjoituksissa oli käytännössä se, että opettajia tarvittiin enemmän. Joissain, yleensä työvoimapulaa tai hankaloituneita työolosuhteita pohtineissa teksteissä sitä vaadittiin eksplisiittisemmin. Joskus lehden linja oli kuitenkin implisiittisempi. Tällaisista esimerkkejä olivat muun muassa täydennyskoulutukseen sekä tuntikehykset lisää resursseja vaatineet kirjoitukset. Molemmat näistä työllistäisivät joko uusia opettajia tai takaisivat

lisätunteja nykyisille.

Yhteiskunnan hyvinvointia ja kilpailukykyä käsitelleissä kirjoituksissa opettajalla oli eräänlainen kaksoisrooli. Sosiaalisen hyvinvoinnin saralla opettaja kuvattiin eräänlaiseksi empaattiseksi roolimalliksi, joka niin ammattitaidollaan kuin persoonallaan kasvatti oppilaitaan yhteiskunnan jäseniksi ehkäisten samalla syrjäytymistä. Yleensä opettajan panos ja motivaatio hyvinvointikeskustelussa otettiin sellaisenaan faktana, implisiittisenä oletuksena. Opettaja-lehti halusi tälle vastuualueelle tukea sekä resurssien että henkisen tuen muodossa. Aiheen pääkirjoituksissa puhuttiin kasvatustalkoista, johon haluttiin laajempi pohja.

Kansallista kilpailukykyä sivunneissa kirjoituksissa opettajuus kytkettiin eksplisiittisesti taloudelliseen hyvinvointiin. Lehden mukaan korkeasti koulutetut opettajat olivat sekä syy Suomen pitkäaikaiseen taloudelliseen menestykseen että ehkä suurin potentiaali sen jatkumiseen. Taloudellisen hyvinvoinnin lisääminen ilmenivät erityisesti muutamassa *koulutusvientiä* tutkailleessa tekstissä. Näissä opettajat sekä opettajankoulutus kuvattiin pioneereina, jotka olivat valtion kaipaama lisäarvo koulutuksen globaaleilla markkinoilla. Kilpailukeskustelussa opettajan ammatin osake oli koko tema-aihoissa korkeimmillaan. Hän oli kansainvälinen huippuosaaja, jonka panos maan sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin tekijänä oli ensiarvoinen.

Koulutuksen uudistaminen ja täydennyskoulutus -diskurssi linkittyi osaksi yhteiskunnallista muutosta, osaksi opetusolosuhteitten kehittämistä. Yhteiskunnalliseen muutokseen aihe kiinnittyi puhuttaessa esimerkiksi digitaalisemman opetuksen tai muuten työelämän rakennemuutoksen paremmin huomioivasta koulutuksesta. Varsinkin digitaalisemman opetuksen yhteydessä opettajat representoitiin professionaalista tukea tarvitsevaksi ammattiryhmäksi. Huippuosaaja-retoriikka ikään kuin väistyi puutteellisesta tietoteknisestä osaamisestaan turhautuneen pedagogin tieltä. Koulutusuudistuksessa avaimena nähtiin ensisijaisesti täydennyskoulutus, toissijaisena resurssien saaminen täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutus kytkeytyi osaksi myös yleistä työolosuhdekeskustelua. Opettaja-lehti esitti useaan kertaan satsaamista opettajille suunniteltuun työhyvinvointiohjelmaan, jotta yhä kuormittavamman työn lieveilmiöitä pystyttäisiin paremmin torjumaan. Koulutuksen uudistamisen ja täydennyskoulutuksen viitekehityksessä lehti loi kuvaa ammattitaitonsa kehittämiseen motivoituneesta opettajista, joka oli valmis kouluttamaan itseään jopa omakustanteisesti. Ei liene liian kaukaa haettu ajatus, että tässä aihiossa opettaja esitettiin sekä uhrina että motivoituneena oman työnsä oppijana.

5.2 Opettajien representaatiot ja retoriset strategiat

Lehden pääkirjoituksissa opettajuus esiintyi monessa muodossa ja erilaisissa sävyissä. Ennen koko aineistosta muodostettavia opettajuus-diskursseja, on perusteltua avata lehden käyttämiä retorisia strategioita opettaja-representaatioilleen. Van Dijkin kehyksessä tässä luvussa pohditaan opettajuutta mikropropositioiden avulla. Propositioita eritellään hyödyntämällä edellisessä luvussa esiteltyä varioituvien opettajaidentiteettien sekä teemakokonaisuuksien yhteyttä.

Työn kuormittavuus

Keskustelua opettajien heikentyneistä työolosuhteista leimasi kaksi asiaa. Ensimmäinen oli eräänlainen toistamisen logiikka. Lehti teki eksplisiittisesti selväksi, että opettajien työ oli nykyisellään raskasta. Työn raskaus tuotiin esiin kahdella tavalla. Ensimmäisessä raskautta selitettiin vaativimmilla oppilailla ja vanhemmilla. Oppilas-faktorin toi esiin muun muassa pääkirjoitus 20/2010 ”Täydennyskoulutuksessa kytee epätasa-arvo”, joka argumentoi erityisoppilaiden integraation, maahanmuuttajaoppilaiden sekä oppilaiden tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen tukemisen vievän yhä enemmän aikaa. Pääkirjoitus 24/2012 ”Tarvitaan suurta kasvatuskeskustelua” konkretisoi tilannetta huomioimalla, että yhä haastavampien oppilaiden takia opetus menee järjestyksenpitoon, ja perinteistä häiriköinnin kuluttavuutta.

Vanhempien rooli kuormittavuudessa noudatti samoja linjoja. Pääkirjoituksen 16/2012 ”Käräjöinti ei kuulu yhteistyöhön” mukaan vanhempien arvostus opettajia kohtaan oli laskenut selvästi, mikä hankaloitti yhteistyötä. Uraorientoituneet vanhemmat syyttävät opettajaa ongelmista ja näkevät hänen roolinsa eräänlaisena assistenttina tulevaisuuteen. Vähäinen arvostus oireili usein suoranaisena piinaamisena. Muun muassa pääkirjoitus 46/2012 ”Työnantajan puuttava häiriköintiin” taas selvitti vanhempien prässäävän opettajia keinoja kaihtamatta. Prässäävien vanhempien ohella opettajien työtä kuormittivat näiden vastakohtat: välinpitämättömät tai tietämättömät vanhemmat: Pääkirjoitus ”Koulun tehtävänä ei ole kasvattaa vanhempia” (37/2010) huomioi, että vanhempien, kaveruuteen ja tasavertaisuuteen perustuva kasvatusmalli oli eri linjoilla kuin opettajien hierarkkisempi ja organisoidumpi koulukasvatus. Kirjoitus myös huomioi monien vanhempien haluavan siirtää kasvatusvastuuta kouluille sekä olevan heikosti perillä nykykoulun tapahtumista.

Argumenttia jatkuvasti haastavammasta ammatista tuettiin faktuaalistamisen keinoin. Ennen kaikkea tämä päti työrauhan viitekehyksessä. Yleisimmin hyödynnettiin tilastoja ja tutkimuksia. Esimerkiksi opettajien kohtaamaa väkivaltaa kritisoinut pääkirjoitus 17/2013 ”Oppilas voitava

erottaa määrääjäksi” siteerasi Kunta 10 -tutkimusta kertoessaan joka toisen pirkanmaanlaisen erityisopettajan kohdanneen väkivaltaa työssään. Usein lehti hyödynsi myös ammattijärjestön omia tutkimuksia, joiden alkuperää ei välttämättä ei yksilöity tarkasti. Tätä tyypitti juuri muun muassa työnantajapuolen passiivisuutta koulun ja kotien välisissä riidoissa kritisoinut teksti 46/2012 ”Työnantajan puututtava häiriköintiin”, jonka mukaan joka viides luokanopettaja ja kolmannes rehtoreista koki joutuneensa vanhempien kiusaamisen kohteeksi.

Muutamissa tekstejä Opettaja vahvisti argumenttiaan viitaten myös tuoreeseen väitöskirjaan ja sen tekijään. Tätä havainnollisti esimerkiksi viittaaminen väitöstutkija Laura Kirveen tutkimukseen, jossa todettiin koulukiusaamisen olevan kaikki koulutuksen tasot kattava ja erittäin hankalasti puututtava ongelma (”Kiusaaminen on yhteinen ongelma”, 32/2012). Sen sijaan kasvatusalan ulkopuolisiin auktoriteettihahmoihin tukeutuminen oman position vahvistamisessa oli harvinaista. Muutaman kerran heidän ehdotuksensa sen sijaan määrittelivät Opettaja-lehden vasta-argumentin. Tällaista tapausta konkretisoi esimerkiksi pääkirjoitus 20/2012 ”Peukuttamalla ei synny hyviä opettajia”, jossa toimitus vastusti EK:n toimitusjohtaja Matti Apusen aloitetta opettajien ranking-listan perustamiseksi.

Kuormittavuus-retoriikkaa määritteli odotetusti voimakkuus ja tunteisiin vetoaminen, jotka ovat van Dijkn (1988, 82) katsannossa tärkeitä tekstuaalisen vaikuttamisen keinoja. Voimakas retoriikka ilmeni parhaiten otsikoissa ”Kiusaaminen tekee työpaikasta hornankattilan” (12/2012), ”Videoista tullut kiristyskeino” (13/2013) sekä ”Oppitunnit pahimmillaan basaarielämää” (44/2010) summasivat opettajuuden nykytilaa tässä kehyksessä parhaiten. Luonnollisesti myös leipäteksteissä esiintyi varsin ravistelevia ilmaisuja kuormittavuus-kontekstissa. Ilmaisut kuten uupumus, väsymys, huoli tulevaisuudesta, jaksaminen sekä viittaaminen katkeamispisteeseen herättivät todennäköisesti myötätuntoa myös muissa kuin työrauhaongelmien kanssa päivittäin kamppailevissa opettajalukijoissa.

Vaikka Opettajien työ olosuhteineen esiteltiin pääasiassa negatiivisen prisman läpi, yhdessä kehyksessä trendiin tehtiin poikkeus. *Opettajien ja koulujen yhteisöllisyyden* tärkeyttä korostaneet pääkirjoitukset loivat relaatorakennetta opettajien oman työskentelyn sekä koko koulun viihtyvyyden välille. Pääkirjoitus 49/2013 ”Opettajien yhteishenki heijastuu oppilaisiin” kuvasi opettajien hyvän yhteishengen sekä myönteisten asioiden esille nostamisen parantavan koulun yhteishenkeä. Samalla kirjoitus myös kritisoi yleistä myyttiä huonohenkisistä ja riitaisista opettajanhuoneista. Lehti argumentoi opettajanhuoneiden olevan mainettaan parempihenkisiä. Pääkirjoitus 40/2010 ”Opettaja luo oppimisen hengen” lähestyi samaa yhteisöllisyyden teemaa vielä ammattilypeämmällä retoriikalla. Kirjoitus katsoi, että koulujen hyvä ilmapiiri ja perinteisesti hyvät oppimistulokset olivat opettajien varassa, vaikka oppilas olikin kaiken toiminnan keskiössä.

Viestiä opettajien roolista koulujen yhteisöllisyyden avaimina ei varsinaisesti kuljetettu faktuaalistamisen, ei ehkä myöskään tuttuutta inspiroivan retoriikan avulla. Mikropropositiot esitettiin faktoina ilman sen kummempaa tulkinnanvaraa. Tunteisiin vetoavuutta sanoilla toki haettiin. Opettajan esittämistä suomalaisen koulun menestyksen takaajana ja hengenluojana voidaan pitää malliesimerkkinä lukijakunnan sisäpiirin vahvistamisesta sekä pohjana koulutus- ja työetuihin liittyville vaatimuksille.

Arvokasvatus ja sosiaalinen hyvinvointi

Yhteiskunnan sosiaalista hyvinvointia pohtineet kirjoitukset pyrkivät luomaan vahvaa yhteyttä sen lisäämisen ja opettajan työn välille. Tässä aiheossa opettaja esitettiin eräänlaisena yhteisen hyvinvoinnin omatuntona sekä moniottelijana. Muun muassa Pääkirjoitus 4/2013 ”Uudistuva koulu” tiivistä hyvin opettajuuden sosiaalista elämää kehittäviä ulottuvuuksia. Se nosti esiin muun muassa vuorovaikutustaidot, yhdessä oppimisen sekä hyvistä elämäntavoista huolehtimisen. Kirjoitus näki myös opettajalla suuren roolin yhteiskunnan tasa-arvoistajana koulujen itsessään ollessa eriarvoistumisen polilla. Tasa-arvoistamista tuotiin esiin periaatteen ja verrannollisten resurssien lisäksi myös yhteisellä arvokasvatuksella. Uskonnonopetuksen tilaa pohtinut 44/2012 ”Koulu on arvokasvatusta” -teksti huomioi, että lapsille opettajien arvojen on oltava samanlaisia: kaikilla haluttiin yhtäläiset valmiudet pärjätä myöhemmässä elämässä.

Tasa-arvokeskustelu ilmeni myös opettajan ja koulun suurella roolilla nuorten syrjäytymisen ehkäisemissä. Pääkirjoitus 15/2011 ”Nuorista otettava vastuu” argumentoi koulujen olevan hyvin kykeneviä ehkäisemään syrjäytymistä, jos oppilashuoltoon ja muuhun tukitoimintaan saataisiin tarpeeksi resursseja. Rohkeimmissa kirjoituksissa opettajan kuvattiin myös uuden, paremman elämäntavan luojana. Tällainen oli muun muassa ekologisempaa elämäntapaa markkinoinut kirjoitus 47/2010 ”Kestävä kehitys on kansalaistaito”. Se totesi opettajan pystyvän käytännön esimerkein ja oikealla asennekasvatuksella motivoimaan oppilaat omaksumaankin ekologisemman elämäntavan. Lopulta uusi elämäntapa hyödyttäisi sekä koulua että koko yhteiskuntaa.

Kauttaaltaan sosiaalisen hyvinvoinnin lisääminen kytkeytyi ideaan paremmasta koulukasvatuksesta. Sen kehittämiseksi Opettaja-lehti edellytti yleistä keskustelua, resursseja yhteiskunnalta sekä toivoi tukea vanhemmilta. Muun muassa pääkirjoitukset 34/2011 ”Vanhemmat voimavaraksi” sekä 46/2011 ”Koulukuria rakennettava yhdessä” kehottivat vanhempia ja kouluja välttämään turhia erimielisyyksiä ja tiivistämään yhteistyötä. Näin oppilaiden kasvatus olisi helpompaa ja hedelmällisempää. Tässä yhteistyötä korostavassa retoriikassa kiteytyi hyvin myös Opettaja-lehden ristiriitainen suhde (tiettyihin) vanhempiin. Opetusolosuhteita käsitellessä

kirjoituksissa vanhemmat nähtiin ongelmana, kasvatuksen arvokkuutta pohdittaessa ratkaisuna. Lopulta sosiaalisen hyvinvoinnin lisääminen perustui kuitenkin koulutuksen ja kasvatusyhteistyön kehittämiseen, jonka ytimessä olivat opettajat.

Sosiaalisen hyvinvoinnin ja kasvatusyhteistyön kehittämiskeskustelussa hyödynnettiin vähemmän van Dijkien retorisia strategioita. Faktuaalistaminen oli vähäistä, oikeastaan vain opettajan ja koulun potentiaalia ehkäistä nuorten syrjäytymiskierrettä vahvistettiin numeroilla. Muun muassa edellä mainittu ”Nuorista otettava vastuu” (15/2011) argumentoi ilman tarkkoja tilastoreferenssiä nuorten syrjäytymiselle miljardien hinnan. Myöskään tunteisiin vetoava tai voimakas retoriikka loisti kasvattaja–hyvinvoinnin luoja-opettajan kehikossa poissaolollaan. Retoriikan identiteettiä vahvistavaa tuttuutta hyödynnettiin toki representoimalla opettaja jatkuvasti ja ensisijaisesti kasvattajana. Pääkirjoitus 13/2010 ”Opettajuus ei ole kirjanoppineisuutta” kuvasi opettajuutta seuraavasti. ”Opettajiksi tarvitaan sopivia ja sivistyneitä henkilöitä, joilla on kykyä ja halua kohdata yhä haasteellisemmat vanhemmat, oppilaat kuin kouluarjen rutiinit - - Nykypäivän opettajalta edellytetään moniosaamista.” (Opettaja-lehti, 19.3. 2010) Tämä malli tuki selkeästi sitä diskurssia, joka on vienyt opettajuutta tutkimuksen ja pedagogisen asiantuntijuuden kentiltä eettisen kasvattamisen suuntaan.

Opettajuuden ensiarvoisen tärkeää roolia sosiaalista hyvinvointia kasvattavana kasvattajana käsitteitä pääpiirteistä tiivistä mikrostruktuurin perspektiivistä yksi piirre. Propositiot tuotiin esiin faktoina, vaihtoehtoisia tulkintoja tai epäröintiä ei esiintynyt. Opettaja oli lehden katsannossa parhaassa asemassa puuttumaan orastaviin mielenterveysongelmiin (32/2013 ”Koulut avuksi mielenterveysongelmiin”), johtamaan kaikenlaista yhteiskunnallista kasvatusta (36/2012 Tarvitaan koulutusta kasvattajaksi”) sekä luomaan uutta, ekologisempaa elämäntapaa (47/2010 ”Kestävä kehitys on kansalaistaito”). Usko koulutuksen ja kouluttajan voimaan eli ymmärrettävästi vahvana kasvatusalan ammattijärjestölehdessä.

Pedagogian ammattilainen

Opettaja ei representoinut opettajaa ainoastaan sosiaaliseen pääoman kasvattajana. Lehti muodosti, ajoittain aggressiivisestikin, relaatorakennetta myös ammattikunnan, kansallisen kilpailukyvyyn sekä yleisen taloudellisen hyvinvoinnin välille. Pääkirjoitus 47/2012 ”Tulevaisuuden ammatti” summasi konseptia hyvin. ”Suomalaisten menestysten mahdollisuudet ovat pitkälti siinä, että heidät opetetaan tekemään jotain, mitä muut eivät osaa. Siihen tarvitaan motivoituneita ja hyviä opettajia. Vain näin tehdään osaavampi ja kilpailukykyisempi yhteiskunta.” (Opettaja-lehti, 20.11. 2012) Tulevaisuuden lisäksi opettajien panosta taloudellisen hyvinvoinnin luonnissa kiiteltiin myös pitemmässä

mittakaavassa. Pääkirjoituksessa 40/2013 ”Kelpoisuuksia ei saa laskea” opettajien korkea koulutustaso ja osaaminen nimettiin syyksi niin viestintäteknologian monille menestystarinoille kuin koko suomalaiselle hyvinvoinnille. Koulutusviennin aiheissa opettajakuvaus meni vielä taloudellisen hyvinvoinnin varmistajaa pitemmälle. Opettaja esitettiin niissä eräänlaisena brändinä, joka mahdollisti viennin (lisäämisen) koulutuskehityksessä. Pääkirjoitus 26/2010 ”Koulutusviennissä vielä haasteita” luonnehti arabiemiraatteihin lähteneitä 29 luokanopettajaa sekä kahta rehtoria lähes vienninedistäjiksi. ”Nyt lähtevät suomalaiset opettajat ovat eräänlaisia pioneereja. He ovat lähetystyössä ja onnistuessaan avaavat niitä portteja, joiden kautta avautuvat todelliset koulutuksen vientimarkkinat.” (Opettaja-lehti. 2.7. 2010)

Opettajien rooli taloudellisen kasvun ja hyvinvoinnin rakentamisessa ei perustunut sattumaan tai ammattikuvaan itseensä. Toimitus rakensi vahvaa relaatorakennetta taloudellisen kilpailukyvyn ja kansainvälisesti erittäin korkeakoulutetun suomalaisen opettajan ja opettajankoulutuksen välille. Pääkirjoitus 38/2013 ”Opettajakoulutusta maailmalle” huomioi, että maailmalla oli paremmin ymmärretty korkeasti koulutettujen opettajien sekä taloudellisen menestyksen yhteys. Samalla lehti korosti opettajien panosta jatkuvalle menestykselle PISA-testeissä, joka takasi hyvän koulutusvientipohjan tulevaisuudelle. Pääkirjoituksessa oli myös selkeä kärki viennin organisoinnille: ”Suomalaisen koulutusviennin ytimenä pitäisi olla opettajankoulutus, koska sille on nyt maailmalla tilausta.” (Opettaja-lehti, 17.9. 2013)

Taloudellisen hyvinvoinnin lisäksi opettajien akateemisuus korreloi lehden katsannossa laadukkaan opetuksen kanssa. Lehti piti tarkasti kiinni kahdesta periaatteesta. Ensimmäisessä hyvän opetuksen varmisti vain pätevä, korkeatasoisen opettajakoulutuksen läpäissyt kasvatustieteiden maisteri. Pääkirjoitus 8/2010 ”Sijaisopettajille oma nimike” huomioi, ettei sijaisten hoitama tärkeä tehtävä poistanut sitä tosiasiaa, että vanhemmilla ja oppilailta pitäisi aina olla oikeus pätevään opettajaan. Siksi lehti katsoi sijaisopettajien tarvitsevan oman ammattinimikkeen opettajan vastaavan suojaamiseksi. Kirjoitus 33/2010 ”Vanhemmista ei ole luokan valvojiksi” korosti opettajan profession ainutlaatuisuutta opetuksen tukemisenkin näkökulmasta. Vaikka Opettaja-lehti piti vanhempainliiton ideaa vanhempien tulosta opettajien avuksi vilpittömänä, se torppasi sen yksiselitteisesti lähinnä huoltajien pedagogisen koulutuksen puutteeseen vedoten. Pääkirjoitus 40/2013 ”Kelpoisuuksia ei saa laskea” kytki muodollisuuden pätevyyden kansalliseen hyvinvointiin. Sen mukaan muun muassa EK:n joskus väläyttelemä idea opettajien kelpoisuusvaatimusten laskemisesta ajaisi pitkällä tähtäimellä niin ammattikunnan kuin koko hyvinvoinnin takaaman koulutuksen alas.

Opettajien roolia talouden kehittäjänä ja kasvatuksen erityisasiantuntijana tuettiin faktuaalistamisen, mutta ennen kaikkea tunteisiin vetoavan retoriikan avulla. Faktuaalistaminen esiintyi ennen kaikkea viittauksina PISA-tutkimuksiin sekä tunnettuun kansainväliseen kiinnostukseen suomalaista opettajakoulutusta kohtaan. Retoriikan osalta Opettaja taas ikään kuin argumentoi talouden kielellä ja argumenteilla ammattikuntansa aseman vahvistamiseksi. Viittaukset kansalliseen kilpailukykyyn, yksilön pärjäämisen työmarkkinoilla, työelämän tarpeet paremmin huomioivaan koulutukseen sekä vientituotteeseen olivat selkeästi sitä puhetta, jota muun muassa Aini Oravakangas (2005) on luonnehtinut kasvatusalalle vieraaksi. Tiivistettynä Opettajan retorinen strategia statuksen kohottamiseksi oli suunnattu niin sanotun ulkopiirin lukijoille, jotka ymmärsivät paremmin talouden kuin pedagogian kieltä. Viimeiseksi on huomioitava, kuinka painokkaasti lehti korosti koulutetun opettajan ja hyvän opetuksen yhteyttä. Oman osaamisen ja koulutuksen alleviivaaminen, sijaisten ja vanhempien tietynlainen vähättely pedagogisessa kehityksessä lienee suunniteltu vahvistamaan opettaja-lukijoiden itsetuntoa sekä ammattikuntansa yhteisöllisyyttä.

Ammattijärjestölehden yleisiksi ydintehtäviksi voidaan määritellä kampanjointi niin alan työpaikkojen kuin jäsentensä ammattitaidon lisäämiseksi. Opettaja-lehti ei tässä suunnassa tehnyt poikkeusta. Opettajuus esiintyi usein keskusteltaessa alan työllisyystilanteesta tai täydennyskoulutuksen ja koulutuksen uudistamisen tarpeesta. Työllisyydestä keskustelua määritteli odotetusti jonkin tason pula pätevistä opettajista. 33/2011 ”Opettajia tarvitaan lisää” perusteli vaadettaan työn kasvaneella kuormittavuudella. Lehti ehdotti opettajien palkkaamiseen (ja ryhmäkokojen pienentämiseen) 100 miljoonan lisärahaa, jolla palkattaisiin 2000 uutta opettajaa. Samaa asiaa eri tulokulmasta ajanut teksti 12/2011 ”Opettajakunta vanhenee” huomioi lisäopettajien tarpeen, koska yli kolmasosa perusopetuksen opettajista ja rehtoreista oli yli 50-vuotiaita, ja kilpailu pätevien opettajien palveluksista myös muualla kuin kasvatusalan piirissä oli koveneva tulevaisuudessa. Opettajien tarve ulottui myös varhaiskasvatukseen puolelle. Kirjoitus 36/2010 ”Lastentarhanopettajatarve selvitettävä” teki selväksi, että päiväkodeissa työskentelevien pätevyysastetta oli nostettava, koska henkilöstön pedagoginen koulutustaso oli keskeinen varhaiskasvatuksen laatua määrittävä tekijä.

Täydennyskoulutus ja ammatin kehittäminen

Vielä työpaikkojen lisäämistä aktiivisemmin Opettaja-lehti ajoi täydennyskoulutusmahdollisuuksien parantamista. Täydennyskoulutuksen kehittäminen katsottiin ratkaisuksi moneen jälkimodernin koulutuksen ongelmaan. Täydennyskoulutuksen piiriin ulotettiin mitä moninaisimpia työn ulottuvuuksia. Pääkirjoitukset 6/2013 ”Tekniikan esteenä pedagogiset syyt” ja 11/2011 ”Opettajille

tietoteknistä osaamista” promotoivat parempaa perehtymistä digitaalisempaan opetukseen. Kirjoitus 40/2011 ”Opettajille työhyvinvointiohjelma” kannatti täydennyskoulutusta alalle yleisen työuupumuksen hillitsemiseen. Pääpuheenvuoro 3/2011 ”Opettajille työelämäjaksoja” taas esitti mielenkiintoisen ehdotuksen täydennyskoulutuksen kytkemisestä työelämään, jolloin opettajan näkemys työnsä vaatimuksista avartuisi. Yleisemmällä tasolla täydennyskoulutuksen lisäämistä taas kannattivat kirjoitukset 5/2012 ”Opetus ontuu täydennyskoulutuksen puutteessa”, 20/2010 ”Täydennyskoulutuksessa kytee epätasa-arvo” sekä 34/2010 ”Opettajia ei haluta lisäkouluttaa”. Täydennyskoulutuskeskustelun voidaankin tulkita kiertäneen eräänlaista kehää niin sanotun koulutususkon ja lisäresurssien vaatimisen kesken. Nämä kaksi keskustelun suuntaa olivat siis jälleen läsnä tässäkin teemassa.

Viestiä vahvistavina retorisisina strategioina lisätyöpaikkojen ja täydennyskoulutuksen teemakentässä käytettiin lähinnä faktuaalistamiseen liitettäviä numeroita. Täydennyskoulutuksen haarassa tilastotieto yhdistyi mielenkiintoisella tavalla tasa-arvoideologiaan. Pääkirjoitus ”Täydennyskoulutuksessa kytee epätasa-arvo” (20/2010) vertaili, että täydennyskoulutukseen pääsi kaupungeista viidennes opettajista, kun vastaava luku maaseutuopettajien kohdalla oli joka 20. Retoriikan tuttuuden puolella huomio kiinnittyi jatkuvaan toistamiseen ja oletukseen täydennyskoulutuksen mahdollisista eduista. Ei tarvitse vetää kovin rohkeaa johtopäätöstä esittäessään Opettaja-lehden lukijakunnan uskovan koulutuksen mahdollisuuksiin ammatin kehittämisessä. Ovathan he koulutuksen ammattilaisia ja ihmisten kehittäjiä.

5.3 Opettaja-diskurssien muodostamisesta

Tässä kappaleessa havainnollistetaan eri opettaja-diskurssien muodostumista pääkirjoitusaineistosta¹. Tarkemmin ottaen kohteena on *Olosuhteiden uhri* -diskurssin piiriin myöhemmin sisältynyt pääkirjoitus ”Arvostuksen lasku huolestuttavaa” (41/2013). Analyysimetodina hyödynnetään Van Dijkin makroanalyysia, jossa hyödynnetään ennen kaikkea sen poisto-, ja konstruktiosääntöjä. Tällä tavalla vasten pystytään paikantamaan tekstin semanttinen rakenne, pääteema. Toistuessaan pääteema on mahdollista esittää laajempaan kokonaisuuteen representaation muodossa. (Hoikkala 147, 149; Van Dik 1988, 32–33.)

¹ Tutkimuksen liiteosiossa havainnollistetaan aineiston jokaisen pääkirjoituksen propositiot, joiden perusteella opettaja-representaatiot muodostettiin

Pääkirjoituksen otsikko antaa tässä tapauksessa hyvää suuntaa analyysille. ”Arvostuksen lasku on huolestuttavaa” viittaa siihen, että kirjoituksen kohde on vaikeuksissa tai negatiivisessa kierteessä. Kohde paljastuu ensimmäisessä lauseessa suomalaisiksi opettajaksi. ”Kansainvälisen vertailututkimuksen mukaan opettajaa arvostetaan Suomessa vähemmän kuin monessa muussa Euroopan maassa.” (Opettaja-lehti, 8.10. 2013) Otsikon ja avauslauseen perusteella pääkirjoituksen idea alkaa hahmottua. Seuraavaksi tehtävänä on poistaa pääkirjoituksen vähemmän oleellisia asioita sekä tiivistää olennaisempia. Kaksi avauskappaletta keskittyy nimenomaan suomalaisen opettajan kyseenalaiseen arvostukseen. Kaksi pääpropositiota ovat tässä katsannossa

- Suomalaisia opettajia arvostetaan vähemmän kuin monessa muussa kansainvälisen Varkey Gems Foundationin tutkimuksen mukaan
- Suomalaisen opettajan arvostus vertautuu sosiaalityöntekijään

Poistosääntöä soveltaen vähemmälle huomiolle voidaan jättää kirjoituksen lyhyt selvitys muiden maiden tilanteesta. On selvää, ettei toimituksen mainitsema ammatin korkea arvostus Kiinassa, Turkissa ja Kreikassa ole merkityksentöntä taustainformaatiota. Mutta se on vain sitä, päähuomio on Suomen opettajien arvostusvajeessa.

Seuraavat kolme kappaletta käsittelevät ammattikunnan arvostusta Suomessa historiallisesti. Käytännössä kolme johto-olettamusta ovat:

- Opettajien arvostus on Suomessa vaihdellut aikakausittain
- 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen arvostus on ollut korkealla tasolla
- Nyt monet vanhemmat ovat kuitenkin alkaneet koulua opettajineen asiakaspalvelijoina.

Seuraavat kaksi kappaletta eivät periaatteessa ole epäoleellisia, mutta niihin voidaan soveltaa van Dijkin poistosääntöä varsinkin opettaja-representaatiota pohdittaessa. Ne sisältävät pohdintaa yhteiskunnan koventuneesta kilpailusta, minä-keskeisyyden lisääntymisestä sekä opettaja on assistentti -logiikan seurauksista. Käytännössä oppilaan heikko oppiminen on tiettyjen vanhempien parissa opettajan, asiakaspalvelijan syytä.

Seuraava kappale on pituudeltaan lyhyt, mutta esittää kaksi, oleellista propositiota.

- Opettajien ammatin arvostuksen lasku on huolestuttavaa
- Viimeaikainen uutisointi koulujen yleisestä työrauha-hulabaloosta on virheellistä

Ensimmäinen olettamus vahvistaa nimenomaan otsikossakin esiin nostetun trendin: arvostuksen puutteen ongelmaa kasvattaa sen edelleen vähenemään päin oleva suunta. Toinen olettamus taas hakee osasyllisiä tilanteelle, varsinaisten syyllisten – vanhempien – rinnalle. Opettaja-lehti päättää tässä kritisoida yleisluontoisesti muuta mediakenttää, joka ei ainoastaan levitä journalistisesti

kyseenalaista informaatiota vaan on myös huonosti perillä käsittelemästään. Toiseksi viimeinen kappale on eräällä ristiriitainen itse kirjoituksen (kuin myös koko pääkirjoitusaineiston) kanssa. Se vihjaa ammattikunnan heikon arvostuksen omaa työtään kohtaan mahdollisesti vaikuttaneen heikkoon yleiseen arvostukseen: arvostusvaje on siis myös opettajien syytä. Ristiriita syntyy siitä, että koko muu pääkirjoitus katsoo arvostuksen puutteen johtuvan muista tekijöistä pitäen opettajaa eräänlaisena olosuhteiden uhreina. Täten kappaleessa tehtävä propositio: Opettajien oma arvostus ammattiaan kohtaan vaikuttaa myös yleiseen mielipiteeseen, on kirjoituksen teemaan suhteuttaen poistettavissa.

Viimeisessä kappaleessa Opettaja-lehti esittää yleisluontoisen päätelmän ammattinsa yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä luo jossain määrin pessimistisen katseen tulevaisuuteen. Kappaleen tiivistyy taas kaksi propositiota:

- Opettajan ammatti on keskeinen (paremman) tulevaisuuden rakentamisessa
- Menestyvää kansakuntaa ei pystytä edelleen kehittämään jos osaavia opettajia ei arvosteta

Propositiot summaavat osuvasti Opettaja-lehden tekstin tarkoituksen: ammatin keskeisen merkityksen, nykyiset vaikeudet sekä motiivin tilanteen parantamisesta.

Analyysin jälkeen kirjoituksesta on erotettu siis seuraavat propositiot:

- Suomalaisia opettajia arvostetaan vähemmän kuin monessa muussa kansainvälisen Varkey Gems Foundationin tutkimuksen mukaan
- Suomalaisen opettajan arvostus vertautuu sosiaalityöntekijään
- Opettajien arvostus on Suomessa vaihdellut aikakausittain
- 1970-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen arvostus on ollut korkealla tasolla
- Nyt monet vanhemmat ovat kuitenkin alkaneet koulua opettajineen asiakaspalvelijoina.
- Opettajien ammatin arvostuksen lasku on huolestuttavaa
- Viimeaikainen uutisointi koulujen yleisestä työrauha-hulabaloosta on virheellistä
- Opettajien oma arvostus ammattiaan kohtaan vaikuttaa myös yleiseen tilanteeseen
- Opettajan ammatti on keskeinen (paremman) tulevaisuuden rakentamisessa
- Menestyvää kansakuntaa ei pystytä edelleen kehittämään jos osaavia opettajia ei arvosteta

Konstruktiosäännön avulla voidaan etsiä yhteistä teemaa esitetyille asiain tiloille, jota kutsumme tässä vaiheessa semanttiseksi rakenteeksi. Propositiot viittaavat opettajan yksiselitteisesti opettajan ammatin vaikeutuneisiin olosuhteisiin. Koska vaikeudet johtuvat ulkopuolisista tekijöistä, joihin opettajien ammattikunnan on ollut haastavaa omalla toiminnallaan vaikuttaa, voidaan kirjoituksen funktioksi ajatella opettajan representoimista uhrina.

Edellä mainittu esimerkki kuvastaa hyvin, kuinka tutkimuksen yksi diskursseista hiljalleen muotoutui. Vastaavantyyppinen kokonaisteema – vaikeutunut opettajantyö – toistui useasti syiden vaihdellessa väkivallan uhasta lisääntyneeseen dokumentointiin. Samalla on kuitenkin sanottava, etteivät seuraavassa luvussa esittelemäni opettaja-diskurssit rakentuneet aivan absoluuttisesti pelkän aineiston perusteella. Tulkintaan vaikuttivat muun muassa Räisäsen (2008; 2014), Syrjäläisen (2002) sekä Lapinojan (2006) näkemykset opettajuuden ilmenemisestä nykyajasta. Yhtä lailla erilaista opettajuutta edustaneet representaatiot saivat vaikutteita muun muassa Luukkaisen (2004) opettajaideaalista sekä tutkivan opettajan konseptista (mm. Niikko 1996; Kohonen, 1993). Vaikutteiden ei voida kuitenkaan liikaa ohjanneen analyysia. Lähtökohtaisesti seuraavassa luvussa esittämieni Opettaja-representaatioiden perusta on kuitenkin 69 analysoimassani pääkirjoituksessa.

6 OPETTAJAN OPETTAJADISKURSSIT

Seuraavia opettajadiskursseja on pohjustettu tuomalla esiin representaatioita opettajuudesta niiden journalistisissa esiintymisyhteyksissä. Tässä luvussa kootaan yhteen neljä opettajuuden eri puolta, jotka hallitsivat ammattikunnan kuvaa vuoden 2010–2013 pääkirjoituksissa. Opettaja-representaatioiden pohjalta diskursseiksi muodostuivat: *Olosuhteiden uhri*, *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja*, *Kansainvälinen huippuosaja* sekä *Elinikäinen oppija*. Pääkirjoitusten jakaantuminen havainnollistetaan kuviossa 2 kappaleen lopussa.

6.1 Olosuhteiden uhri

Aineiston ylivoimaisesti hallitsevin opettaja-diskurssi kuvasi opettajan olosuhteiden uhrina. Teeman voidaan katsoa olleen hallitseva 39 kirjoituksesta 69:stä. Lisäksi uhri-kehys toimi lähes poikkeuksetta pohjustajana *Elinikäinen oppija* -keskustelulle (ks. alaluku 6.4). Opettajan kuvaaminen uhriksi tapahtui kolmeen ilmiöön viittaamalla. Ensimmäisessä tuotiin esiin aina vain haastavammat oppilaat. Pahimmillaan tämä näkyi lisääntyneenä väkivaltana tai sen uhkana. Kirjoitus 17/2013 ”Oppilas voitava erottaa määrääjäksi” selvitti, että erityisesti uhka kohdistui erityisopettajiin sekä helsinkiläisiin luokanopettajiin. Väkivallan lisäksi myös lievempi häiriköinti kuormitti opettajan työtä. Kirjoitus 44/2010 ”Oppitunnit pahimmillaan basaarielämää” huomioi, ettei Suomessa ollut enää koulutusasteita, joita työrauhaongelmat eivät rasittaisi. Tähän olivat kirjoituksen mukaan syinä lasten kasvanut itsekeskeisyys, keskittymisvaikeudet sekä vanhempien kasvatusotteen lipsuminen. Pääkirjoitus 18/2011 ”Tunne-elämän ongelmat koulun vitsaus” toi esiin yhä nuoremmilla esiintyvän koulukierteisyyden ja pahan olon, jota purettiin koulussa entistä avoimemmin”. Kirjoitus viittasi myös erityisoppilaiden määrän lisääntymiseen, joka varsinkin erityisopetuksen uudistuksen myötä teki opettajien arjesta huomattavasti työläämpää.

Oppilaiden ohessa opettaja joutui yhä useammin vanhempien painostamaksi. Kirjoitus 6/2011 ”Kiusaaminen osa mustaa koulukulttuuria”, 16/2012 ”Käräjöinti ei kuulu yhteistyöhön” ja 46/2012 ”Työnantajan puututtava häiriköintiin” keskittyivät pahoittelemaan juuri vanhempien opettajakiusaamista. Kiusaamisen määrän kasvun lisäksi Opettaja-lehti valitteli sen luonteen koventumista. Juuri ”Käräjöinti ei kuulu yhteistyöhön” -tekstissä opettajia piinaavat vanhemmat representoitiin

häikäilemättöminä, viranomaispäätöksiä tarvittaessa hakevina yksilöinä, jotka olivat kaiken lisäksi tietämättömiä modernista kouluopetuksesta. Eräs mielenkiintoinen yksityiskohta uhriutumisen diskurssissa oli vanhempien – vaikkakin vain tietyn osan – kuvaaminen lähes opettajien vihollisena. Toisaalla aineistossa vanhemmille luotiin myös huomattavasti positiivisempi rooli, kuten seuraavassa *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* -diskurssissa havaitaan.

Vaikka opettajan uhriutuminen liittyi pääasiassa kasvatettaviin ja heidän varsinaisiin kasvattajiinsa, myös muutokset itse työnkuvassa toivat omat panoksensa mustuvaan opettajan ammattikuvaan. Pääkirjoitus 32/2011 ”Kiire on koulun helmasynti” huomioi, että päättäjien jatkuva uudistamisen sykli, toimintapäivät, erilaisen dokumentoinnin lisääntyminen sekä kiireen yleinen mediaseksikkyys lisäsivät opettajien työmäärä merkittävästi. Työmäärän lisääntymisen ja uhriutumisen yhteyttä täydennettiin huomioimalla täydennyskoulutuksen riittämättömyys (mm. ”Opettajia ei haluta lisäkouluttaa 34/2010 sekä ”Täydennyskoulutuksessa kytee epätasa-arvo” 20/2010). Erityisesti täydennyskoulutuksen vähyys kytkeytyi opettajien riittämättömiin ja paineita kantajilleen aiheuttaviin puutteellisiin tietoteknisiin taitoihin (mm. Tekniikan esteenä pedagogiset syyt” 6/2013).

Edellä esitetty uhrius representoitiin konkreettisella tekemisen tasolla. *Olosuhteiden uhri* – diskurssia tuotettiin kuitenkin myös abstraktis-henkisellä tasolla. Tätä trendiä tyypittivät erityisesti kirjoitukset, jossa viitattiin opettajien arvostuksen laskuun. Kirjoitus 41/2013 ”Arvostuksen lasku huolestuttavaa” demonstroi tätä ilmiötä hyvin. Sen mukaan aikaisemmin erittäin kunnioitettu opettajan ammatti vertautui nyt ”sosiaalityöntekijään”, ”asiakaspalvelijaan” tai ”assistenttiin”. Seuraus arvostuksen laskusta oli kirjoituksen mukaan se, että oppilaan pärjäämättömyys vieritettiin herkemmin assistentin niskaan. Oppilaan tai vanhempien omaa vastuuta ei penätty kotona tarpeeksi. Samaisessa kirjoituksessa Opettaja-lehti myös kritisoi muuta mediaa yhtenä syynä kunnioituksen vähenemiseen. Kirjoituksen mukaan uutisointi toisaalta koulumaailman työrauhaan liittyvästä ”hulabaloosta”, toisaalta hitaasta reagoinnista muun muassa maailman digitalisoitumiseen antoivat väärää kuvaa nykykoulusta. Myös tämä nakersi opettajien kunnioitusta koulun ulkopuolisen yhteisön silmissä. Kirjoituksen kritiikillä oli myös implisiittinen puolensa. Kritisoimalla vääränlaista uutisointia Opettaja-lehden voidaan tulkita vaatineen valtamedialta lisää arvostusta ammattikunnalle. Kuten aikaisemminkin todettiin, Van Dijkin diskurssianalyyssissä sanomattomilla on monesti yhtä tärkeä rooli kuin sanotuilla.

Opettaja-lehden suhde ammatin arvostukseen muistutti ristiriitaisuudessaan lehden suhdetta vanhempiin. *Olosuhteiden uhri*-diskurssissa lehti toi mielellään esiin arvostuksen inflaatiota syineen ja seurauksineen. Sen sijaan diskurssissa *Kansainvälinen huippuosaaja* toimitus kuvasi ammattia erittäin arvostetuksi myös nyky-Suomessa. Erot johtunevat siitä, että arvostuksen puute - keskustelussa sitä haluttiin parantaa vetoamalla uhkiin. Huippuosaamisesta puhuttaessa luotettiin taas

asiantuntijan tuomaan kunnioitukseen. Sinänsä näkökulmien voidaan katsoa pyrkineen samaan tavoitteeseen: ammattikunnan olosuhteiden kehittämiseen.

Retoriikka

Opettaja-lehden yleisin retorinen strategia tässä diskurssissa oli faktuaalistaminen. Työn monin tavoin lisääntynyt kuormittavuus esiteltiin tilastojen avulla. Tilastoissa hyödynnettiin sekä ammattijärjestöstä riippumattomia että sen omia tutkimuksia. Esimerkiksi edellä mainitusta käy muun muassa lisääntyneitä väkivaltaa opettajan työssä avannut Työterveyslaitoksen Kunta 10 - tutkimus, jonka mukaan joka kolmas pirkanmaalainen erityisopettaja oli kokenut väkivaltaa työssään (”Oppilas voitava erottaa määrääjäksi”, 17/2013). Arvostuksen laskua käsitellessä puheenvuorossa (”Arvostuksen lasku huolestuttavaa”, 40/2013) Opettaja-lehti toi esiin Varkey Gems -yhtiön kartoituksen, joka vertaili eri ammattien keskinäistä arvostushierarkiaa kansainvälisesti. Sen mukaan Suomessa oli merkkejä siitä, että opettajien arvostus vertautuisi sosiaalityöntekijään.

Toki myös opettajien ammattijärjestöjen omat tutkimukset tai nimeltä mainitsemat raportit yleensä olivat tärkeässä osassa. Koulujen heikkoa työrauhaa valitellut ”Oppitunnit pahimmillaan basaarielämää” (44/2010) toi esiin yksilöimättömän tutkimuksen, jonka mukaan vain 4 prosenttia opettajista ilmoitti olevansa vapaa työrauhaongelmista. Kiusauksen ja netin yhteyttä kartoittanut teksti ”Nettikiusaaminen karkaamassa käsistä” (43/2010) vetosi OAJ:n omaan tutkimukseen, jonka mukaan 13 prosenttia opettajista oli joutunut nettikiusaamisen uhriksi.

Opettajien ja vanhempien ongelmallista suhdetta pohdiskellut kirjoitus ”Työnantajan puuttuttava häiriköintiin” (46/2012) ei puolestaan yksilöinyt tutkimuslähdeään sen tarkemmin. Se yksinkertaisesti esitti joka kolmannen rehtorin ja viidennen opettajan joutuneen omien kokemustensa perusteella vanhempien kiusaamaksi. Sen sijaan kirjoitus arveli ongelman olevan todellisuudessa suurempi. Kiusaamistapauksia peiteltiin työnantajan (kunta/kaupunki) puolelta, ja kouluilta edellytettiin hiljaisuutta lojaliteettiin vedoten.

”Kiusaaminen tekee työstä hornankattilan” (12/2012) nosti esiin mielenkiintoisen näkökulman uhriutumisen keskusteluun. Sen mukaan joka 7. opettaja joutui työssään kollegan kiusaamisen kohteeksi. Tutkimuksen tekijään tai ajankohtaan ei tutkimuksessa viitattu. Tämä näyttäisi tukevan muun muassa Hynysen (2011, 85) tulkintaa Van Dijkin analyysistä, jossa mikro- ja makropropositioiden tuottamisessa numeroiden sinänsä läsnäolo on tärkeätä, jopa tärkeämpää kuin spesifi tutkimuslähde.

Tilastot olivat mukana myös hieman eri kulmasta lähtevässä uhriutumisessa. Kirjoitus ”Homekoulurekisteri saatava aikaan” (50/2010) puhui yleisellä tasolla suomalaisista ja

kansainvälisistä tutkimuksista, joiden perusteella puolet suomalaisista koulurakennuksista kärsi homevaurioista. Niille altistui päivittäin 52 000 opettajaa. Tarkkaan lukuun päätymistä ei tälläkään kertaa selitetty sen enempää.

Aina uhriutumisen suuntausta ei korostettu numeroilla. Väitöstutkija Laura Kirveen yleishuomio kiusaamisen ulottumisesta koko suomalaiselle koulutuspolulle on esimerkki auktoriteettihahmon hyödyntämisestä faktuaalistamisessa (”Kiusaaminen on yhteinen ongelma”, 32/2012). Joskus lehti hyödynsi auktoriteettihahmon ja uskottavuuden relaatorakennetta myös käänteisesti. Kun elinkeinoelämän keskusliiton toimitusjohtaja Matti Apunen ehdotti opettajille eräänlaista rankinglistaa (”Peukuttamalla ei synny hyviä opettajia” 20/2012) representoi Opettaja Apusen ja tämän lailla ajattelevat kasvatusalan huonosti tunteviksi ulkopuolisiksi. Faktuaalistamisen logiikkana on Van Dijkin analyysissä vahvistaa halutun viestin uskottavuutta (Van Dijk 1988, 84). Uhriutumisdiskurssissa faktualisoinnin voidaan katsoa liittyneen myös todellisen ongelman representointiin. Tieteelliselle pohjalle rakennettu hätä pyrki todennäköisesti eliminoimaan mahdollisimman paljon ulkopiirin mahdollisia syytöksiä opettajakunnan jääviydestä työolosuhteita arvioitaessa.

Olosuhteiden uhri -diskurssin toinen viestiä korostava keino oli jossain määrin odotetustikin tunteisiin vetoava retoriikka. Voimakkaita retorisia ilmauksia hyödynnettiin sekä otsikkotasolla että leipäteksteissä. Otsikkotason toistosta huolimatta on syytä nostaa muutama rohkea ilmaisu myös tässä yhteydessä. ”Videoista tullut kiristyskeino” 16/2013, ”Kiusaaminen tekee työpaikasta hornankattilan” 12/2012, ”Kouluväki elää epävarmuudessa” 18/2012, ”Naisopettajat kantavat huono-osaisten taakkaa” 10/2010, ”Nettikiusaaminen karkaamassa käsistä” 43/2010 sekä ”Oppitunnit pahimmillaan basaarielämää” 44/2010 eivät juurikaan jättäneet tulkinnanvaraa ammatin kehityssuuntaan.

Itse teksteissä uhriutta tuotiin esiin niin sanotulla uupumus- ja/tai pelko-retoriikalla. Kirjoituksessa 10/2010 ”Naisopettajat kantavat huono-osaisuuden taakkaa” Opettaja-lehti argumentoi pienituloisten alueiden opettajien käyttävän keskimääräistä enemmän alkoholia, kokevan stressiä ja loppuun palamista sekä muita elämönhallinnan vaikeuksia. Kirjoitus 14/2012 ”Koulu on liian avoin” kytki lisääntyneen väkivallan aikaisiin sairaseläkkeisiin sekä tavallisen elämisen pelkoon. Hieman eri tavalla uupumista lähestynyt pääpuheenvuoro 39/2011 ”Liian vähän oppitunteja” huomioi opettajien uupuvan, koska opetussuunnitelman toteuttamiseen ei ollut tarpeeksi tuntikehystä. ”Opettajat joutuvat omaksumaan ja tekemään asioita kiireessä, mikä uuvuttaa heitä. Tilanne on ylikuormittava.” (Opettaja-lehti, 25.9. 2011)

Tunteisiin vetoavalla retoriikalla voidaan uhrikeskustelussa nähdä kaksi päätehtävää. Opettajalukijoille voimakkailta ilmaisuilla haettaneen jonkinlaista vertaistuen kehää, jossa sisäpiiriä

vahvistetaan sisältäpäin yhteisistä kokemuksista puhumalla. Ulkopuolisille lukijoille – huoltajille, päättäjille ja kasvatustieteilijöille – uupumisen retoriikkaa suunnataan todennäköisesti reaktion aikaansaamiseksi. Opettaja-lehden katsannossa opettaja tarvitsee apua (ja resursseja) myös muilta yhteiskunnan tahoilta.

Van Dijk (1988, 82) katsannossa hyviä retorisia strategioita ovat muun muassa ironia, vertailu, metaforat sekä vähättelevä tai yleistävä terminologia. *Olosuhteiden uhri* -representaatiossa lehti hyödynsi yleensä vertailua muiden maiden tai ammattien tilanteeseen. Muun muassa kirjoitus 40/2011 ”Opettajille työhyvinvointiohjelma” argumentoi stressin ja tyytymättömyyden olevan opettajakunnassa selkeästi yleisempää kuin muilla aloilla. Kirjoituksessa 18/2012 ”Kouluväki elää epävarmuudessa” toimitus otti käyttöönsä niin sanotun vertailevan ironian. Se huomioi, että hallitusten koulutuspoliittisten puheiden ja tekojen välillä vallitsi suuri ristiriita. Kun hallitus puhui tavoitteestaan olla maailman Johtava koulutusmaa vuonna 2020, se samalla leikkasi koulutusmäärärahoja lähes joka sektorilla. ”Opettajat havaitsevatkin aitiopaikalta koulutuksen rapautumisen sekä puheiden ja tekojen välisen ristiriidan.” (Opettaja-lehti, 4.5. 2013)

Olosuhteiden uhri -diskurssin retoriikkaa leimasi kauttaaltaan eräänlainen opettajakunnan voimattomuus. Lehti ei katsonut opettajilla olevan juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa tilanteeseensa omalla toiminnallaan. Tämän voidaan olettaa johtuneen tilanteen vakavuudesta, tai siitä implisiittisestä oletuksesta, että käytännössä ammattikunta oli ainakin nykyresursseilla tehnyt jo kaiken mahdollisen. Oletusta tukee se, että käytännössä opettajien tilanne oli lehden mukaan ratkaistavissa vain lisäresursseilla (mm. ”Opetusryhmille maksimikoko, 13/2013, ”Opetus ontuu täydennyskoulutuksen puutteessa, 5/2012) tai abstraktimmalla yleisellä kasvatusasenteen muutoksella” (mm. ”Tarvitaan suurta kasvatustutkimusta”, 24/2012).

Voimattomuuden efektiä tuki vaikutelma ongelman pahenemisesta. Yksikään pääkirjoitus ei esimerkiksi siteerannut oppituntien työrauhan heikkenemistä jollain tieteellisellä pitkittäistutkimuksella. Ongelman paheneminen representoitiin faktana, kuten edellä mainitussa suurta kasvatustutkimusta penänneessä tekstissä. ”Koulujen työrauhat ovat lisääntyneet siinä määrin, että opettajat haluavat selkeätä tarttumista niihin.” (Opettaja-lehti, 16.6. 2012). Samalla täytyy tietenkin muistaa, että Opettaja-lehti tuskin on keksinyt luokkalevottomuuden kasvua. Tarvittaessa johtopäätökselle lienee tukea sekä tutkimus- että reaali maailmasta.

Tietyllä tavalla on yllättävää, että uhriutumisdiskurssin volyyymi niin retoriikassa kuin tiheydessä ei saanut ammattijärjestölehteä esittämään voimakkaampia toimenpiteitä. Työolosuhteiden hankaloituminen ei esimerkiksi kertaakaan aineistossa konkretisoitunut vaatimuksena palkankorotuksesta otsikkotasolla. Myös leipäteksteissä eksplisiittiset palkankorotusvaatimukset

olivat harvinaisia. Kirjoituksessa 33/2011 ”Opettajia tarvitaan lisää” esitettiin palkanlisää ”hankalien” oppilaiden opettamisesta. Teksti 20/2012, ”Peukuttamalla ei synny hyviä opettajia” esitti palkankorotusta, mutta enemmänkin ammattikunnan osaamisen kuin uhriuden kautta. Toki lehden vaatimukset ryhmäkokojen pienentämisestä sekä oppituntien lisäämisestä tarkoittaisivat käytännössä reippaampaa tilinauhaa, mutta tämän huomioiminen vaatii jo keskivertoa parempaa medialukutaitoa jopa opettajilta.

Myös toinen, ammattiyhdistys-kehyksessä tyypillinen ratkaisumalli puuttui aineistosta kokonaan. Opettaja-lehti ei yhdessäkään pääkirjoituksessa viitannut lakkomahdollisuuteen: ei, vaikka niinkin moni kirjoituksista kuvasi työolosuhteiden heikentymistä sekä työmäärän lisääntymistä. Ilman sen tarkempaa sukellusta ammattiyhdistysliikkeen periaatteisiin sekä ay-viestintään yhtälö lienee varsin harvinainen.

Olosuhteiden uhri -diskurssin voimattomuutta, passiivisuutta ja tietynlaista rakentuvuutta korostavassa puheessa vaikuttaisi olevan paljon yhtäläisyyksiä Mirka Räisänen (2008) havaintojen kanssa. Myös hänen mukaansa lehden journalismia määrittä mukautuminen, passiivisuus sekä tietyllä tavalla lojaalisuus traditionaalisesti vahvalle valtiosuhteelle: kuvaukset työn vaativuuden lisääntymisestä olivat yleisiä, mutta aidosti kriittinen kasvatustieteen diskurssi sekä ammattikunnan yhteiskuntasuhteen uudelleen määrittely jäivät vähille palstamillimetreille. Räisänen arveli kuormittavuuspuheen olevan lojaalin opettajaperheen ainoa keino ottaa kantaa koulutuspolitiikan muutoksiin ylempää työnantajatahoa, valtiota loukkaamatta. (Räisänen 2008, 113; 120–121). Ehkä näin, tai sitten Opettaja-lehti uskoi viestinsä menevän parhaiten läpi uhriutta korostamalla.

Tarkoitus

Olosuhteiden uhri -diskurssille voidaan tulkita kaksi, toisiinsa kytkeytyvää motiivia. Ensimmäinen liittyy yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen sekä mahdolliseen vertaistukeen opettajakunnan sisällä, tai Hemanuksen sanoin sisäpiirissä. Lehden opettaja-lukijoita tuskin tarvitsee sinänsä vakuuttaa työn kuormittavuudesta tai mitä moninaisimmista ongelmista, he todennäköisesti ovat jo huomanneet ikävän trendin opetustyössään. On kuitenkin mahdollista argumentoida, että ongelmien ”yleistäminen” auttaisi opettajia heidän kamppailussaan uupumusta tai riittämättömyyden tunnetta vastaan.

Toinen, ehkä olennaisempi, motiivi vaikuttaisi olevan opettajien työolosuhteiden parantaminen niin henkisillä kuin ennen kaikkea fyysisillä lisäresursseilla. Henkisten resurssien kehittäminen liittyy usein esitettyihin vaatimuksiin joko yleisestä kasvatustieteen keskustelusta tai kotien ja muiden yhteistyötahojen tuesta opettajan kasvatustyölle. Fyysisillä resursseilla viitattiin yksinkertaisesti

lisärahaan, jota vaikeuksissa oleva ammattikunta ja koulutusala tarvitsi erittäin vaikeaksi representoidun tilanteen vakauttamiseen. Opettaja-lehden katsannossa lisäresurssit, joita suunnattaisiin muun muassa ryhmäkokojen pienentämiseen, erityisopetukseen ja täydennyskoulutukseen, olivat ehkä se paras yksittäinen lääke vaikeaan nykytilanteeseen. Ja perusteet lisäresursseille perusteltiin kuvaamalla nykytilanne käytännössä kestävämmäksi.

Resurssivaatimusten kohdalla on mielenkiintoista miettiä, kenelle Opettaja-lehti ne suuntasi. Pehmeästä kasvatustuesta puhuttaessa kohderyhmään voidaan lukea lähinnä vanhemmat sekä muut yhteistyötahot, jotka olivat jotenkin yhteydessä opetusalaan. Sen sijaan vaatimukset lisäresursseista suunnattiin poliittiselle päättäjille niin kunnan kuin valtion tasolla. Jossain määrin Opettaja-lehti panosti ehkä vielä enemmän valtioon. Usein nimenomaan kunnat ja kaupungit olivat lehden kritiikin kohteena erinäisten leikkausten, lomautusten tai investointien puutteen takia. Ehkä tässäkin oli kaikuja muun muassa Lindénin (2010) ja Räisäsen (2008; 2014) mainitsemasta ammattikunnan perinteisesti vahvasta lojaliteetista valtiota sekä valtiollista kasvatustehtävää kohtaan. *Olosuhteiden uhri* -diskurssin ehkä mielenkiintoisin piirre onkin, että sen johtava tavoite suunnattiin marginaaliselle lukijajoukolle: opetusalan rahoituksesta vastaaville ei-opetusalan lukijoille. Tästä tulkinnasta on tosin olemassa kyynisempikin versio: lisärahavaatimukset eivät kaikessa tärkeydessään olleet siltikään niin suuressa roolissa kuin vaikutelma siitä, että ammattilehti yritti parantaa suurimman lukijakuntansa työolosuhteita. Tavoitehakuisessa viestinnässä vaikutelman osuutta voi tuskin ylikorostaa.

6.2 Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja

Diskurssi opettajasta sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajana rakentui kahden perusolettamuksen varaan. Ensimmäinen oli itse koulutuksen monin tavoin hyvää tekevä voima. Toinen, oikeastaan tärkeämpi, oli tuon voiman linkittäminen juuri opettajan koulussa antamaan perusopetukseen. Diskurssin muodostaneissa pääkirjoituksissa opettaja pystyi lisäämään sosiaalista hyvinvointia muutamassakin eri ulottuvuudessa. Pääkirjoitus 4/2013 ”Uudistuva koulu” summasi tätä parhaiten. Se katsoi opettajan olevan yhteiskunnan tasa-arvoistaja vastoin koulujen yleistä eriarvoistumiskehitystä. Lisäksi se tulkitsi opettajan olevan monihaarisemman kasvatustyön johtaja. Se myös korosti opettajan olevan se henkilö, joka välittää oppilaille kansainvälisessä kilpailussa tarvittavat tiedot sekä huolehtii heidän omaksuvan hyvät elämäntavat.

Pääkirjoitus 44/2012 ”Koulu on arvokasvattaja” laajensi opettajan roolin taidoista, tiedoista ja oikeista elämäntavoista arvoihin. Kirjoituksen mukaan opettajien arvokasvatus auttoi yksilöä pärjäämään nykyhetkessä ja myöhemmässä elämässään. Myös tässä kirjoituksessa korostettiin tasa-

arvoistamis-faktoria vaatimalla kaikille oppilaille opetetuilta arvoilta samanlaisuutta. Eräs arvoista oli ekologisen elämäntavan iskostaminen. Kirjoitus 47/2010 ”Kestävä kehitys on kansalaistaito” argumentoi opettajan pystyvän esimerkillään kasvattamaan oppilaitaan ympäristöystävällisempään elämänsenteesiin. Lehden katsannossa juuri kestävän kehityksen sisäistäminen kehittäisi niin koulua kuin yhteiskunnallista hyvinvointia. Haluttuun arvokasvatukseen kuului myös maahanmuuttokriittisen vihapuheen torjuminen. Pääkirjoitus 38/2011 sementoi opettajien tehtävän selkeästi. ”Koulun on kasvatettava nuoria suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen. Opettajien yhteinen asia on vihapuheen torjuminen.” (Opettaja-lehti, 18.9. 2011)

Kahdessa pääkirjoituksessa opettaja representoitiin jopa demokratian takaajana. Tekstissä ”Huono lukutaito uhka demokratialle” (42/2012) demokratian tukemista lähestyttiin lukutaidon kehittämisen avulla. Opettajilla oli kirjoituksen mukaan sekä kyky että velvoite opettaa medialukutaitoa: lähdekritiikin ideaa sekä asioiden keskinäisten suhteitten parempaa hahmottamista. Demokraattisen ajattelun kehittämisessä auttoi myös innostavan lukumateriaali sekä verkon parempi hyödyntäminen oppimisympäristönä. Pääkirjoitus 21/2011 ”Demokratiakasvatukselle tilaus” edellytti, että koulujen pitäisi opettaa enemmän yhteiskunnallisia ajatuksia. Tämä sisälsi myös katsauksen poliittiseen toimintaan, jotta tavoite aktiivisesta kansalaisuudesta toteutuisi tulevaisuudessa. Vaikka kirjoitus puhui enemmänkin kouluista aktiivisen kansalaisuuden kasvattajina, on suhteellisen helppo päätellä, ketkä todellisuudessa kasvattaisivat suomalaisista oppilaista yhteiskunnallisesti valveutuneempia.

Opettaja ja koulut pystyivät myös auttamaan lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Kirjoitus 15/2011 ”Nuorista otettava vastuu” huomioi kouluilla ja opettajilla olevan suuren vastuun kyseisessä aihiossa. Samalla Opettaja edellytti lisäresursseja ennen kaikkea oppilashuollon puolelle, jotta nuoret saataisiin pysymään syrjäytymistä torjuvassa koulutusputkessa. Kirjoitus 32/2013 ”Koulut avuksi mielenterveysongelmiin” tarkasteli samaa asiaa hieman lääketieteellisemmästä kulmasta. Pääpuheenvuoro esitti paljon aikaa oppilaitten kanssa viettävien opettajien olevan hyvässä asemassa havaitsemaan orastavat mielenterveysongelmat. Niin ikään kirjoituksissa viitattiin opettajan olevan erittäin kykenevä toimimaan yhdessä vanhempien ja terveydenhuollon ammattilaisten kanssa mielenterveysongelman auttamiseksi. Aivan pelkän uskon varaan Opettaja-lehti ei silti halunnut asiaa jättää. Sen mukaan opettajia oli lisäkoulutettava havaitsemaan mielenterveysongelmia sekä toimimaan muiden yhteystahojen kanssa. Kirjoituksessa lisäkoulutukseen vaadittiin eksplisiittisesti myös tuoreita resursseja.

Retoriikka

Opettaja-lehden luoma yhtälö opettajan työn ja yksilön sekä yhteiskunnan kehittymisen välillä ei nojannut faktuaalistamisen keinoihin. Edellä mainitut propositiot esitettiin totuuksina sellaisenaan ilman auktoriteettihahmojen tai tilastojen tukea. Toki on huomioitava, että lehden mikropropositioille olisi tarvittaessa löytynyt katetta myös faktuaalistamisen kehikosta. Jos Opettaja-lehti olisi halunnut, se olisi voinut perustella (korkean) koulutuksen tai koulussa pärjäämisen edistävän pärjäämistä elämästä ja pienentävän syrjäytymisriskiä. Edelleen mainittakoon, että ylivoimaisesti suurin osa Opettaja-lehden propositioista lienee totuusperäisiä, vaikkei tutkimusdataa ollutkaan saatavilla. Tämä pätee muun muassa opettajan antaman esimerkin voimaan niin ekologisen elämäntavan omaksumisessa kuin vihapuheen torjumisessa. Mielenkiintoinen yksityiskohta oli sen sijaan puhe opettajan tehtävästä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden hillitsijänä. Opettaja kannatti selkeästi peruskoulu-ideologian kulmakiveä: kaikille oppilaille tasa-arvoista koulutusta. Todennäköisesti lehti tarkoitti tällä heikompien oppilaiden mukana pitämistä ja kehittämistä, vaikka esimerkiksi Elinkeinoelämän keskusliittoa lähellä olevissa piireissä näkökulma tulkittaisiin ylisosiaalistamiseksi, yhteiskunnalle haitalliseksi tasapäästämiseksi.

Yleisempi retorinen strategia, jolla lehti tuotti kuvaa opettajasta sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajana, oli tuttu ja tunteisiin vetoava retoriikka. Ennen kaikkea tämä kiteytyi kolmen käsitteen tiheään esiintymiseen. Ensimmäinen näistä oli kasvatus, jonka painoarvoa modernissa opettajuudessa painotettiin rajusti. ”Perinteisesti ensisijaisesti kodin tehtävänä ollut arvokasvatus on lipunut medialle ja monille oheiskasvattajille, mikä haastaa opettajat ottamaan kasvatuksessa suuremman roolin -- Opettaja on ennen kaikkea kannustava ja rohkaiseva kasvattaja.” (Opettaja-lehti, 1.6. 2012). Sama teesi toistui myös kuvaavasti otsikoidussa kirjoituksessa ”Opettajuus ei ole kirjanoppineisuutta” (13/2010). ”Opettajiksi tarvitaan sopivia ja sivistyneitä henkilöitä, joilla on kykyä ja halua kasvattaa yhä haasteellisempia oppilaita sekä kohdata yhä vaativampia vanhempia.” (Opettaja-lehti, 1.4. 2010). Pääkirjoituksen 44/2012 otsikkoon ”Koulu on arvokasvattaja” tiivistyi hyvin myös ammatin jälkimoderni missio. Samoin tapahtui kirjoituksen ”Demokratiakasvatukselle tilaus” (20/2011) kohdalla, joka kaavaili opetukseen pitkälti muun muassa Sakari Suutarisen (2006a, 2006b) luonnostelemia teesejä aktiivisesta kansalaisuudesta.

Kasvatusretoriikkaan kuuluivat sekä tukevana että erillisenä osana viittaukset kasvatusyhteistyöhön. Opettaja-lehti representoi opettajajohtoisen kasvatuksen olevan yhteistyötä, johon tarvittiin tukea myös koulun puolelta. Ennen kaikkea tähtäimessä oli kodin tuki. Kirjoitus 34/2011 ”Vanhemmat voimavaraksi” huomioi, että opettajat ja kodit eivät edelleenkään tehneet

tarpeeksi yhteistyötä vaan olivat liian usein napit vastakkain. Kirjoituksen mukaan vanhemmat olivat edelleen turhan usein käyttämätön voimavara päivittäisessä kouluarjessa. Tulevaisuuden opettajuutta puntaroinut ”Uudistuva koulu” (4/2013) rohkaisi samaan suuntaan puhumalla yhteistyökumppanuudesta. Sen mukaan sitä piti kehittää ja hyödyntää yhdessä, ei ainoastaan vanhempien mutta myös muiden yhteistyötahojen kanssa. On huomionarvoista, että vanhemmilla oli aineiston perusteella eräänlainen duaalirooli yhteisessä koulukasvatuksessa. *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa vanhemmat representoitiin ongelmana, *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* -keskustelussa yhtenä ongelman ratkaisijoista. Molemmat keskustelut tunnustivat vahvasti sitä periaatetta, ettei opettajan kasvatustyö ollut enää autonomista, ei hyvässä eikä pahassa.

Kolmas usein joko suorasti tai epäsuorasti esiintynyt käsite tässä diskurssissa oli vastuu. Tämä näkyi ennen kaikkea otsikkotasolla. Pääkirjoitus 46/2013 ”Mediaopetuksesta otettava vastuu” esitti, että opetusministeriön, koulun ja opettajien on yhdessä otettava vastuu mediakasvatuksesta. Kirjoitus ”Nuorista otettava vastuu” (15/2011) esitti samaa lasten ja nuorten syrjäytymiskiirteen ehkäisemiseksi. Kirjoitus 19/2011 ”Tulevaisuuden koulu on välittävä” muistutti hieman eri termillä, että koulun oli jatkossakin huolehdittava ja välitettävä kaikista oppilaista myös yksilöinä.

Jossain määrin kasvatukseen sekä uhri-retoriikan yleinen hyödyntäminen ei ole yllättävää. Siinä on paljon yhteistä muun muassa 2000-luvun ideaalin kasvattaja-opettaja-keskustelun kanssa (mm. Luukkainen 2004; Niemi, 2004). Uskallan myös argumentoida sen vetoavan nykyajan suomalaisen opettajankoulutuksen tuottamaan opettajaidentiteettiin, joka kulminoituu kasvattamiseen ja oppimisen ohjaamiseen. Kärjistettynä suomalainen opettaja kokee itsensä ennemminkin kasvattajaksi kuin esimerkiksi pedagogiseksi huippuosajaksi.

Tarkoitus

Tämän diskurssin funktio vaikuttaisi olevan opettajuuden merkityksen korostamisen sosiaalisen pääoman ja hyvinvoinnin luomisessa. Diskurssi henkii koulutususkoa niin sisällöllisesti kuin myös sävyltään. Toisin kuin esimerkiksi *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa retoriikan väre on positiivinen: opettajan mahdollisuudet kuvataan suurina ja moninaisina. Merkityksen korostaminen ilmenee samantyyppisenä sekä opettaja-lukijoille että muille. Opettajuuden laaja potentiaali sosiaalisen hyvinvoinnin sektorilla tuskin tulee yllätyksenä mutta on saattanut unohtua muun muassa edellä kuvatun *Olosuhteiden uhri* -diskurssin hallitessa. Ulkopiirille opettajuuden muutosvoima yhteisessä hyvässä tulee ehkä enemmän uutisena mutta tuskin pimeydestä. Lehden valistuneilla ei-opettajalukijoilla voidaan olettaa olevan kohtalaisen hyvä käsitys opettajan yhteishyvää tekevistä potentiaalista.

Van Dijkn katsannossa implisiittiset viestit näyttelevät suurta osaa. On tunnustettava se mahdollisuus, että opettajan representointi moninaisen sosiaalisen hyvän edistäjänä on vain eräs lehden keinoista velvoittaa päättäviä tahoja lisäämään koulutukselle jaettavia resursseja. Tässä diskurssissa retoriikka on vain pehmeämpää ja rationalisoivaa. Näin tulkittu implisiittisen velvoite on kuitenkin huomattavasti pienemmässä osassa kuin koko aineistoa hallitseva yleisväre uskosta koulutukseen yhteiskunnan kehittäjänä.

Hyvinvointipotentiaalin esiin tuomisen lisäksi diskurssin voidaan tulkita avaavan Opettaja-lehden käsitystä tavoiteltavasta opettajaidentiteetistä. Käytännössä tällä tulkinnalla on, odotetustikin, paljon yhteistä 2000-luvun ensi vuosikymmenellä vaikuttaneen Eettinen kasvattaja -ideaalin kanssa. Varsinkin kirjoitus 4/2013 ”Uudistuva koulu” tiivistyi hyvin lehden omaa tulkintaa ammattikunnan nykyroolista. Se määritteli opettajan sillanrakentajaksi, joka on koulukasvatuksessa sekä aloitteentekijä, ohjaaja että joukkueen jäsen. Oppilaiden suuntaan korostui ohjaaminen, ei opettaminen. ”Pedagogian ammattilaisena opettajasta tulee oppilaille valmentaja, joka järjestää oppilaille parhaat valmiudet oppimiseen.” (Opettaja-lehti 2013, 21.1.) Parhaat valmiudet viittasivat tässä yhteydessä monipuolisiin oppimisympäristöön. Lehden mukaan opettajien tuli viedä oppilaat uusiin oppimisympäristöihin, jotka eivät välttämättä olleet sidottuja kouluaikaan, paikkaan tai tilaan. Yhtä lailla korostettiin ”eri tavoin tapahtuvaa oppimista”. (ibid.). Vaikka sitä ei absoluuttisesti painotettukaan kirjoituksessa, voidaan olettaa uudenlaisen oppimisen viitanneen juuri tietoteknologian hyödyntämiseen.

Joukkueen jäsenyys korostui puhuttaessa opettajuudessa itse koulun kasvatustehtävän viitekehysessä. Lehden mukaan koulusta oli tehtävän yhä enemmän sosiaalisempi yhteisö, jossa sekä opittiin että harjoiteltiin vuorovaikutustaitoja yhdessä. Opettaja oli siis osa oppivaa yhteisöä, ei sen työntekijä tai määrittelijä. Yhteistyö jäsenenä, aloitteenteko ja ohjaaminen korostuivat opettajuudessa myös koulun seinien ulkopuolella. Opettajan työssä tiivistyi yhteistyökumppanuus, jossa muita osallisia olivat vanhemmat sekä muut kasvatustahot (oletettavasti muu koulun henkilökunta, sosiaalityöntekijät, kerhojen ohjaajat, harrastusyhteisöt ym.).

Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja -diskurssi on helppo tulkita kauttaaltaan positiiviseksi ja vilpittömäksi. Jollain tasolla sen tuottama opettajaideaali sisältää kuitenkin myös velvoitteita, joita kaikki opettajat saati kasvatuksen asiantuntijat eivät välttämättä täysin allekirjoita. Ensimmäinen on velvoite yleisestä kasvatuksesta. Diskurssissa ihanneopettaja kuvataan ennen kaikkea lapsen kasvattajaksi, tai kasvun koordinoijaksi. Opettajan rooli siirtyy siis käytännössä yhä kauemmaksi itse opetuksesta, pedagogisesta asiantuntijuudesta tai tutkivasta opettajuudesta. Eija Syrjäläinen (2002) kysyi väitöskirjassaan: ”Eikö opettaja saisi opettaa?”. Hieman soveltaen ja kärjistäen lehden vastaus näyttäisi olevan: ”Saa, kunhan muistaa olevansa ensisijaisesti kasvattaja.”

Toinen tulkittavissa oleva velvoittava elementti liittyy sekä opettajan asemalliseen että tiedolliseen auktoriteettiin. Puheet yhdessä oppimisesta, oppimisen valmentamisesta, oppimisympäristöjen paikantamisesta sekä yhteistyökumppanuudesta kouluarjen ulkopuolisten tahojen kanssa voivat teoriassa vaikuttaa negatiivisesti opettajan auktoriteettiin, pitkällä tähtäimellä myös arvostukseen. Tässä katsannossa Opettaja-lehti kaavaili juuri sellaista opettajuutta, johon muun muassa Kari-Pekka Lapinoja (2006) suhtautui kriittisesti väitöskirjassaan ”Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä”.

Toisaalta Opettaja-lehti ei myöskään peitellyt oman ammattikuntansa erinomaisuutta ja ainutlaatuisuutta suhteessa muuhun yhteiskuntaan, kuten seuraavassa diskurssissa nähdään. Yhteistyökumppanuus ja yhdessä oppiminen tarvitsivat kuitenkin selkeän johtajan: kansainvälisen huippuosaajan.

6.3 Kansainvälinen huippuosaaja

Diskurssi opettajasta kansainvälisenä huippuosaajana tukeutui kahteen peruspilariin. Ensimmäisessä lehti representoi opettajan kasvatusalan ainutlaatuiseksi ja korkeasti koulutetuksi erityisosajaksi, jonka ammattitaito turvasi lapsille pätevän ja hyödyllisen koulukasvatuksen. Toinen pilari oli osittain kunnianhimoisempi. Siinä lehti loi relaatiarakennetta opettajuuden sekä kansallisen menestyksen ja taloudellisen hyvinvoinnin välille.

Opettajan ainutlaatuista osaamista korostettiin pedagogisen osaamisen lisäksi myös suomalaisen opettajan koulutusta sekä muodollista pätevyyttä. Kotiopetuksen yleistymistä käsitellyt Kirjoitus 34/2013 ”Opettaminen on ammattilaisen työtä” esitteli kouluopetuksen paremmaksi vaihtoehdoksi, koska koulutettu opettaja pystyi (paremmin) ottamaan huomioon oppimisvaikeudet, soveltamaan opetusta halutulle tasolle sekä kehittämään tärkeitä lisätehtäviä. Ammatillista vapautta puoltanut ”Pedagoginen vapaus säilytettävä” (2/2010) taas varoitteli puuttumasta opettajan pedagogiseen vapauteen ylhäältä päin tai opiskelijoiden palautteen perusteella. Sen mukaan opetuksellinen ymmärrys koulun ulkopuolella ei riittänyt siihen, että opettajan pedagogista vapautta kannattaisi edes harkita. Kirjoitus myös argumentoi koulukasvatuksellisen vapauden motivoivan opettajia, mikä heijastui myös oppilaihin.

Kirjoitus 8/2010 ”Sijaisopettajille oma nimike” taas vaati opettajan ammattinimikkeen suojaamista, jotta pätevät opettajat erottuisivat sijaisopettajista. ”Sijaiset tekevät tärkeää työtä, mutta professio heiltä puuttuu. Parhaassa tapauksessa opettajan tehtävää hoitaa aina siihen koulutuksen saanut opettaja.” (Opettaja-lehti, 19.2. 2010). Opettaja-profession yhtä lainalaisuutta käsitteli myös

pääkirjoitus 33/2010 ”Vanhemmista ei ole luokan valvojiksi”, joka kritisoi Vanhempainliiton esitystä tuoda halukkaat vanhemmat opettajien avuksi sekä opetuksessa että järjestyksenpidossa. Kirjoituksessa tehtiin selväksi, ettei sinänsä hyväntahtoinen ja arvostettava idea toimisi käytännössä, koska vanhemmilla ei ole pedagogista tai järjestyspidollista koulutusta. Heidän läsnäolonsa luokassa saattaisi tekstin perusteella murentaa opettajan auktoriteettia.

Opettaja-lehden kuvaus suomalaisesta opettajasta huippuosajana integroitiin osaksi myös kansallista menestystarinaa. Tässä yhtälössä oli mielenkiintoista sen tietynlainen ajattomuus. Suomen taloudellinen ja yhteiskunnallinen menestys olivat voimakkaasti sidoksissa opettajaan niin menneisyydessä, nykyisyydessä kuin tulevaisuudessakin. Kirjoitus 40/2013 ”Kelpoisuuksia ei saa laskea” arvioi rohkeasti opettajien yhteiskunnallista panosta historiallis-nykyisessä perspektiivissä. Sen mukaan korkeasti koulutetut opettajat olivat luoneet pohjan PISA-menestykselle, läpimurroille viestintäteknologian rintamalla sekä jopa koko suomalaiselle hyvinvoinnille. Kirjoituksessa tuotiin esiin myös suomalaisten opettajien kansainvälisestäkin korkea koulutustaso. Yhtä voimakkaasti painotettiin sitä, että korkeakoulutukseen puuttuminen kelpoisuuksia alentamalla tuhoaisi kansallista sivistyspääomaa.

Pääkirjoitukset 47/2012 ”Tulevaisuuden ammatti” sekä 40/2010 ”Opettaja luo oppimisen hengen” painottivat opettajan ja kansallisen menestyksen yhteyttä tulevaisuudessa. Ensi mainituissa huomioitiin kouluopetuksen ja opettajien korostuva rooli työnteon ja ammattien osaamistason jatkuvasti noustessa. Ensi mainittu kirjoitus edellytti koulutukselta parempia kielen, käden ja tekniikan taitoja, joiden kehittämisessä opettaja oli avainasemassa. Jälkimmäinen taas argumentoi opettajan kuuluvan siihen ammattiryhmään, joka muovaa suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuden. Se myös esitti opettajan arvostuksen olevan edelleen korkealla Suomessa, vertautuen melkein lääkäreihin ja lakimiehiin. Huomion rohkeusarvoa lisää sekin, että *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa opettajan arvostuksen lasku kuvattiin yhdeksi suurimmista ongelmista alan arjelle.

Lehti ei nähnyt opettajaa luomassa kansallista menestystarinaa ainoastaan maan rajojen sisäpuolella. Opettajilla oli tärkeä osa myös koulutusviennin käynnistämisessä. Tätä valotti hyvin varsinkin kirjoitus 26/2010 ”Koulutusviestissä riittää haasteita”. Ensinnäkin PISA-menestys – josta oli pitkälle kiittäminen suomalaisia opettajia – oli yleensäkin luonut kiinnostuksen suomalaista koulutusjärjestelmää sekä opettajankoulutusta kohtaan. Nyt heillä oli tärkeä rooli myös vienninedistäjinä. ”(Arabiemiraatteihin) Nyt lähtevät suomalaiset opettajat ovat eräänlaisia pioneereja. He ovat lähetystyössä ja onnistuessaan avaavat niitä portteja, joiden kautta avautuvat todelliset koulutuksen vientimarkkinat.” (Opettaja-lehti, 2.7. 2010) Tosin, kuten otsikkokin kertoo, myös opettajilla oli vielä paljon tehtävää koulutusviennin sektorilla.

Retoriikka

Kansainvälisen huippuosajaan diskurssin tuottamisessa faktuaalistamisella oli merkittävä rooli. Ennen kaikkea lehti korosti suomalaisen opettajan globaalia pärjäämistä viittaamalla konkreettisempaan PISA-menestykseen sekä siitä johdettuun abstraktimpaan kansainväliseen kiinnostukseen. Kansainvälisissä koulutustutkimuksissa pärjääminen sekä globaali kiinnostus ikään kuin antoivat opettajan ammatille sekä uskottavuutta sinänsä että painoarvoa Opettaja-lehden eteenpäin viemille vaatimuksille. Siihen pyrki tavallaan myös tunteisiin vetoava retoriikka, jossa opettaja esitettiin poikkeuksellisen rohkeaan sävyyn suomalaisen koulutuksen todellisenä tähtenä. Parhaiten tämä voimauttava retoriikka kaikui kirjoituksessa ”Opettaja luo oppimisen hengen” (40/2010), joka esitti seuraavanlaiset propositiot:

- 1) Suomalaisnuorten korkeat oppimistulokset ovat pääosin korkeakoulutettujen opettajien ansiota
- 2) Opettajat loivat arjessa jatkuvasti puhtia uuden oppimiseen
- 3) Koulu oli käytännössä opettajien varassa, vaikka oppilaat olivat teoriassa keskiössä. Opettajat pyörittivät koulun kaikkia elementtejä aina taloudesta teemapäiviin
- 4) Opettajat olivat itsenäisiä pedagogisia asiantuntijoita, jotka kouluissa pitivät kansalaisten tulevaisuutta käsissään

Oli väitteitten totuusarvosta mitä mieltä tahansa, loi tämäntyyppinen retoriikka mielenkiintoisen kontrastin perinteiselle, myös Opettaja-lehdessä tavatulle konstruktivistisen pedagogiikan opettajakovalle.

Jossain määrin tähän huippuosaja-retoriikkaan voidaan katsoa sisältyneen myös muiden osaamisen eksplisiittinen kyseenalaistaminen koulukasvatuksen alalla. Tämä ilmeni erinomaisesti diskurssin kirjoitusten otsikossa. ”Vanhemmista ei ole luokan valvojiksi” (33/2010), ”Sijaisopettajille oma nimike” (8/2010), ”Opettaminen on ammattilaisen työtä” (34/2013) sekä päiväkotien henkilökunnan koulutustasosta huolissaan ollut ”Lastentarhanopettajatarve selvitettävä” (36/2010) tekivät selväksi, keiden vastuulle menestyksenkäs pedagogiikka oli perusteltua jättää. Omaa erinomaisuutta korostettiin tässä yhteydessä myös Van Dijkin (1988, 82) vähättelyn strategialla. Opetusalalla termit kuten ”epäpätevä” tai ”sijainen” ovat nyrkkeilytermein iskuja kasvatustyötä tekevien mutta muodollisesti valmistumattomien vyön alle.

Viimeiseksi huomio kiinnittyy jonkin tasoiseen opetus-puheen välineellistämiseen. Parhaiten tätä ilmensi juuri kirjoitus 47/2012 ”Tulevaisuuden ammatti”. Sen mukaan opettajakoulutuksen ja ammattikunnan oli reagoitava elinkeinorakenteen muutokseen, jossa painottuivat aivo- ja palvelutyö fyysisen tekemisen sijaan. ”Suomalaisten menestysten mahdollisuudet ovat siinä, että heidät opetetaan tekemään jotain, mitä muut eivät osaa. Siihen tarvitaan motivoituneita ja hyviä opettajia.

Vain näin tehdään osaavampi yhteiskunta.” (Opettaja-lehti, 20.11. 2012.) Tässä yhteydessä lehti puhui ikään kuin sitä kasvatuksen välineellistävää tuloksellisuuspuhetta, jota muun muassa Oravakangas (2005), ja Biesta (2006; 2005) ovat voimakkaasti kritisoineet. Kärjistettynä voisi sanoa, että kansainvälinen huippuosaaja valmisti hyviä työntekijöitä kilpailukykyisempään Suomeen. Eettinen kasvu ja kulttuuriperintö olivat ainakin tässä diskurssissa paitsiossa.

Tarkoitus

Kansainvälinen huippuosaaja -diskurssin tarkoitusperät lienevät samankaltaiset kuin myös *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* -puheen. Tarkoitus on edelleen alleviivata opettajan tärkeyttä koulutuksessa sekä ylipäättänsä nostaa ammattikunnan arvostusta sekä varsinaisessa lukijaryhmässä kuin sen ulkopuolella. Samanlaisuus tavoitteissa ei kuitenkaan heijastu retorisiin keinoihin. Kansainvälinen huippuosaaja -puhe on aggressiivisempaa sekä itsetietoisempaa. Diskurssissa viljellään sanoja kuten ”avainammatti”, ”ydinammatti”, ”tulevaisuuden tekijä”, ”PISA-menestys”, ”opettamisen ammattilainen” ja ”pedagoginen asiantuntija”. Edelleen on myös huomioitava, kuinka diskurssi selittää suomalaisten oppilaitten kansainvälistä koulumenestystä lähtökohtaisesti korkeasti koulutetuilla opettajilla. Yhtä lailla aggressiivisuutta indikoi opettajan ja koulutuksen hetkellinen vieminen kilpailukyky-puheen kehykseen. Puhe koulutusviennistä, selviämisestä ja osaamisen nostamista on aavistuksen vieras suuntaukselle, joka näkee opettajan eettisenä kasvattajana ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kitkijänä.

Toinen diskurssin tarkoitus liittyyne opettajien ja kasvatusalan yleensä vallan varmistamiseen, ehkä jopa vahvistamiseen peruskoulutuksen saralla. Tähän viittaavat referenssit pedagogisen vapauden arvoon, muodollisten kelpoisuuksien ylläpitämiseen sekä asema-auktoriteetin tärkeyteen päivittäisessä koulutyössä. Pitemmälle ajateltuna opetusalan voidaan katsoa myös halunneen varmistaa, että kasvatuksen ammattilaiset olisivat edelleen ainoa oikea vaihtoehto suomalaisen opetuksen kehittäjäksi: tarkastellaan koulutusta sitten joko yksilön tai kansallisen hyvinvoinnin prisman läpi.

Tietyllä tavalla *Kansainvälisen huippuosaajan* representaatiossa tiivistetään se opettajan professionaalistumisprosessi, jonka Luukkainen (2004) katsoo alkaneen 1970-luvulla. Opettaja-lehden katsannossa opettaja on erityisasiantuntija, jolla on erityinen ja tieteellinen koulutus. Samalla se puolesta puhuu professionaalisen autonomian puolesta kritikoiden enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti yrityksiä kaventaa sitä. Toki tämäkään diskurssi ei sulje pois yhteistyön tarvetta tai opetuksen ja opettajan sopeutumista globalisoituvaan yhteiskuntaan. Mutta tekee erittäin selväksi, kenen ehdoilla sen pitää tapahtua.

6.4 Elinikäinen oppija

Elinikäinen oppija -diskurssi pohjautui opettajan ammatin – ja yleensä koko suomalaisen peruskoulutuksen – muutoksen kuvaamiseen. Muutosprosessin kuvaamisessa oli oikeastaan kaksi osaa. Ensimmäinen valotti opettajuuteen kohdistuvia ulkoisia tekijöitä joihin ammattikunnan oli reagoitava. Toinen osa taas esitteli lehden ratkaisumalleja, joilla ammattikunta turvaisi sekä yhteiskuntaa että yksilöä hyödyttävän koulukasvatuksen myös tulevaisuudessa. Lehden katsannossa opettajuuden kehittämistä ajoivat ennen kaikkea globaali digitalisoituminen sekä työelämän muutos. Digitalisoituminen kohdalla lehti korosti muutosta välttämättömyyden kautta muun muassa kirjoituksessa ”Tekniikan esteenä pedagogiset syyt” (6/2013). ”Maailman digitalisoituminen sekä oppimateriaalien siirtyminen verkkoon pakottaa myös opettajia muuttamaan toimintatapoja. -- Ne on kyettävä takaamaan kaikille oppilaille jo perusopetuksessa.” (Opettaja-lehti, 6.2. 2013). Opettajuuden digitalisoituminen oli tärkeystään huolimatta käynnistynyt Suomessa yskien. Kirjoitus 11/2011 ”Tietoteknistä osaamista opettajille” arvioi Suomen pudonneen tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytössä maailman kärjestä jo 1990-luvulla. Tämä johtui sekä opettajien puutteellisesta osaamisesta että teknologian heikoista soveltamismahdollisuuksista opetuksessa niin tietoteknisten välineiden kuin opetusmateriaalien suhteen. Luonnollisesti kirjoitus edellytti tilaan parannusta.

Työelämän muutos vaikutti Opettaja-lehden mukaan sekä opettajan työhön että koko perusopetuksen suuntaan. Tätä argumenttia konkretisoi parhaiten kirjoitus ”Koulutuksen oltava ennakoitavaa” (4/2011). Sen tulkinnan mukaan suomalaisen koulun ja opettajien oli jatkossa otettava paremmin huomioon työelämän tarpeet, yhteiskunnan muutos monikulttuurisemmaksi sekä heikentynyt kieliosaaminen. Kirjoitus myös penäsi koulutukselta enemmän ennakoivaa otetta reagoimisen sijaan.

Ulkoiset vaikutteet kuvattiin ennen kaikkea haasteina, joihin Opettajalla oli alustavia ratkaisuja. Tieto- ja viestintäteknikan sektorin haasteisiin auttoi alan täydennyskoulutus. Nimenomaan tämän haaran täydennyskoulutukseen lisäresursseja vaativat muun muassa kirjoitukset 6/2013 ”Tekniikan esteenä pedagogiset syyt”, (11/2011) ”Tietoteknistä osaamista opettajille”, (34/2010) ”Opettajia ei haluta lisäkouluttaa” sekä 5/2012 ”Opetus ontuu täydennyskoulutuksen puutteessa”. Viimeksi mainittu meni kaikista pisimmälle vaatimuksissaan. Sen katsannossa kunnat oli velvoitettava täydennyskouluttamaan opettajia sanktion uhalla.

Sen sijaan reagoimista työelämän muutokseen lehti esitti tarkalla koulutusuudistuksella. Kirjoituksessa 3/2011 ”Opettajille työelämäjaksoja” se puolsi mallia, jossa opettajat olisivat tietyn ajan koulutuksessa varsinaisen työnsä ulkopuolella. Lehden mukaan täydennyskoulutusperiodi pitäisi

voida suorittaa joko yksityisellä tai julkisella sektorilla. Ideana työelämäjaksossa oli opettajien parempi valveutuminen nykyisen työelämän vaatimuksiin ja tapoihin. Lehden katsannossa opettaja pystyi samalla myös valaisemaan eri työelämän haaroja nykyisestä koulutuksesta. Pitemmälle vietyinä lehti arvioi työelämäjaksojen tuovan opettajanäkemyksiä yhteiskunnan arkeen. Pääkirjoitus 4/2011 ”Koulutuksen oltava ennakoivaa” lähestyi samaa luokkahuoneperspektiivistä. Sen mukaan kasvatusalan oli kehitettävä myös työelämän tarpeita silmälläpitäen. Lehti edellytti, että elinkeinorakenteen muutokset otettaisiin jatkossa paremmin huomioon niin koulutuksen suunnittelussa kuin opetuksessakin.

Retoriikka

Kuvattu opettajuuden muutosprosessi edellytti tehostusta täydennyskoulutuksessa. Vaikkei lehti sitä eksplisiittisesti painottanutkaan, tämä käytännössä onnistui vain lisäresurssien avulla. Näiden puolesta lehti kampanjoi muun muassa luomalla relaatorakenteen täydennyskoulutuksen sekä kilpailukyvyyn välille. Kirjoitus 4/2011 ”Koulutuksen oltava ennakoitavaa” argumentoi, ettei PISA-menestys taannut Suomen kilpailukykyä tulevaisuudessa. Sama kirjoitus huomioi jälleen, että tietotekniikkaa ja viestintäteknologiaa oli saatava enemmän opetukseen, koska niiden rooli korostui koko ajan työelämässä. Kirjoitus summasi, ettei suomalainen koulutus vastannut nykyisellään työelämän tarpeita.

Toinen tapa perustella täydennyskoulutuksen välttämättömyyttä oli hieman yllättäen faktuaalistaminen. Puheenvuoro 34/2010 ”Opettajia ei haluta lisäkouluttaa” siteerasi omaa OAJ:n tutkimusta, jonka mukaan kaupungissa työskentelevä opettaja pääsi huomattavasti maaseutukollegaansa todennäköisemmin täydennyskoulutukseen vuosittain. Kaupungissa lukema oli joka viides, maaseudulla joka kahdeskymmenes. Lehden mukaan täydennyskoulutus ei saanut olla eriarvoistava tekijä, ei opettajien kesken, eikä myöskään tätä kautta oppilaitten välillä.

Eräs mielenkiintoinen retorinen keino oli myös opettajan representoiminen erittäin motivoituneeksi ammattitaitonsa kehittäjäksi. Kirjoitus 5/2012 ”Opetus ontuu täydennyskoulutuksen puutteessa” huomioi, että opettajilla oli erittäin suuri halu kehittää osaamistaan täydennyskoulutuksessa työn uusien elementtien takia. Uusilla elementeillä viitattiin teknologian lisäksi myös haasteellisempiin oppilaisiin. Pääkirjoitus meni vielä pitemmälle ja konkreettisemmaksi ammattikunnan motivaatiota esitellessään. ”Opettajien täydennyskoulutus perustuu heidän omaan haluunsa maksaa koulutuksesta ja siihen liittyvästä majoituksesta” (Opettaja-lehti, 30.1. 2012). Samalla lehti kritisoi kuntia ja kaupunkia nihkeydestä opettajiensa kouluttamiseen kustannusten takia. Representoimalla opettajien vahvaa motivaatiota Opettaja-lehti loi kuvan dynaamisesta ja

sitoutuneesta ammattilaisesta, joka halusi kehittyä ajassa.

Täydennyskoulutusta voimakkaasti ajavan retoriikan sekä dynaamisen opettaja-kuvan taustalta on kuitenkin syytä noteerata pari ilmaisematonta näkökulmaa. Opettaja-lehden luotto täydennyskoulutuksen parantavaan voimaan oli niin suuri, ettei lehti esitellyt mitään muuta vaihtoehtoa opettajuuden kehittämiseksi. Täydennyskoulutuksen apu lieneekin merkittävä, mutta varsinkin tieto- ja viestintäteknologian saralla sarka on suuri, ehkä liiankin. Esimerkiksi kirjoituksen ”Tekniikan esteenä pedagogiset syyt”, (6/2013) mukaan suomalaisten peruskouluopettajien usko omiin teknologian kykyihinsä on Euroopan heikoimpia, ja monet rehtorit sekä johtajat eri oppiasteilla suhtautuvat edelleen varauksella sen opetuksellisiin hyötyihin. Hyväkään täydennyskoulutus tuskin takaa mitään, jos se ei ole todella perusteellista ja molemmin puolin sitoutunutta. Yhtälö ei ole helppo valtion nykyisessä taloustilanteessa sekä tässäkin tutkielmassa kuvatussa opettajan hektisessä arjessa.

Dynaamisen ja motivoituneen opettajan representaatio puolestaan herättää varsinkin tietoteknologian kehityksessä kysymyksen: miksi opettajat eivät kehitä taitojaan itsenäisesti, kuten esimerkiksi oppilaat tekevät? Toisaalta Opettaja-lehden funktio ei ole jäsentensä työn kyseenalaistaminen. Sen sanomatta jättämiset kuuluvat oikeastaan vain diskurssianalyysin piiriin.

Tarkoitus

Elinikäinen oppija -diskurssi tiivistää erinomaisesti kaksi Opettaja-lehden pääargumenttia opetuksen ja yhteiskunnan kehittämiseen. Ensimmäinen on vahva usko koulutuksen sinänsä parantavaan efektiin, joka kirjoituksessa konkretisoituu vaatimuksena täydennyskoulutuksesta. Toinen on perinteinen edellytys lisäresursseista, joskin niiden vaatimiseen voidaan myös kytkeä implisiittinen oletus lisätyöpaikoista tai -työtunneista. On perusteltua olettaa, että Opettaja-lehden kaavailemissa täydennyskoulutuksissa kouluttajat olisivat jotenkin kytköksissä kasvatusalaan, jopa ammattijärjestöön.

Varsinkin täydennyskoulutuskehityksessä *Elinikäinen oppija* -puheella on paljon samaa kuin *Olosuhteiden uhri* -diskurssin uhriutumisen-retoriikalla. Tämä ilmenee varsinkin otsikoissa kuten ”Opetus ontuu täydennyskoulutuksen puutteessa (5/2012) sekä ”Opettajia ei haluta lisäkouluttaa” (34/2010). Kaksi diskurssista nousevaa elementtiä puoltaa kuitenkin kirjoitussisällön sisällyttämistä omaksi diskurssikseen. Ensinnäkin opetuksen ongelmiin on selkeä ratkaisu: täydennyskoulutus. Toisekseen opettaja kuvataan tässä diskurssissa aktiiviseksi ja motivoituneeksi osaajaksi, joka haluaa edelleen kehittää osaamistaan.

Selkeämpien funktioiden takaa *Elinikäinen oppija* -diskurssille voitaneen löytää myös pari muuta tavoitetta. Suomalaista peruskoulutusta ja opettajuutta on usein kritisoitu tietynlaisesta

staattisuudesta. Usein kritiikki on tullut elinkeinoelämän puolelta, kuten vaikkapa tässäkin tutkimuksessa mainitussa Brunilan raportissa (ks. Oravakangas 20005, 209). Mutta on porinaa noussut myös kasvatusalan sisältäkin. Opetusministeri Krista Kiuru ilmaisi helmikuussa Yle-uutisille huolensa siitä, että peruskoulu oli jäänyt ajastaan jälkeen sekä kadottanut samalla merkitystään suomalaisessa yhteiskunnassa (Leskinen, 2014). Yhdellä tavalla *Elinikäinen oppija* -diskurssi on kokonaisuudessaan vasta-argumentti käsitykselle suomalaisen opettajan pysähtyneisyydestä. Olkoonkin, että sen vaikutus yleisen mielipiteen muokkaajana saattaa jäädä pieneksi lukijaprofiilin takia.

Osittain edelliseen liittyen diskurssin toinen tarkoitus lienee tuottaa tulevaisuuden opettajan identiteettiä. Tässä yhteydessä aineiston diskurssi yhtyy usein Luukkaisen (2004, 262–300) käsitykseen 2010-luvun opettajaideaalista: eettisestä yhteiskunnallisesta suunnannäyttäjistä. Se korostaa opetuksen digitalisoitumista sekä vaihtelevia, aikaan sitoutumattomia (verkko)oppimisympäristöjä. Se vie ammattikuntaa yhä lähemmäksi muita yhteiskunnan toimijoita, myös elinkeinoelämää korostaen yhteistyötä ja yhteistä hyvinvointia. Täydennyskoulutus-faktori symboloi myös ideaa Luukkaisen korostamaa jatkuvasta oppijasta, joka sekä sopeutuu työn muutoksiin että kehittää ammattitaitoaan. Lopuksi diskurssia tyypittää voimakas tulevaisuussuuntautuneisuus. Aikaisempi koulutusmenestys, jossa opettajat näyttelivät suurta roolia, ei enää riitä. Ammattikunnan on uudistuttava sekä itsensä, oppilaitten että yhteiskunnan tulevaisuuden takaamiseksi. Ja sitä se diskurssin perusteella tekeekin.

TAULUKKO 1: Aineiston pääkirjoitukset luokiteltuna, ks. myös Liite 1

Representaatio	2010	2011	2012	2013	Yhteensä
Olosuhteiden uhri	7	13	11	8	39
Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja	2	5	3	4	14
Kansainvälinen huippuosaaja	6	1	1	2	10
Elinikäinen oppija	2	3	-	1	6
Kirjoituksia/ per vuosi	17	22	15	15	70

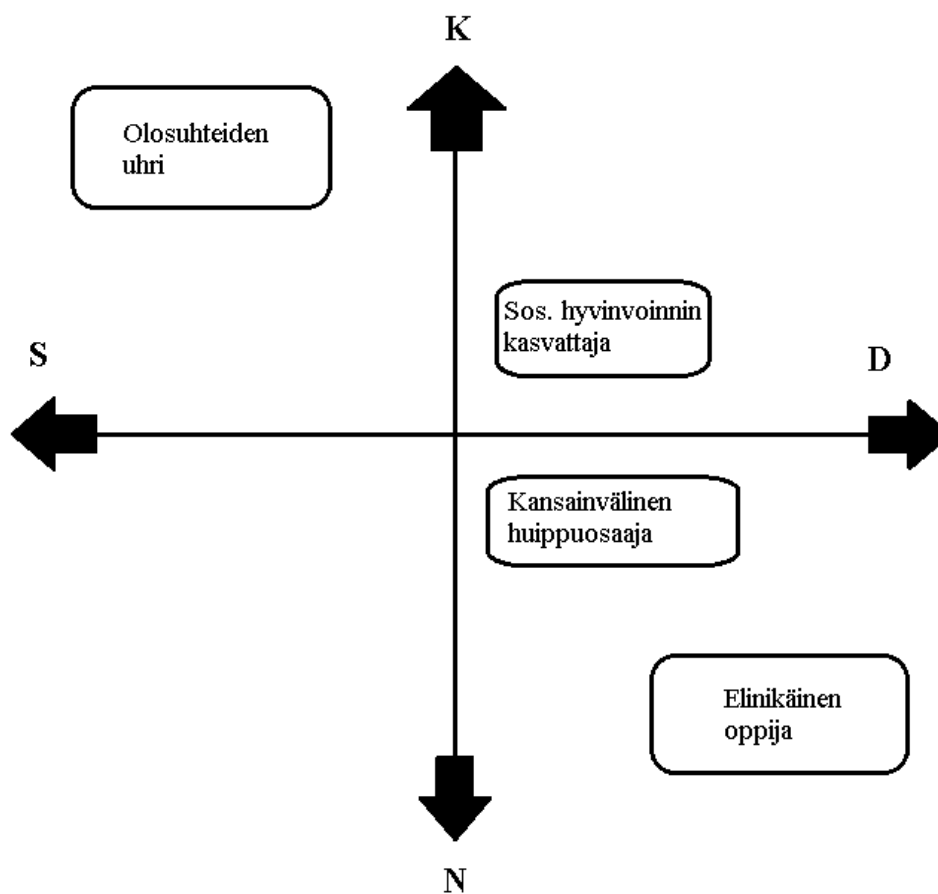
7 OPETTAJA UUSLIBERALISTISEN MURROKSEN KESKIÖSSÄ

7.1 Opettajuus ja uusliberalistinen diskurssiavaruus

Opettaja-lehden representoimat opettajakuvat kertovat ammatista sellaisenaan jonkin verran. Niiden syvempi ymmärtäminen edellyttää kuitenkin representaatioiden asettamista laajempaan kontekstiin. Tässä tutkimuksessa laajempaa kontekstia edustaa opettajuuden ja koulutuksen uusliberalistinen murros, jossa opettajuuksia tarkastellaan Mirka Räisäsen (2008, 117–120) kehittämän *diskursiivisen avaruuden* avulla. Räisänen avaruus juontaa juurensa tutkimuksesta, jossa hän tutki Opettaja-lehden puhetapoja vuosina 1978 ja 2004. Lähtökohtaisesti tutkija keskittyi sävyyn, jolla lehti kävi keskustelua ottaessaan kantaa opettajuuteen vaikuttaneisiin asioihin. Niin sanotun diskursiivisen avaruuden kehittäminen kahdesta Opettaja-puhetta määritelleestä metadiskurssista, jotka rakentuivat kahdelle ääripäälle: kriittinen ja neutraali sekä dynaaminen ja staattinen. Näitä vastinpareja sekä keskustelutapoja hyödyntäen Räisänen muodosti diskurssikehikon, jossa hän tarkasteli lehden suhtautumista toisaalta opettajuuden muutoksiin, toisaalta lehden yhteiskunnallisuuteen. Pohjan Räisänen diskurssianalyysille muodosti Henry Giroux'n ja Peter McLarenin 1980-luvulla Yhdysvalloissa kehittelemä kriittisen pedagogiikan opettajanäkemyksen. Se problematisoi koulutukselle ja opettajuudelle perinteisen neutraaliuden sekä ideologiattomuuden tulkiten ideaalia opettajuutta emansipatorisena, tasa-arvoa sekä oikeudenmukaisuutta edistävänä ammattikuntana (ibid. 109).

Ennen opettaja-diskurssien asettamisesta diskurssiavaruuteen, on syytä tarkastella perusteita, joilla sovellan Räisäsen kehikkoa uusliberalistisen murroksen viitekehityksessä. Edelleen hyödynnetty diskurssiavaruus perustuu kahden metadiskurssivastinparin hyödyntämiseen. Kriittinen–neutraali-akseli määrittelee lehden suhdetta ajan koulutuspolitiikkaan opettaja-representaatioiden avulla. Kriittistä kantaa ilmentäisivät esimerkiksi varauksellinen suhtautuminen erinomaisuuden tavoitteluun, koulutuksen välineellistämiseen sekä lisääntyneisiin odotuksiin ja kasvatusvastuuseen. Neutraaliutta puolestaan edustaisivat joko uusliberalististen koulutusilmiöiden tukeminen tai niistä vaikeneminen. Dynaaminen-staattinen-akseli kuvaa puolestaan malleissa ilmeneviä tapoja, joilla opettajuus reagoi lehden katsannossa ajan haasteisiin. Dynaamisuus

implikoisi aktiivista toimintaa, jossa opettaja esitetään oman ammattinsa uudistajana Staattisuus puolestaan kuvaa opettajuutta ammattina, johon ympäristö vaikuttaa enemmän kuin tämä itse. Akselien leikkauspisteessä on edustettuna kuviteltu tila erittäin diplomaattisesta ja stabiilista opettajuudesta, joka sellaisenaan ei ole edustettuna tutkimuksen opettaja-diskursseissa. Toki on muistettava, että diskurssiavaruuteen sijoitetut opettajakuvat antavat vain käsitteellis-visuaalista suuntaa suhteessa uusliberalistisen ajan peruskoulutukseen. Seuraavaksi esitettävät yksityiskohtaiset perustelut avaavat kuitenkin opettaja-diskurssien sijoittumista koordinaatistolla, kuin myös suhdetta uusliberalistiseen koulutusmaailmaan.



KUVIO 2: Opettaja-representaatiot uusliberalistisen koulutuspolitiikan kehyksessä

Olosuhteiden uhri

Aineistovolyymiltaan suurin *Olosuhteiden uhri* -diskurssi summasi edustavimmin Opettaja-lehden tulkinnan uusliberalistisen ajan vaikutuksesta opettajuudelle: sen henki oli erittäin kriittinen. Diskurssissa toistuivat monet niistä elementeistä, joiden perusteella monet kasvatuksen asiantuntijat ovat arvostelleet uusliberalistisen koulutuspolitiikan rantautumista suomalaisen perusopetukseen. Diskurssi noteerasi muun muassa Eija Syrjäläisen (2002, 66) luonnehdintoja opettajan työn yhä kiireellisemmästä ja kuormittavammasta luonteesta (mm. ”Opettajista ei saa tehdä paperinpyörittäjiä”, 1/2011; ”Kiire on koulun helmasynti”, 32/2011; ”Opetusryhmille maksimikoko”, 13/2013) sekä näihin vaikuttaneista faktoreista. Myös Jyrki Hilpelän (2004a, 60–61) luonnehtima, uusliberalistiselle koulutukselle tyypillinen opettajan muuttuminen ekspertistä asiakaspalvelijaksi herätti vastustusta kirjoituksissa kuten 51/2011 ”Ei asiakas vaan yhteistyökumppani” ja ”Käräjöinti ei kuulu yhteistyöhön” (16/2012). Myös muun muassa Lapinon (2006) huoli ammatin arvostuksen laskusta oli edustettuna, parhaana esimerkkinään kirjoitus 40/2013 ”Arvostuksen lasku huolestuttavaa”.

Eräs uusliberalismin opetusteeseistä on tulosten konkreettinen mittaaminen. Myös tähän ehdotukseen, joka ilmeni aineistossa Elinkeinoelämän keskusliiton toimitusjohtaja Matti Apusen opettaja-ranking-ehdotuksen myötä, lehti suhtautui kitkerästi. Sen mukaan opettajan kasvatustyölle oli käytännössä mahdotonta luoda objektiivisia mittareita. Myös pelko hyvän opettamisen realisoitumisena oppilaiden ja vanhempien ”nuoleskeluna” tuotiin esiin kirjoituksessa 20/2012 ”Peukuttamalla ei synny hyviä opettajia”.

Muun muassa Hilpelä (2004a; 2004b) sekä Lindén (2010) ovat olleet huolissaan uusliberalistisen murroksen vaikutuksesta suomalaisen opettajan työn perustaan, joka voitaneen löyhästi määritellä eettisen ja toimintakykyisen kansalaisyhteiskunnan jäsenen kasvattamiseksi. Aineistossa oli viitteitä siitä, että aika oli murentamassa työn kivijalkaa. Tätä indikoivat muun muassa kirjoitukset ”Kouluväki elää epävarmuudessa” (18/2012), ”Tarvitaan suurta kasvatuskeskustelua” (24/2012) sekä ”Tarvitaan koulutusta kasvattajaksi” (36/2012). Tiivistettynä kaikissa kirjoituksissa oltiin huolissaan opettajien lisääntyneestä kasvatusvastuusta sekä yhä ristiriitaisemmista koulukasvatustavoitteista.

Olosuhteiden uhri -diskurssissa Opettaja-lehden kriittistä kantaa ajan koulutusilmiöihin täydensi opettajan kuvaaminen staattisena ammattilaisena. Staattisuuteen liittyi se, ettei opettaja ollut vastuullinen uusliberalismista juontavien ongelmien ilmiöihin tai kykenevä niiden ratkaisemiseen. Tarkemmin ottaen opettaja oli käytännössä jo tehnyt voitavansa esimerkiksi koulun ja kodin yhteistyön onnistumiseksi tai erilaisten oppijoiden huomioimiseksi. Silti ammattikunnan tila vaikutti

huonolta, samoin sen suunta. Osittain opettajan staattisuus korostui myös niissä harvoissa ratkaisumalleissa, joita lehti esitti diskurssissa lääkkeeksi koulutusongelmiin. Useimmiten ratkaisuksi tarjottiin joko suorasti tai epäsuorasti lisäresursseja. Muutamissa yhteyksissä (ryhmäkoot/työrauhaongelmat) tukea pyydettiin myös lainsäädäntätyöstä vastaavalta eduskunnalta sekä oikeuslaitoksella. Järjestyksesään tällaisia kirjoituksia olivat muun muassa ”Opetusryhmille maksimikoko”(13/2013) sekä ”Oppilas voitava erottaa määrääjäksi” (17/2013).

Olosuhteiden uhri -kuvauksella on paljon yhteistä Räisäsen vuoden 1978 & 2004 Opettaja-lehdistä paikantamalla Voimattomuuden diskurssilla. Seuraava lainaus summaa hyvin yhtäläisyyden: ”Opettajalle muodostuu varsin avuttoman olennon positio vailla todellista päätösvaltaa suhteessa työhönsä ja sitä määrittävään ”ylätasoon”. Juonteita leimaa oletus, että opettajat itse eivät voi muuttaa koulua – heillä ei ole siihen tilaa tai välineitä.” (Räisänen 2008, 113)

Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja

Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja -puheessa opettajakuvan sijoittaminen diskurssiavaruuteen oli haastavampaa kuin edellisessä diskurssissa. Käytännössä puheen tuottama opettajuudella oli tietyllä tavalla vähän kosketuspintaa niiden elementtien kanssa, jotka muun muassa tässä tutkimuksessa käsitetään koulutuspolitiikan uusliberalistiseksi murrokseksi. Diskurssin opettajakuvassa suositeltiin ammattikunnan ottavan entistä suuremman vastuun muun muassa mielenterveysongelmien hoidossa, mediakasvatuksessa sekä nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Tässä yhteydessä opettajan tehtäviksi laskettiin myös kestävään kehitykseen perustuvan elämäntavan opettaminen, yleensä terveellisiin elämäntapoihin kasvattaminen. Lisäksi opettaja sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajana langetettiin vastuuseen yhteisten arvojen opettamisesta. Näitä olivat ennen kaikkea suvaitsevaisuus sekä erilaisuuden hyväksyminen.

Toisaalta uusliberalististen teemojen sivuuttaminen tässä yhteydessä voidaan tulkita aika terävänäkin implisiittisenä kritiikkinä hallitsevaa asenneympäristöä kohtaan. Kaikki edellä esitetyt opettajuuden elementit peilaavat käsitystä opettajasta ennen kaikkea sivistyspääoman, ei uusliberalistisen ihanteen mukaisena taloudellisen tuoton kasvattajana. Varsinkaan lehden kannattamat arvot, joita opettaja välittäisi, olivat kaukana siitä markkina- ja yrittäjyysystävällisyydestä ja taloudellisen vaurauden ihannoinnista, mihin uusliberalistinen koulutuslogiikka perustui (ks. Hilpelä 2004a: 20004b).

Käytännössä myös retoriikan sävy oli sellainen, että eri elementteihin keskittymistä on vaikea tulkita uusien tuulten kritiikiksi. Yhdessä kohdassa diskurssin opettajapuhe oli kuitenkin selkeässä ristiriidassa uusliberalistisen koulutuseetoksen kanssa. Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajuudessa korostettiin selkeästi opettajan roolia eriarvoisuuden ehkäisijänä sekä koulutuksellisen tasa-arvon vaalijana. Uusliberalistisessa koulutuksessa koulu ja opettaja ovat ennen kaikkea menestyjien tekijöitä. Eriarvoistaminen ei välttämättä ole opettajan päätavoite sinänsä, mutta tietyllä tavalla välttämätön seuraus kilpailuun perustuvassa koulutuksessa (mm. Hilpelä 2004a).

Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja esittäytyi myös huomattavasti dynaamisempuna opettajana kuin Olosuhteiden uhri. Diskurssissa opettaja on niin vaikuttaja, aloitteentekijä kuin kasvatustyön johtaja, kun keskustellaan nimenomaan yhteisestä koulukasvatuksesta kodin ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Opettajakuvan olisi ehkä voinut luokitella vielä dynaamisemmaksi, mutta eräs yksityiskohta vetää opettajakuvaa kohti keskisektoria. Esimerkiksi mediakasvatuksessa, kestävän kehityksen saralla ja syrjäytymisen ehkäisemisessä Opettaja-lehti puhui ensisijaisesti koulusta, ei opettajasta. Ja vaikka nämä kaksi on tässäkin tutkimuksessa käsitetty yhteneväksi, on niillä myös tietty vivahde-ero. Koulu kehitti tässä diskurssissa ensin opettajaa sitten yhteiskuntaa. Dynaamisempi sijoittuminen koordinaatistossa olisi edellyttänyt roolien olevan toisin päin.

Kansainvälinen huippuosaaja

Kansainvälinen huippuosaaja -diskurssi oli niin ikään ongelmallinen tulkittava uusliberalistisen murroksen näkökulmasta. Kyseisen opettajan representaation kautta lehti ilmensi sekä myönteistä että kielteistä suhtautumista uusliberalistiseen murrokseen. Kielteiseksi voidaan lukea kritiikki sitä kohtaan, että opetus ja opettajat tulisi saada tarkempaan ulkoiseen kontrolliin. Yhtä lailla kriittiseksi kannaksi voidaan katsoa lehden tuomitsema idea opettaja-kelpoisuuksien laskemisesta, joka on liitettävissä uusliberalistiseen tavoitteeseen pienestä valtiosta ja koulutusmäärärahojen tehostamisesta: vähemmän pätevyyttä, vähemmän palkkaa. Samaa aikaan diskurssi kuitenkin tuki myös tiettyjä uusliberalistiseen koulutusmurrokseen kytkeytyviä koulutuselementtejä. Pääkirjoituksessa 47/2012 ”Tulevaisuuden ammatti” sinetöitiin ideaa koulutuksen välineellistymistä kuvaamalla opettaja ammattilaisena, joka varmistaa oppilaan osaamisen elinkeinoelämän vaatimusten jatkuvasti kohotessa. Samaa ajalle myönteistä trendiä hehkui myös kirjoitus ”Koulutusviennissä riittää haasteita” 26/2010, joka kärjistetysti esitti koulutuksen ja opettajan (korkean) markkina-arvon omaavana, globaalina tuotteena. Tämä, vaikkakin yksittäinen argumentti, kokosi sen uusliberalistisen tavoitteen, jossa koulutus on tuotteistettu markkinoiden alaisuuteen, kuten kaikki muutkin yhteiskunnan haarat.

Tietyllä tavalla myönteinen suhtautuminen uusliberalistiseen murrokseen ilmeni myös tyylinä, jolla opettajan roolia alansa huippuosajana tuotettiin. *Kansainvälinen huippuosaja* representoitiin diskurssissa korkeakoulutetuksi, muita ryhmiä selvästi paremmaksi kasvatuksen ammattilaiseksi, joka ei ainoastaan kasvattanut oppilaita vaan muovasi uutta suomalaista yhteiskuntaa. Tämän tyyppinen retoriikka saa kaikupohjaa Hannu Simolan (2001, 294) esittelemästä käsitteestä erinomaisuuden eetos, joka yhä tulosorientoituneemmassa koulutuspuheessa konkretisoituu parhaiden korostumisena, jatkuvana kehittymisenä sekä aktiivisena profiloitumisena. Toisen hyvän vertailupohjan tarjosi Räisänen aineistostaan paikantama *Valtauttava diskurssi*. Siinä Opettaja-lehti rakensi kuvaa luovasta ja suhteellisen autonomisesta asiantuntijasta, joka kykeni itsenäiseen työhön ja ammatilliseen harkintaan huolimatta virkamiehistön sekä korukielisen opetussuunnitelman ammatille esittämistä vaateista. (Räisänen 2008, 113).

Suhteellinen ristiriitaisuus uusliberalistiseen murrokseen suhtautumisessa karakterisoi osittain myös opettajakuvan määrittelyä staattis-dynaamisella-akselilla. Pääosin kansainvälistä huippuosajaa tuotettiin ennemminkin vaalimalla nykyistä opettajuutta kuin uudistamalla sitä. Tätä kantaa havainnollisti muun muassa pedagogisen vapauden kaventamiseen sekä vanhempien apuopettamiseen kohdennettu protestointi. Myös puhe muodollisen pätevyyden tärkeydestä niin peruskoulutuksessa kuin varhaiskasvatuksessa ei oikeastaan edellyttänyt opettajalta minkäänlaisia ponnistuksia. Summaten hän oli professionaalina etuoikeutettu pohjaosaamisellaan. Toisaalta diskurssissa esiintyi myös viittauksia tulevaisuuden ydinammatteihin sekä suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseen. Kauttaaltaan puhuimme enemmän dynaamisesta kuin staattisesta pedagogian ammattilaisesta.

Elinikäinen oppija

Kuva opettajasta elinikäisenä oppijana resonoi diskursseista positiivisimmin uusliberalistisen murroksen vaikutusta ammattikunnan nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Diskurssissa sekä tuettiin ajan trendejä että vaadittiin työn muokkaamista tiettyjen uusliberalististen virtausten suuntaiseksi. Tämä konkretisoitui hyvin muun muassa suhteessa teknologiaan. Kirjoitukset ”Tekniikan esteenä pedagogiset syyt” (6/2013) sekä ”Tietoteknistä osaamista opettajille” (11/2011) edellyttivät opettajan tietoteknisten taitojen päivittämistä ajan tasalle korostaen myös opetuksen digitalisoinnin tärkeyttä. Vaatimukset olivat pitkälti synkronissa Lapinojan (2006, 70–71) tulkinnan kanssa, jossa uusliberalistisen koulutusideaali vaalima teknologia jo itsessään hyödyttää oppilaan valmiuksia, lähentää koululaitosta ympäröivään yhteiskuntaan sekä vie eteenpäin kansallista kilpailukykyä. Toki teknologiamyönteisyyden leimaamamin uusliberalistiseksi koulutuspiirteeksi on aavistuksen

dogmaattista. Opetuksenkin digitalisoitumisen voidaan katsoa olevan vain osa nykyaikaa ilman suoraa linkkiä Von Hayekin ajatuksista johdettuun aatteen koulutusulottuvuuteen.

Sen sijaan koulutuspolitiikan ja opetuksen liittäminen osaksi markkinoiden toimintaa on kiistatta uusliberalistisen koulutuseetoksen piirre. Juuri tämä nyanssi esiintyi *Elinikäinen oppija* -representaatiossa selkeästi. Kirjoitus ”Koulutuksen oltava ennakoitavaa” (4/2011) vaati koululta parannusta elinkeinoelämän tarpeitten huomioimiseen, mikä käytännössä tarkoitti markkinaorientoituneiden asiantuntijoiden tuomista mukaan koulutuksen suunnitteluun. ”Opettajille työelämäjaksoja” (3/2011) puolestaan patisti opettajia osakouluttautumaan työelämässä. Vaikka kirjoituksessa esiintyi myös argumentti opettajan äänen paremmasta kuulumisesta yhteiskunnassa, vahvempi perustelu oli työelämän kulttuuriin sekä siellä tarvittavien taitojen parempi ymmärtäminen opettajanhuoneissa.

Tittelin mukaisesti *Elinikäinen oppija* -puhe representoi jälkimodernin opettajan erittäin dynaamiseksi ammattiryhmäksi. Ennen kaikkea dynaamisuus ilmeni kolmella taholla: täydennyskoulutuksessa, tulevaisuuteen suuntautumisessa sekä motivaatiossa. Vaatiessaan täydennyskoulutuksen lisäämistä lehti loi kuvaa ammattiryhmästä, jonka tavoite oli kehittyä jatkuvasti. Tulevaisuuteen suuntautuva sekä työelämän kanssa yhteistyöhön pystyvä opettaja-malli indikoi tätä samaa häivyttäen edelleen perinteisempää kansakoulu-henkistä käsitystä koulusta saarena sekä opettajasta yksin puurtavana asiantuntijana. Kehitys-retoriikan kruunasi eräällä tavalla opettajien kuvaaminen motivoituneena ammattiryhmänä, joka oli valmis vaikka itse kustantamaan ammattitaitonsa lisäämisen. Kärjistettynä heidän dynaamisuuttaan rajoitti vain heikko julkinen talous.

7.2 Ristiriitainen opettaja-kuva murroksessa

Tutkin kandidaatin tutkielmassani ”Uusliberalismi puhuu – mitä Opettajan vastaa” Opettaja-lehdessä vuonna 2006 ja 2011 esiintyneitä aihekokonaisuuksia, lehden valitsemia positioita sekä retoriikkaa. Uusliberalistisen koulutusmurroksen vaikutus koko aineistoon oli selkeä: se hallitsi käsiteltäviä teemoja ja vaikutti merkittävästi lehden käyttämään retoriikkaan. Sen sijaan aviisin kanta uuteen *zeitgeist*:iin oli ambivalentimpi. Päällisin puolin ja useimmiten Opettaja suhtautui kriittisesti uusliberalistiseen koulutuseetokseen ja sen koulun arjessa ilmenneisiin ilmiöihin. Syvemmälle pinnan alle mentäessä lehdeltä kuitenkin löytyi ymmärrystä tietyille aatteen ilmiöille, muun muassa koulutuksen osittaiselle välineellistämiselle sekä opetuksen digitalisoimiselle (Laaksonen, 2013).

Samanlainen ristiriitaisuuden syndrooma vaikuttaisi olevan voimissaan myös lehden tuottamissa opettaja-representaatioissa 2010-luvulla. Näissä neljässä diskurssissa opettajuus ilmenee hyvin eri tavoin. *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa kuvattu kärsivä ja voimaton opettaja on kaukana esimerkiksi siitä kansainvälisestä huippuosajasta, joka jyrää asiaosaamisellaan ja edustaa sellaisenaan maamme vientimarkkinoille hyödyllistä brändiä. Yhtä lailla eroavaisuuksia löytyy myös humanistiseen kasvatuserinteeseen nojaavasta *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajasta* sekä työelämästä, täydennyskoulutuksesta ja huipputeknologista uusia vaikutteita hakevasta *Elinikäisestä oppijasta*. Opettaja-lehden opettajuudella on kiistatta eri kasvot eri yhteyksissä.

Opettajakuvien ohella ristiriitaisuus heijastuu myös lehden suhtautumisessa uusliberalistiseen koulutusmurrokseen. On selvää, että lähtökohtaisesti toimitus on kriittinen aatteen vaikutuksille. Parhaiten tätä demonstroidaan aineistoltaan suurimmassa *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa, jossa lehti representoi yhteiskunnan koventuneiden odotusten, lisääntyneen kasvatustavustaan, perinteisen yhtenäiskulttuurin hajoamisen, niin sanotun pienen valtion koulutusideaalin sekä jatkuvan kehittämisen syklin negatiivisen vaikutuksen ammattikunnan arkeen. Voidaan myös olettaa, että Opettaja olisi ollut erittäin kriittinen sellaisille teoreettisille muutosvaatimukselle kuin opettajien tulospalkkaukselle, koulujen yksityistämiseksi, markkina-arvoja ihannoivalle opetukselle sekä oppilaita hyviin ja huonoihin erottelevaan pedagogiikkaan. Pääkirjoituksiin asti nämä aiheet eivät kuitenkaan päätyneet. Tämä viittaisi suomalaisen kouluopetuksen olevan vielä suhteellisen kaukana ainakin puhtaaksi viljellyimmästä uusliberalistisesta opetusmallista.

Kriittiseen suhtautumiseen voidaan tavallaan sisällyttää myös *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* -diskurssi. Diskurssissa opettajuus ei juurikaan käsitellyt uusliberalistisia nyansseja tai hyödyntänyt tuloksellisuus-retoriikkaa. Sen opettajakuvassa korostui opettajuus eettisen kasvattamisen näkökulmasta sekä yhteisen sosiaalisen pääoman lisääjänä. Puheessa opettajuuden missioon kuului myös yhteiskunnan eriarvoistumiskehityksen pysäyttäminen, mikä uusliberalistisessa elämäntavossaan voidaan katsoa joko vääräksi, turhaksi tai mahdottomaksi tehtäväksi. Kauttaaltaan *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* voidaan katsoa pysyneen immuunina uusliberalistiselle opettajamurrokselle tai esittäneen taitavan vasta-argumentin sen tavoitteille.

Lähtökohtaisesta ja aineistorunsaasta uusliberalistisuus-kriittisyydestään huolimatta lehden opettajuudessa ilmeni myös positiivisempaa suhtautumista murroksen vaikutuksiin. *Kansainvälinen huippuosaja* -representaatioissa opettaja kytkettiin osaksi valtion taloudellista hyvinvointia sekä yksilön valmistamista työelämään. Koulutus, jopa opettajuus, katsottiin myös markkina-arvon omaavaksi globaaliksi vientituotteeksi. Diskurssin taustalla oli selvästi havaittavissa uusliberalistista ideaa Hilpelän (2004a; 2004b) luonnehtimasta koulutuksen ja opettajuuden välineellistämisestä ja markkinaistamisesta, jolla oli globaali ulottuvuus. Käytännössä trendissä esiintyi jossain määrin

myös sitä suorittaja–asiakaspalvelija-roolia, jonka uusliberalistinen koulutuseetos on varannut jälkimodernin ajan ammattipedagogille. Yhtä aikaa on huomioitava, että *Kansainvälinen huippuosaaja* -diskurssissa sellaiset klassisen opettajuuden elementit kuten kasvatus hyvään tai sivistykseen valistaminen olivat paitsiossa.

Aiheitten lisäksi uusliberalistia elementtejä ilmeni diskurssin retoriikassa. Koulutuksen osittainen valjastaminen työelämän alaisuuteen sekä ammattikunnan huippuosaamisen korostaminen todensivat osittain muun muassa Oravakankaan (2005) kritisoimaa koulun tuloksellisuuspuhetta sekä Simolan (2001) konseptia uusliberalistista koulutusajattelua määrittävästä erinomaisuuden eetoksesta. Tiivistettynä voidaan sanoa diskurssissa olleen merkkejä siitä ilmiöstä, joka Gert Biestan (2006, 16–17) mukaan konkretisoituu opetuspuheessa kasvatuksen (*education*) jäämisestä oppimisen (*learning*) varjoon.

Opettaja-lehti lähestyi pro-uusliberalismi-kantaa myös *Elinikäinen oppija* -diskurssissa. Avoimempi suhtautuminen tiivistyi kolmeen asiaan. Ensimmäiseksi diskurssin opettajaa määrittä reipas teknologiamyönteisyys. Lehti selvitti opetuksen tapahtuvan entistä enemmän verkossa edellyttäen ammattikunnalta selkeää tason nostoa tietoteknisissä taidoissa. Tietyllä tavalla tieto- ja informaatioteknologian ihannointia ei voi pelkästään luokitella uusliberalistiseksi koulutuselementiksi: onhan nykyaika myös itsessään erittäin digitalisoitunut. Diskurssin puoltamassa digitaalisemmassa opettajuudessa oli kuitenkin kaikuja siitä muun muassa Lapinojan (2006, 70–71) kritisoimasta suuntauksesta, jossa teknologian ja verkon käyttö itsessään edustaa parempaa opettajuutta ja opetusta.

Toinen uusliberalistinen piirre puheessa oli jo *Kansainvälinen huippuosaaja* -diskurssissa esiintynyt argumentti koulutuksen ja opettajuuden välineellistämisestä. Koulutukselta ja opettajuudelta edellytettiin parempaa elinkeinoelämän huomioimista, jopa työharjoittelujaksoa markkinaymmärryksen kasvattamiseksi. Parempi huomiointi täydentyi myös ei-pedagogisen asiantuntijuuden tuomisena koulutussuunnitteluun. Toisin kuin Huippuosaaja-mallissa, opetukseen haluttiin mielipidevaikutteita myös muualta kuin kasvatusalan piiristä. Kolmas diskurssin *zeitgeist*-myönteinen elementti oli edellytys jatkuvasta kouluttautumisesta. Aihion puheessa opettaja esitettiin ammattitaitonsa kehittäjänä ajassa, jossa oppiminen ja työelämä ovat itsensä jatkuvaa kouluttamista. Tämä peilaa hyvin muun muassa Rinteen ja Salmen (1998) kuvailemaa uusliberalistisen ajan työelämän kehitystä, jossa työntekijän on jatkuvasti päivitettävä osaamistaan selvitäkseen. Kärjistettynä opettaja ei Opettaja-lehden mukaan ollut eikä myöskään halunnut olla valmistunut ammattilainen.

Luonnollinen ristiriita?

Lehden opettajuuden ja uusliberalistisen murroksen ristiriitaisuutta ei kuitenkaan pidä ylikorostaa. Kuten jo edellä on mainittu, lehti ei kampanjoi markkinaystävällisen opetuksen puolesta, suhtautuu erittäin varauksella trendiin opettajasta asiakaspalvelijana, uskoo opettajan tehtävän olevan yhteiskunnan eriarvioistumiskehityksen pysäyttäminen sekä myös heikosti pärjäävistä oppilaista huolehtiminen. Voidaan myös turvallisesti argumentoida, ettei lehti kannattaisi opettajien tulospalkkausta tai muun kaltaisen sisäisen kilpailun lisäämistä ”paremman” opetuksen mahdollistamiseksi. Tämäntyyppinen ajattelumalli ei kuitenkaan ollut 2010-luvun alussa siinä määrin realistista, että ammattijärjestön pää-äänänenkanava olisi joutunut ottamaan pääpuheenvuoroissaan kantaa niihin. Kauttaaltaan Opettaja-lehti puolustaa edelleen opettajaa ensisijaisesti ja suurimmalla volyymilla eettisen kasvatuksen edistäjänä, ei markkinoiden lakeijana.

Edellä esitetyille opettajuuden uusliberalistisille piirteille on myös löydettävissä vaihtoehtoisia selityksiä. Ne liittyvät olosuhteisiin ja kohderyhmiin. Olosuhde-efektistä käy hyvänä esimerkkinä opetuksen ja opettajuuden digitalisoituminen. Edelleen on toki hankalaa linjata, liittyykö puhe opetuksen digitalisoinnista koulukasvatuksen perinteiseen tavoitteeseen oppilaan valmistamisesta yhteiskunnalliseen elämään, vai onko kyseessä uusliberalistinen tietoteknologian ihannoiti sellaisenaan. Niin ikään uusliberalistisen kilpailukyky-retoriikan hyödyntäminen saattaa kytkeytyä vallitseviin olosuhteisiin sekä kohderyhmiin. Opettaja-lehti tekee journalismia ilmapiirissä, jossa uusliberalismi vaikuttaa sekä kieleen että agendaan. Jos tuloksellisuuspuhe, kuten Oravakangas (2005) esittää, hallitsee koulutuskeskustelua, sen elementtien puuttuminen lehden opettajuuspuheesta olisi outoa.

On hyvä myös muistaa hemanusmainen logiikka sisä- ja ulkoryhmistä toimituksen agendasta puhuttaessa. Opettaja-lehti tavoittelee viesteillään myös muita kuin opettajalukijoita. Tämä selittää rohkeampaa retoriikkaa varsinkin resursseihin ja osaamiseen liittyvissä kysymyksissä. Jos tavoitteena on vaikuttaa taloudesta vastaaviin päättäviin, ei pelkkä puhe eettisestä kasvatuksesta välttämättä riitä. Tavallaan myös argumentti koulutuksen välineellistämisestä uusliberalistisessa murroksessa on moniulotteinen. Muun muassa Risto Rinne (1986; 1989) on noteerannut, että jo suomalaista kansanopettajuutta leimasi vahva kytkös työelämään. Lienee myös erittäin vaikea paikantaa periodia suomalaisessa opettajuudessa, joka *ei* olisi pyrkinyt myös työelämän huomiointiin sekä yksilön osaamisen kvalifikointiin tässä kehyksessä. Toisaalta on eri asia, kontrolloiko opetukselta edellytettäviä osaamisvaatimuksia valtio vai globaalit markkinat. Siihen tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä vastaamaan.

Myös tässä tutkielmassa uusliberalistiseksi piirteeksi esitetty suunta jatkuvasta ammattitaidon kehittamisestä voitaisiin teoriassa selittää muunlaisellakin teorialla. Muun muassa Niikon (1996) esittelemä konsepti tutkivasta opettajasta sisältää paljon samoja elementtejä esitellessään ammattiosaamistaan eteenpäin vievää pedagogia. Eikä tutkiva opettaja -ideaali istu, ei oikein uusliberalistiseen opettajamalliin, eikä myöskään koulutuspolitiikan murrokseen. Opettaja-lehden opettajuus vaikuttaisi siis olevan aika kaukana markkinoiden toivomasta versiosta. Mutta ajan hengen tuulilta opettajuus ei ole säästynyt. Ja tuulien voidaan olettaa kovenevan tulevaisuudessa entisestään.

8 KESKUSTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

8.1 Aktiivinen suunnannäyttäjä vai passiivinen virkamiespalvelija?

Kun OAJ:n nykyinen puheenjohtaja Olli Luukkainen visioi 2010-luvun opettajaihannetta, hänen voidaan tulkita halunneen ammattikunnalta aikaisempaa enemmän sekä parempaa. Konkreettisesti tämä tarkoitti kehitystä sisällön hallinnassa, oppimisen ohjaamisessa ja eettisyydessä. Niin ikään hän esitti jälkimodernin opettajuuden edellyttävän muutosmyönteisyyttä, tulevaisuuteen katsomista, tehostetumpaa ja monialaista yhteistyötä sekä ajatusta jatkuvasta ammattitaidon kehittämisestä. Kaikista voimakkaimmin Luukkainen kuitenkin edellytti ammattikunnalta aktiivisempaa yhteiskuntasuuntautuneisuutta. Hänen katsannossaan opettajien oli alettava muovaamaan tulevaisuutta luokahuoneiden lisäksi myös niiden ulkopuolella: yhteiskunnallisessa päätöksenteossa ja jopa elinkeinoelämässä. (Luukkainen 2004, 263–300.) Vision päässä sarasti opettaja vaikuttajana ja suunnannäyttäjänä.

Opettaja-lehden opettaja-representaatioita tarkastellessa tämä prosessi realisoituu vain osittain. Eittämättä ammatti kuvataan eteenpäin katsovaksi. Siitä kertovat muun muassa myönteinen suhtautuminen opetuksen digitalisoitumiseen sekä vaatimukset opettajan tietoteknisten taitojen päivittämisestä ajan vaatimusten tasolle. Myös Luukkaisen painottama jatkuvan oppimisen periaate tulee esiin aineiston opettajakuvassa. Varsinkin puhe täydennyskoulutuksen tärkeydestä sekä opettajien korkeasta motivaatiosta ammattitaitonsa kehittämiseen kertovat siitä, ettei ammattikunta usko kerran saavutetun ammattipätevyiden riittävän koko työuraksi.

Yhtä lailla lehti tukee näkemystä opettajasta nimenomaan eettisen päämäärän velvoittamana kasvattajana sekä oppimisen ohjaajana aikaisemman tietoja jakavan auktoriteetin sijaan. Eettistä päämäärää tukevat parhaiten lähinnä *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* -diskurssissa esitetyt ideat opettajasta syrjäytyneisyyden ja mielenterveysongelmien ehkäisijänä sekä yhteiskunnan eriarvoistumiskehityksen hidastajana. Jossain määrin eettisestä missiosta kertoo myös se, ettei opettajaa missään vaiheessa silti esitetä pelkästään elinkeinoelämää auttavana välikätenä. Opettaja yleisen hyvinvoinnin kasvattajana ja lasten ”äänenä ja turvana” esiintyy edelleen hallitsevammin, olkoonkin että myös työelämän tarpeet halutaan paremmin mukaan kasvatustyöhön. Kaikki edellä mainitut argumentit tuottavat jossain määrin ihannetta opettajasta itsenäisenä vaikuttajana.

Nykyajassa vaikuttaminen tapahtunee kuitenkin useimmiten yhteistyössä. Myös Luukkaisen korostaman kollaboraation merkitys painottuu lehden tuottamassa puheessa. Ennen kaikkea sinänsä laveaa termiä konkretisoi opettajan ja kodin yhteistyö, tarkemmin ottaen hyvälaatuisen sellaisen lisääminen. Vaikka opettajien ja huoltajien suhde representoidaan aineistossa ristiriitaisena (vrt. 6.1 *Olosuhteiden uhri ja 6.2 Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja*), kannattaa lehti varauksetta pyrkimystä tuoda huoltajat enenevässä määrin mukaan lapsen koulupolulle. Toisenlainen lehden aktiivisesti kannattama opettaja-yhteistyön muoto on kollegiaalinen tuki. Pääasiassa tämä ilmenee työssäjaksamisen (mm. 42/2011, ”Vain huumori auttaa opettajaa ahtaudessa”) sekä kouluviihtymisen (49/2013, ”Opettajien yhteishenki heijastuu oppilaisiin”) kehyksissä.

Yhteiskuntasuuntautuneisuus, jossa opettaja hakeutuu omalta saareltaan selkeämmin yhteiskunnallisen tiedostamisen ja vaikuttamisen piiriin, esiintyi niin ikään lehden opettajamalleissa. Selkeimmin tämä korostui puhuttaessa opetuksen ja elinkeinoelämän vaatimusten tiivistämisestä, joka ulottui jopa opettajille esitettyyn työelämäjaksoon mahdollisesti kasvatustalouden ulkopuolella (3/2011, ”Opettajille työelämäjaksoja”). Kyseisessä pääkirjoituksessa opettajien uskottiin pystyvän tuomaan kasvatuksen ääni myös elinkeinoelämään. Onnistuessaan malli palvelisi molempia osapuolia keskinäisen ymmärryksen lisääntyessä.

Yhtäläisyyksistään huolimatta monet Luukkaisen visioista jäävät vaille tarttumapintaa aviisiin opettajarepresentaatioissa. Varsinkin kahdessa aihiossa tämä piirre on huomattava. Ensimmäinen on aineiston luoma kuva opettajasta varsin passiivisena oman ammattinsa sekä koulun opetuksen kehittäjänä. Esimerkiksi kollegiaalisuuden hyödyntäminen itse opetuksessa puuttuu pääkirjoituskeskusteluista käytännössä kokonaan. Lehti ei juurikaan tuo esiin sellaisia yhteistyön muotoja kuten yhteistä suunnittelua, samanaikaisopetusta, kollegoiden työn seuraamista tai työyhteisön kehittämiseen tähtäävää kriittistä reflektointia. Opetuksen kehittäminen realisoituu Opettaja-lehden katsannossa ennemminkin täydennyskoulutuksessa kuin koulun hektisessä arjessa. Eikä täydennyskoulutuksen painopisteitä ja hyötyjä muutenkaan määritellä yksityiskohtaisesti edes digitalisoitumisen aihiossa. Täydennyskoulutus itsessään vaikuttaisi ratkaisulta kaikkeen.

Eniten Opettaja-lehden representaatiot ja Luukkaisen ideaali jälkimodernista opettajuudesta eroavat kuitenkin niin sanotussa yhteiskuntasuuntautuneisuudessa. Visio opettajista yhteiskunnalliseen päätöksentekoon osallistuvana ammattiryhmänä ei saa ollenkaan kaikupohjaa. Niin ikään pimennossa on edellytys yhteiskunnallisten ilmiöiden paremmasta tiedostamisesta, mihin opettajakunta suuntautui 2000-luvulla tutkijan katsannossa lähes välinpitämättömästi. Aineiston kirjoituksista yksikään ei käsittele yhteiskunnallista ilmiötä, joihin opettajien pitäisi perehtyä paremmin. Samalla tavalla varjossa on kehittyminen ammatin toiminnallisten reunaehto-

(koululainsäädäntö, koulutoimen periaatteet sekä taloudelliset realiteetit) sektorilla. Hiljaisuus indikoi joko opettajien nykyistä eksperttiyttä tällä saralla tai sen vähäistä hyödyllisyyttä opetuksessa. Jälkimmäinen vaihtoehto vaikuttaisi todennäköisemmältä. Lopuksi Opettaja ei myöskään vaadi jäseniään terästytymään viestinnässä. Luukkainen toivoi opettajilta kansanomaisempaa kommunikointia, jotta heidän äänensä ja kantansa ymmärrettäisiin paremmin koulun ja yhteiskunnan kehittämistyössä. Tällä hetkellä voidaan kuitenkin edelleen kysyä, kuuluuko opettajien kanta parhaimmalla tavalla esimerkiksi kunnallisessa päätöksenteossa tai valtamediassa?

Kuvaa opettajasta aktiivisena suunnannäyttäjänä eivät kuitenkaan himmennä pahiten edellä kuvailut Luukkaisen vision toteutumattomuudet. Eniten ideaalia hidastaa aineistoltaan laajin ja siksi painoarvoltaan suurin kuva opettajasta uhrina. *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa lehti representoi oikeastaan totaalisen vastakohtan visiolle eettisestä vaikuttajasta. Yleisten työrauhaongelmien takia opettajilla on vaikeuksia kasvattaa ja opettaa oppilaitaan. Opettajuus kuvataan ennemminkin selviämisenä kuin suunnannäyttämisenä. Yhtä lailla harvinainen on tavoite opettajasta yhteistyön johtajana. Aineiston perusteella esimerkiksi yhteistyö kotien kanssa vaikuttaisi tuottavan ammattikunnalle vähintään yhtä paljon murhetta kuin iloa. Ja yhteistyön lisääminen muun muassa elinkeinoelämän tai kollegoiden kanssa ilmenee, kuten todettiin, ennemminkin yksittäisinä heittoina kuin selkeänä linjana. *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa opettaja esitetään myös ammattilaisena, jolla on vaikeuksia kontrolloida aikaa ja työkuormaa. Suunnan näyttäminen pysähtyy usein siihen, että opettajilla on liikaa kiirettä perusopetuksen, dokumentoinnin ja erinäköisten projektien kanssa. Tiivistettynä kiireen vaikutus eliminoi mahdollisuuden kehittää omaa ammattitaitoaan ja työympäristöään.

Lopuksi kuvaa opettajasta pro-aktiivisena vaikuttajana vesittävät lehden ratkaisuehdotukset tilanteen parantamiseksi. Käytännössä ne perustuvat joko konkreettisiin lisäresursseihin tai opettajien ja heidän ammattitaitonsa suurempaan arvostamiseen. Opettajien itsensä ei juuri odoteta toimivan toisella tavalla. Vaihtoehtoisesti ammattiryhmän esitettiin jo tehneen lähes kaiken voitavansa monen ongelman kohdalla. Molemmat ratkaisumallit olivat hyvin kaukana esimerkiksi siitä kansainvälisestä huippuosaajasta tai sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajasta, joka omalla ammattitaidollaan teki parempaa tulevaisuutta. *Olosuhteiden uhri* -diskurssissa esiintyvä opettajakuva yhtyy Mirka Räisäsen aikaisempiin huomioihin Opettaja-lehden tavasta representoida opettaja. Ammattikunta on edelleen varsin voimaton, ei ainoastaan arjen vaan myös mahdollisten ammattiin liittyvien muutosten kanssa.

”Huolimatta vaikutusvaltansa kasvusta OAJ:n ei siis voi sanoa kehittyneen koulutus- politiikan ärhäkäksi kriitikoksi tai lähteneen voimallisesti murtamaan opettajuuden mallitarinaa. Sen sijaan etupoliittisia neuvotteluasemiaan vaaliva

järjestö pidättäytyy tarttumasta hankaliin, poliittisia valta-asemia koskeviin tai muutoin koulutuspolitiikan juuriin meneviin kysymyksiin. Suitsimalla kentältä tulevia keskustelunaloituksia ja pidättämällä itselleen oikeuden järjestöllisten totuuksien muotoiluun OAJ vaalii traditionaalista, puolueetonta ja toiminnalliseen passiivisuuteen perustuvaa opettaja ideaalia.” (Räisänen 2014, 269)

Olisi väärin sanoa, että lehti opettajien äänenä hyväksyy ammattikuntaa kohtaavat vaikeudet mukisematta: se pitää kuitenkin negatiivisia ilmiöitä erittäin paljon tapetilla. Mielikuvaa jo aikaisemmin kuvatusta ammattinsa epäkohtiin kuuliaisesti (liiankin) sopeutuvasta ja passiivisesta opettajasta voi kuitenkin aineiston perusteella pitää aiheellisena.

Olosuhteiden uhri -representaatio ei ainoastaan resonoi vaikeuksissa ja staattisessa tilassa olevan opettajuuden kanssa. Se kohtaa myös muun muassa Jyri Lindénin (2010) argumentin, jonka mukaan ammatti-identiteetti on murroksessa. Yhtäältä työhön kohdistuu sellaisia yksilönvapauteen ja opetukseen asetettuja odotuksia, jotka vaikeuttavat reallityötä arjessa ja ovat markkinahenkisyydessään muutenkin ristiriidassa opettajan klassisen sivistys–kasvatus-tehtävän kanssa. Samalla opettajat kokevat, ettei ammattikunnan vahva ja perinteinen valtiosuhde enää turvaa olosuhteita laadukkaalle kasvatustyölle. Lopulta palkasta ja muista taloudellisista eduistakaan ei ole kompensoimaan opettajien yleistä riittämättömyyden tunnetta. (Linden 2010, 167–169.) Tiivistettynä opettaja ei ole ainoastaan vaikeuksissa ja uupunut mutta myös jossain määrin eksyksissä.

Olosuhteiden, ei ammatin kehittäjä

Opettaja-lehteä ei kuitenkaan voida syyllistää yhtenäisen opettajaideaalin puutteesta. Ensinnäkin opettajuus ilmenee niin moniulotteisena ja monen tekijän muovaamana ammattina, että pelkän yhden mallin esittäminen olisi mahdotonta. Toisekseen, sellaisen tuottaminen ei koskettaisi lehden päälukijaryhmää, eikä tukisi ammattijärjestölehden omia tavoitteita. Van Dijkinkin teorioissa kirjoittaminen lähtee yleisön tietotason ja intressien tutkimisesta (Hoikkala 1990, 145–146). Tässä kehyksessä Opettaja-lehti tekee perusteellista työtä. *Olosuhteiden uhri* -diskurssi tunnistaa monien opettajien hankalan tilanteen tarjoten jonkinlaista vertaistukea ja vaatien myös lisärahan suuntaamista tilanteen parantamiseen. *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja* -representaatio puhuttelee jossain määrin sitä opettajakuntaa, jolle opettajuus on kutsumustyö ja oppilaaseen vaikuttaminen kokonaisvaltaista. Edelleen identiteettiin voidaan katsoa sisältyvän viesti arvostuksen ja lisäresurssien saamisesta: onhan opettajuuden potentiaali yleisen hyvän tuottamisessa edelleen merkittävä.

Kansainvälinen huippuosaaja -diskurssin voidaan taas katsoa vahvistavan opettajien kollektiivista itsetuntoa. Opettaja esiintyy ainutlaatuisena asiantuntijana, joka on merkittävä tekijä

sekä hyvinvoivan suomalaisen yhteiskunnan menneisyydessä että tulevaisuudessa. Edelleen diskurssi kuljettaa implisiittistä viestiä, jonka mukaan opettajiin satsaaminen on kansantaloudellinen etu, jopa vientituote ulkomaille. *Elinikäinen oppija* -puhe taas kohtaa sen opettajakunnan, joka haluaa kehittää ammattitaitoaan sekä koulutusta yleensä. Tässä suhteessa lehti tunnustaa elinikäisen oppimisen logiikkaa, jossa ammattilainen ei koskaan valmistu mutta haluaa aina edistyä.

Lukijoiden puhuttelun lisäksi ammattijärjestölehdien tehtävä on osittain toteuttaa ammattijärjestön tavoitteita. Opettajan kotisivulla nämä listautuvat seuraavasti: ”Lehden sisällössä on keskeistä opettajien edunvalvonta. Lehti on näyteikkuna opettajan ammattiin.” (Opettaja, 2014) Edunvalvonnassa lehden rooli tulee parhaiten esiin kehittämis- ja vaikuttamistyössä. Tässä kehyksessä Opettaja luottaa resurssien voimaan. Käytännössä opettajia kohtaavat ongelmat ovat, jos ei parannettavissa niin ainakin kevennettävissä runsaammalla budjetoinnilla. Logiikka voidaan esittää seuraavasti. Lisäresurssit mahdollistaisivat paremman erityisopetuksen sekä suuremman tuntikehyksen, mitkä molemmat auttaisivat työrauhaongelmiin. Satsaukset täydennyskoulutukseen takaisivat paremman ammattitaidon sekä ammatin pysymisen ajan vaatimusten tasolla. Lisäinvestoinnit työhyvinvointiin koulurakennusten kuntoon edesauttaisivat työssäjaksamista sekä työviihtyvyyttä. Pitemmälle ulotettuna satsaukset koulutukseen mahdollistaisivat – opettajien ansiosta – paremman, kehittyneemmän ja kilpailukykyisemmän yhteiskunnan.

Opettaja-lehden funktiota ja aineistoa tarkastellessa tuleekin huomioida, ettei lehti ole varsinainen opetuksen kehittäjä. Käytännössä se tukee kasvatustutkijoiden (mm. Luukkainen, 2004) visiota modernista opettajuudesta sekä vastustaa koulun ulkopuolisten tahojen ehdotuksia, jotka kaventaisivat opettajan auktoriteettia, muodollisen koulutuksen tärkeyttä tai muuttaisivat ammattia markkinahenkisempään suuntaan. Sen sijaan lehti panostaa paljon – ja lisäresurssit argumettikärkenään – ammatin olosuhteiden kehittämiseen.

Lopuksi on hyvä pohtia, kuinka hyvin Opettaja-lehti onnistuu tavoitteessaan kehittää ja vaikuttaa. Aineistosta tuotetut neljä opettaja-representaatiota luovat vahvan pohjan sille, miksi opettajuutta pitäisi tukea ja arvostaa enemmän. Opettaja-lehti onkin erinomainen koulutuspoliittinen keskustelija. Yhteiskunnalliseen suunnannäyttämiseen lehti ei kuitenkaan vaikuttaisi pystyvän kamppailussa kasvatuksen puolesta. Kuvaavaa on, että myös opettajat vaikuttaisivat kärsivän samasta ongelmasta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tähdätään lähtökohtaisesti tutkittavan ilmiön laajempaan ymmärtämiseen sekä selittämiseen. Sen tuloksia voidaan harvoin yleistää. Niinpä tutkimuksen luotettavuuden arviointi perinteisillä validiteetin ja reliabiliteetin standardeilla on hankalampaa (mm.

Alasuutari, 1994). Koska tämäkin tutkimus nojaa laadullisen tutkimuksen perinteeseen ja tavoitteena on ollut ymmärtää opettajakuvaa paremmin analysoimalla rajattua tekstiaineistoa, luotaan työtäni Klaus Mäkelän laadulliselle tutkimukselle asettamia kriteerejä vasten. Mäkelän (1990, 47–48) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on syytä kiinnittää huomiota vähintään neljään kohtaan: aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyyteen, analyysin kattavuuteen sekä analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen.

Aineiston merkittävyys ja sen yhteiskunnallis-kulttuurinen paikka viittaa nimensä mukaisesti sen yhteiskunnalliseen painoarvoon. Mäkelän mukaan absoluuttisia kriteerejä painoarvolle on vaikea antaa. Tutkijan pitäisi kuitenkin hänen katsannossaan määrittää aineistonsa yhteiskunnallinen ja kulttuurin paikka sekä sen tuotantoehdot. Tiivistettynä tutkijan on varauduttava argumentoimaan aineistonsa olevan analysoimisen arvoinen. (Mäkelä 1990, 48.) Aineiston riittävydessä keskiössä on kylläntymisen konsepti. Aineistoa on oletettavasti silloin riittävästi, kun se ei enää tuota tapauksille uusia piirteitä. Laadullisessa tutkimuksessa tällaista pistettä voi Mäkelän mukaan olla hankala havaita. Hän kuitenkin suosittelee analysoimaan pienen aineiston kerrallaan ja miettiä sen jälkeen lisäaineiston tarvetta. Analyysin kattavuus kriteerinä velvoittaa tutkijaa perustamaan havaintonsa säännöllisiin, ei satunnaisiin huomioihin. Tässä auttaa pohdinta siitä, miten kvalitatiivinen aineisto saadaan hallittavaan ja prosessoitavaan muotoon. Viimeinen kriteeri, aineiston arvioitavuus ja toistettavuus, taas kiteyttää taas kaksi periaatetta. Arvioitavuudessa on kyse siitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyketjua. Toistettavuuden saralla tutkijan tulee avata tutkimuksen luokittelu- ja tulkintaperiaatteet niin, että näitä soveltamalla toiset tutkijat päätyvät samalla aineistolla samanlaiseen lopputulokseen. (Mäkelä 1990, □48: 52–53.)

Näillä kriteereillä tutkimukseni onnistuu kohtuullisesti. Opettaja on yhteiskunnallisesti merkittävä ammatti, ja Opettaja-lehden rooli ammattikunnan äänenä sekä yleisesti koulutuspoliittisena keskustelijana on tulkittavissa tärkeäksi. Tutkimalla sen pääkirjoitusten luomaa opettajakuvaa on saatu hyvä käsitys siitä, missä tilassa ammatti tällä hetkellä lepää. Aineiston kylläntymisessä saturaatiopisteen saavuttaminen on mahdollisesti vaikeammin todennettavissa. Olisi kuitenkin ollut hankala paikantaa aineistosta sellaisia opettajamalleja, jotka olisivat laajuudessaan olleet verrattavissa tutkimuksessa esiteltyihin representaatioihin. Opettajuudelle olisi ehkä ollut pilkkottavissa vielä pienempiä identiteettejä, esimerkiksi didaktikko tai koordinoija. Mutta käytännössä analyysi olisi silloin perustunut irtonaisiin, erityyppisistä pääkirjoituksista poimittuihin lauseisiin. Ja koska tutkimuksessa opettajakuvat muodostettiin pääkirjoitusten kokonaisuuksista, uudet identiteetit olisivat edellyttäneet analyysimetodin vaihtoa.

Tällä kriteerillä olen myös pyrkinyt kunnostautumaan luokittelemalla pääkirjoitukset yksitellen niiden käsittelemien teemojen perusteella. Kappaleessa 5.3 olen selvittänyt myös perusteet, jolla

diskurssit on otsikoitu ja muodostettu. Jossain määrin voidaan miettiä, onko aineistossa piilnyt opettajakuva osattu paikantaa tarpeeksi monipuolisena. Satunnaishavainnointiin tai epäloogiseen aineistoon luokitteluun olen kuitenkin onnistunut pääosin välttämään. Koska tutkimuksen arvioitavuus viittaa enemmän lukijan kuin tutkimuksen tekijän mahdollisuuksiin seurata tutkimuksen logiikkaa, on syytä keskittyä enemmän tutkimuksen toistettavuuteen: päätyisivätkö muut tutkijat samoihin tuloksiin samoilla analyysimeteodeilla? Tämän suhteen olen periaatteessa epäileväinen. Ensinnäkin *Olosuhteiden uhri*, *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja*, *Kansainvälinen huippuosaaja* sekä *Elinikäinen oppija* ovat konstruoituja yläkäsitteitä, jotka eivät suoraan esiintyneet missään pääkirjoituksissa. Toinen tutkija saattaisi muodostaa opettajakuvan diskursseineen erilaisten termien, ehkä erilaisten mikro-makrorakenne-suhteitten varaan.

Edellä mainituista diskursseista vielä: uhriuteen, kasvattajuuteen sekä huippuosaamiseen viittaavat opettajakuvat paikantuvat aineistosta varmasti suhteellisen helposti. Mutta Elinikäisen oppijan kohdalla pientä ristiriitaa herättää se, että täydennyskoulutuksen tarvetta perustellaan niin ikään uhriudella. Tällöin se olisi kytkettävissä myös Olosuhteiden uhri-diskurssiin. Esitin sen kuitenkin itsenäisenä sen takia, että motivaatio täydennyskoulutukseen indikoi pyrkimystä ammattitaidon kehittämiseen sekä ideaan jatkuvasta, uran kestävästä oppimisesta.

Tutkimukseni päähavaintojen suhteen olen myös luottavainen. Opettaja-lehden opettajuuden aavistuksen ristiriitainen suhtautuminen uusliberalistiseen aikaan ja sen koulutusvaatimukseen tulee selkeästi osoitetuksi niin tässä työssä, kuten kandidaatin tutkimuksessani (Laaksonen, 2013). Aavistuksen ristiriitaisella viittaa siihen, että vaikka lehden suhtautuminen *zeitgeistin* opetusvireeseen on lähtökohtaisesti kriittinen, tunnustetaan lehdessä myös tarve uusiutumislle: Uusiutumislle, jota sävelletään uusliberalistisin nuotein. Uskon myös pystyneeni osoittamaan, ettei Opettaja-lehti ole varsinaisesti opettajuuden vaan sen olosuhteiden kehittäjä. Ja käytännössä olosuhteita kehitetään toisaalta lisäresursseja ja -arvostusta vaatimalla, toisaalta valamalla uskoa koulutuksen parantavaan voimaan. On toinen asia, kuinka hyvin lehti on tavoitteessaan onnistunut. Lisäresursseja ei kuitenkaan näy, ei kouluissa eikä opettajan tilinauhassa.

Yleisemmällä tasolla tutkimuksessa tehdään myös oletuksia, joiden perusta tai kriteerit eivät ole absoluuttisia. Eräs tällainen on kappale 7, jossa tutkin aineiston opettajakuvien suhdetta uusliberalistiseen opettajuuteen ja koko koulutuspolitiikkaan. On muistettava, ettei uusliberalistista opettajuutta tai opetussuunnitelmaa ole virallisesti määritelty koskaan. Ja tässäkin tutkimuksessa sitä määrittävät lähinnä sen vastustajien (mm. Hilpelä 2004a ja 2004b; Rinne 2003) visiot. Täten myös koordinaatistossa representoimieni opettajamallien suhde aatteeseen on kyseenalainen. Esimerkiksi *Olosuhteiden uhri* -diskurssin sijoittaminen staattis-kriittisen neljänneksen äärioloihin indikoi tutkimuksessani kriittistä suhtautumista uusliberalistiseen opettajuuteen. Mutta teoriassa se voisi

kertoa myös huolesta nykyajan opettajuuteen yleensä. Lisäksi on huomioitava, että koordinaatisto on konstruoitu sinänsä abstrakteista staattinen–dynaaminen- sekä neutraali–kriittinen-akseleista. Mittasuhteet näiden akseleiden välillä ovat osittain arbitraariset, toivottavasti kuitenkin suuntaa antavat. Toivon pystyneeni selvittämään, miksi *Olosuhteiden uhri* -diskurssi kuvaa staattista opettajuutta *Elinikäisen oppija* -puheen edustaessa dynaamisempaa ammattilaisuutta. Lopuksi en ole varma, onko akseli neutraali–kriittinen kuvaavasti ilmaistu, ehkä myönteinen–kriittinen olisi ollut osuvampi. Halusin kuitenkin kunnioittaa Räisäsen (2008) alkuperäistä kehystä, joten jätin koordinaatiston siltä osin ennalleen.

Lopuksi esitän vielä pienen varauksen aineistooni soveltamalle Teun Van Dijkin diskurssianalyysille. Vaikka Hoikkala (1990, 160) kutsuukin metodia työkaluvarastoksi, josta jokainen sosiologi voi ottaa tarvitsemansa, analyysimetodi kehitettiin alun perin uutistekstien, ei pääkirjoitusten tutkimukseen. Se ei myöskään ensisijaisesti ole kiinnostunut identiteeteistä keskittyen etupäässä kokonaisuuksiin, teemoihin ja pääaiheisiin. Viimeiseksi se lähestyy diskurssia vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, joka koostuu retorisisista strategioista, tyylistä sekä jaetusta tiedon tasosta (Hoikkala 1990, 145–147, 160.) Tästä syystä olisi ehkä mahdollista kritisoida aineistosta poimimiani identiteetti-keskeisiä, allekirjoittaneen itsensä tuottamia diskursseja: *Olosuhteiden uhria*, *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattajaa*, *Kansainvälistä huippuosaajaa* sekä *Elinikäistä oppijaa*.

Osaltaan esittämieni mallien oikeellisuutta perustelee kuitenkin kaksi seikkaa. Ensinnäkin, tutkimuksessa tuottamani merkitykset ovat samaistumis-potentiaalisia kognitiivisia representaatioita, jotka avautunevat kaikille kasvatustieteen ammattilaiselle. Toisekseen identiteetit olisivat tarvittaessa muutettavissa myös teemoiksi: *Uhriutumisen*, *Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaminen*, *Kansainvälinen huippuosaaminen* sekä *Elinikäinen oppiminen*. Tutkimuksen johtopäätökset pysyisivät edelleen pääpiirteittäin samoina. Fokus vain vaihtuisi ammattijärjestölehden opettajuudesta ammattijärjestölehden koulutuspoliittisena keskustelijana.

8.3 Jatkotutkimuksesta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu jälkimodernia opettajakuvaa ammattijärjestölehden näkökulmasta. Ajallisesti tutkimus on tietoisesti keskittynyt kuluvaan vuosikymmeneen, jotta kuva olisi mahdollisimman ajankohtainen. Nimenomaan pääkirjoituksia on puolestaan tutkittu niiden linjakkuuden ja painoarvon takia. Suhteellisen lyhyt periodi saman päätoimittajan (Hannu Laaksola) alaisuudessa on myös mahdollistanut vakaan linjan tutkimisen. Pääkirjoitukset eivät näissä olosuhteissa ole olleet niin alttiita epäjohtonmukaisuuksille tai tempoilulle kuin esimerkiksi

vierailevien kirjoittajien kolumnit. Voidaan myös olettaa, että lehdessä esiintynyt opettajuus kuvaa parhaiten joskaan ei absoluuttisesti ammatin tilaa. Onhan Opettaja-lehti ammattijärjestön poliittisena äänitorvena, kuten Räisänen (2008, 106) luonnehtii, suomalaisen opettajan epävirallinen ääni.

Mahdolliselle jatkotutkimukselle olisi katsannossani tarjolla kolme tutkimuspolkua. Ensimmäinen keskittyisi yksityiskohtaisemmin pääkirjoitusten opettajaidentiteetteihin. Tämän tutkimuksen neljä diskurssia käsittelevät suuria identiteettikonaisuuksia, jotka todennäköisesti voitaisiin jakaa useampiin osiin. Tutkimani perusteella tarkemmin rajatumpia identiteettejä voisivat olla esimerkiksi kasvattaja, opettaja, koordinaattori, tukija, kehittäjä, byrokraatti, markkinoija, sivistäjä sekä uhri. Tutkimuksessa tutkittaisiin, millaiseen retoriikkaan identiteetit perustuvat sekä millaisten teemojen yhteydessä ne esiintyvät. Toisin kuin tässä työssä, identiteettejä ei lokeroitaisi yksi yhdessä pääkirjoituksessa -logiikalla. Ne voitaisiin koosta pienempiä puheenyksiköitä, lauseita ja kappaleita, hyödyntäen.

Toinen vaihtoehto olisi ulottaa työ pitkittäistutkimuksen saralle. Tässä tutkimuksessa hallitsevia opettajuuden piirteitä ovat olleet tietynlainen uhrius sekä kasvattajuus. Olisi mielenkiintoista tutkia, hallitsivatko nämä piirteet myös esimerkiksi 1990-luvun alun Opettaja-lehden pääkirjoituksia. Vaikka konstruktivismi oli tuolloinkin vallitseva pedagoginen prinssiippi, saattoivat muun muassa asiantuntijuuteen sekä tutkivaan opettajuuteen rohkaisevat ajatukset vaikuttaa tuolloin enemmän. Yhtä lailla on tietenkin mahdollista, että opettaja kuvattiin tuolloinkin jonkinlaisena hankalissa oloissa operoijana, jonka selviytymiskykyä koeteltiin alati. Joka tapauksessa olisi ehkä tarpeellista kartoittaa, onko opettajien representoinnissa lähdetty 1990-luvullakin kasvatuksesta didaktiikan, asiantuntijuuden ja tutkivan otteen painottamisen sijaan.

Viimeisenä optiona on lähteä vertailemaan Opettaja-lehden toimituksen sekä lehdessä vierailevien kolumnistien opettajanäkemyksiä. Tässä aiheissa kyettäisiin potentiaalisesti tutkimaan muun muassa opettajan suhtautumista ajan koulutusilmistöihin, retoriikan sävyä sekä jo edellä mainittuja identiteettejä. Tarpeeksi suurella aineistolla olisi mahdollista kartoittaa, onko kirjoittajan taustalla mitään vaikutusta hänen opettajakatsantoonsa. Taustajakoa voisi tehdä muun muassa jakamalla kirjoittajat kasvatustieteilijän, poliitikkoihin ja työssä oleviin opettajiin. Monesta perspektiivistä kartoitettu opettajakuva vastaisi kysymykseen: miten opettajuus avautuu kasvattavalle Suomelle? Todennäköisesti ainakin tutkimuksen arvoisena.

LÄHTEET

Aapola, S. 2004. Aktiivinen kansalainen koulussa – Kansalaiskasvatuksen piilo-opetussuunnitelma Teoksessa: Ojanperä, T. 2004. Näkökulmia aktiiviseen kansalaisuuteen, Viikin normaalikoulun julkaisuja, Helsingin yliopisto, 9–15

Ahonen, S. 2007. Pitäisikö kouludemokratia keksiä uudelleen? Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33–52.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Arinen, P. & Karjalainen, T. 2006. PISA 2006 – ensituloksia 15-vuotiaiden koululaisten luonnontieteiden, matematiikan ja lukemisen osaamisesta. Helsinki: Yliopiston Julkaisuja <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm38.pdf?lang=fi>
Tarkistettu: 12.3. 2014

Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum

Björkstén, T. 2014. OAJ: Tuhannet opettajat jääneet pois töistä kiusaamisen tai väkivallan takia. Yle-uutiset 23.4. 2014

Saatavilla:

http://yle.fi/uutiset/oaj_tuhannet_opettajat_jaaneet_pois_toista_kiusaamisen_tai_vakivallan_takia/7201310?ref=leiki-uu

Tarkistettu: 10.8. 2014

Borg, S. 2004. Mahdollisuuksien maa. Kartoitusta ja puheenvuoroja suomalaisen kansalaisvaikuttamisen tutkimuksesta. Oikeusministeriön julkaisu 10/2004. Helsinki: Oikeusministeriö.

Biesta, G. 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, Oslo. Vol. 25, 54–66.

Biesta, G. 2006. Beyond learning. Democratic education for a human future. Boulder, Paradigm Publishers.

Ewenfeldt, B. 2013. Bottenresultat på högskoleprovet räcker för att bli lärare. *Lärarnas tidning*, 27.3. 2013

Enbuske, T. 2011. Yksityiskouluja vai ei? YLE PUHE, Yleisradio, 24.3.2011

Saatavilla: <http://areena.yle.fi/radio/1301672>

Tarkistettu 14.9. 2014

- Filander, K.** 2006. Työ, Koulutus ja Katoavat Ammatti-identiteetit. Teoksessa: Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43–60
- Hargreaves, A.** 1994. Changing teachers, changing times: Teachers work and culture in the post-modern age. Teachers College Press
- Harvey, D.** 2005. A Brief History of Neoliberalism. Oxford: Oxford University Press.
- Hemanus, P.** 1972. Sanomalehden pääkirjoituksen päämääristä ja keinoista. Tampereen yliopiston tiedotustutkimuksen laitos, monistesarja 10. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikkinen, V.** 1999: Ideologinen merkitys. Kriittisen tekstintutkimuksen teoriassa ja käytännössä. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Hilpelä, J.** 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 139–154
- Hilpelä, J.** 2004a Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 55–65
- Hilpelä, J.** 2004b. Kasvatusvastuusta tulosvastuuseen, Kasvatus 35 (4), 435–445
- Hoikkala, T.** 1990. Teun A. van Dijkin diskurssianalyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 142–161
- Hynynen, A.** 2011. Uusi yliopistolaki ja yliopiston rooli yhteiskunnassa julkisen keskustelun kohteena 2008–2009. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Poliittikan tutkimuksen linja. Pro Gradu -tutkielma
- Jauhiainen, A.** 2001. Globaalin Koulutuspolitiikan Hyökyaalto Teoksessa: Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 9–21
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E.** 1993. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen A.** 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 126—159.
- Juhila, K.** 1999. Tutkijan positiot Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 201—232.

- Kakkuri-Knuuttila, M-L.** 1998: Retoriikka.
Teoksessa Kakkuri-Knuuttila, M-L. (toim.), Argumentti ja kritiikki, Gaudeamus, Helsinki, 233–272
- Kesseli, H & Mattila, L.** 2007. ”Kauheen monta ei:tä se laps ei tarvi, kun ei sit tee enää mieli mitään ehdottaa” – Luokanopettajien käsityksiä opettajan roolista aktiiviseen kansalaisuuteen kasvattajana. Kasvatustieteiden tiedekunta, OKL Hämeenlinna, Pro Gradu -tutkielma
- Kohonen, V.** 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua ja oppimista – opettajat oman työnsä kehittäjänä, tutkijana ja työyhteisönsä uudistajana
Teoksessa: Ojanen, S. 1993. Tutkiva opettaja: Opetus 21. Vuosisadan ammattina. Helsingin yliopisto, Hakapaino Oy: Helsinki. 66–89
- Koski, L. & Nummenmaa, A.** 1995. Kilpailu koulutusdiskurssissa. Kasvatus 26 (4), 340–349
- Kurttila, T.** 2011. Kodin ja koulun päivä. Opettaja 26.8.2011. Kolumni s. 18
- Lahdes, E.** 1977. Peruskoulun didaktiikka. Otava
- Laitinen, M. & Nurmi, K.E.** 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 11–32.
- Lapinoja, K-P.** 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-instituutin tutkimuksia, Jyväskylä, Gummerus
- Launonen, L.** 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research
- Lampinen, O.** 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Gaudeamus, Helsinki
- Lehtinen, T.** 2014. Ministeri Kiuru: Ohjelmointi peruskoulun opetussuunnitelmaan. Helsingin Sanomat. 21.1. 2014-10-23
Saatavilla: <http://www.hs.fi/kotimaa/a1390279526604>
Tarkistettu 8.10. 2014
- Leskinen, K.** 2014. Opetusministeri Krista Kiuru: Peruskoulu on jäänyt jälkeen, 4.2. 2014, Yle-uutiset:
Saatavilla:
http://yle.fi/uutiset/opetusministeri_krista_kiuru_peruskoulu_on_jaanyt_jalkeen/7069439
Tarkistettu: 12.10. 2014
- Lindberg, M.** 2013. Koulutuspolitiikan uusliberalisoitumisen välttämättömyys. Tieteessä tapahtuu (2), 8–15
- Lindén, J.** 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta
<http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00010.pdf> (tarkistettu 6.10.2013)
- Lindén, J.** 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Acta Universitatis Tamperensis 1502. Tampere University Press 2010.

- Luukkainen, O.** 2002. Opettajankoulutukselle riittää haasteita – löytyykö vastauksia? Teoksessa Nuutinen, P. & Savolainen, E. 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajainkoulutuslaitos, 162–176
<http://sokl.joensuu.fi/juhlakirja/200lliLu.htm> (tarkastettu 23.11. 2012)
- Luukkainen, O.** 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan herättämistä. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- McCafferty, P.** 2010. Forging a 'neoliberal pedagogy': the 'enterprising education' agenda in schools. Critical Social Policy 30 (4), 541–563
- Mikkola, A.** 2006. Kansalaisvaikuttaminen osaksi opettajuutta. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS- kustannus, 53–59.
- Mikkola, A.** 2007. Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet Teoksessa: Merenluoto, K. Virta & A. Carpelan, P. (toim.) Opettajankoulutuksen muuttuvat rakenteet. Ainedidaktinen symposium 9.2. 2007. Turku: Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B 77, 11–14
- Mäkelä, K.** 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Niemi, H.** 2002. Opettajan työ on kasvatusta kaiken aikaa Teoksessa: Etiikka koulun arjessa. 2002. OAJ, Otava: Helsinki, 125–137
- Niemi, H.** 2004. Aikuisten Vastuu Teoksessa: Jaatinen, R. Kaikkonen, P. ja Lehtovaara, J. 2004. Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta – Puheenvuoroja sillanrakentajille, Tampere University Press, 62–83
- Niikko, A.** 1996. Näkökulmia opettaja-tutkijan työhön Teoksessa: Ojanen, S (toim.). 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto, 107–124
- Nupponen, S.** 2011. Katso miten muut arvostavat työtäsi. Taloussanomien 1.2.2011
<http://www.taloussanomien.fi/tyo-ja-koulutus/2011/02/01/katso-miten-muut-arvostavat-tyotasi/20111470/139>
Tarkistettu: 21.10. 2014
- Onnismaa, J.** 2010. Opettajien työhyvinvointi – katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2010:1
- Opettaja**, 2013. Suomen vanhin aikakauslehti - opetusalan tietoa yli sata vuotta
http://www.opettaja.fi/portal/page_pageid=95,82039&_dad=portal&_schema=PORTAL
Tarkistettu: 12.6. 2014
- Opettaja**, 2014. Info
Saatavilla: <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/info>
Tarkistettu: 17.10. 2014

- Opetus- ja kulttuuriministeriö.** 2013. Opetusministeri Krista Kiuru: Digitaalisista oppimisympäristöistä ja pilvipalveluista täysi ilo irti!
Saataavilla:
http://minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/07/kiuru_digitaaliset_oppimisymparistot.html?lang=fi
Tarkistettu 15.10. 2014
- Oravakangas, A.** 2005. Koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.
- POPS,** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Internet-lähde.
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
Tarkistettu: 9.10. 2014
- Puohiniemi, T.** 1993. Suomalaisten arvot ja tulevaisuus. Tilastokeskuksen tutkimuksia 202, Helsinki.
- Rantala, J.** 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Vammala: SKS.
- Rantala, J.** 2010. Suomalaisen opettajan poliittinen orientaatio, Työväen historian ja perinteen tutkimuksen seura, Yliopistopaino: Helsinki
- Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E.** 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. WSOY: Porvoo.
- Rinne, R.** 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A : 108 1986 tutkimuksia. Turku
- Rinne, R.** 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A : 135 tutkimuksia. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R.** 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit, 91–137.
- Rinne, R.** 2003. Uusliberalistinen ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. Aikuiskasvatus (2) 152–157
- Rinne, R. & Salmi, E.** 1998. Oppimisen Uusi Järjestys. Tampere: Vastapaino
- Räisänen, M.** 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Kasvatus 39(1), 6-19
- Räisänen, M.** 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Acta Universitatis Tamperensis 1920. Tampere: Tampere University Press. □

- Saad-Filho, A. Johnston, D.** 2005. Introduction
Teoksessa Alfredo Saad-Filho, A. and Johnston, D. 2005. Neoliberalism – A Critical Reader. London: Pluto Press.
- Sahlberg, P.** 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Sahlberg, P.** 2012. Kuka ostaisi suomalaista koulutusosaamista. Ammattikasvatuksen aikakauskirja, 4-2012, 17–27.
- Simola, H.** 1995. Paljon Vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa koulutusdiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H.** 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3:1997.
- Simola, H.** 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. Kasvatus 32 (3), 290–297
- Soanes, C.** 2005. Oxford English Dictionary, 2nd edition: Oxford University Press
- STT.** 2013. Virkkunen vaatii yrittäjyyskasvatuksen lisäämistä. Hämeen Sanomat. 19.1. 2013
Saatavilla: <http://www.hameensanomat.fi/uutiset/kotimaa/225584-virkkunen-vaatii-yrittajyyskasvatuksen-lisaamista>
Tarkistettu: 16.10. 2014
- Suoninen, E.** 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen
Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. , Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.
- Suutarinen, S.** 2006a. Oppilaskunnat ja nuoret vaikuttajat tulevat –oletko valmis? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–9.
- Suutarinen, S.** 2006b. Tietopainotteisen kansalaiskasvatuksen aika ohi Suomessa –miten kansalaiskasvatus uudistetaan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS- kustannus, 99–124.
- Suoranta, J.** 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatustajattelu tässä ajassa. Tampereen yliopisto
- Syrjälä, L.** 1998. Onko koulun kello jo myöhässä? Teoksessa Niemi, H. (toim.) Opettajana modernin muutoksessa. Porvoo, WSOY, 25–38
- Syrjäläinen, E.** 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25/2002.
- Säntti, J.** 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 31.

- Säntti, J.** 2008. Opettajan työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22
- Thorsen, D. E. & Lie, A.** 2006. What is Neoliberalism. Poliitiikan tutkimuksen tiedekunta, Oslon yliopisto
Saatavilla: <http://folk.uio.no/daget/What%20is%20Neo-Liberalism%20FINAL.pdf>
Tarkastettu: 14.10. 2014
- Tirri, K.** 1999. Opettajien ammattietiikka. WSOY
- Tynjälä, P.** 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Van Dijk, T. A.** 1988. *News as Discourse*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A.** 1997, *The study of discourse*
Teoksessa: Van Dijk, T. A. (toim.) *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Vol. 1, *Discourse as structure and process*. London: Sage, 1—34.
- Vanttaja, M.** 2010. Yliopiston villit vuodet. Suomalaisen yli- opistolaitoksen muutoksia ja uudistuksia 1990-luvulta 2000-luvun alkuun. Painosalama Oy, Turku.
- Veräjänkorva, A.** 2014. OAJ: Opettajat voimakkaasti ja jatkuvasti väsyneitä. *Yle-uutiset* 31.1. 2014
Saatavilla:
http://yle.fi/uutiset/oaj_opettajat_voimakkaasti_ja_jatkuvasti_vasyneita/7063181?ref=leiki-uu
Tarkistettu: 11.7. 2014
- Viinamäki, T.** 1997. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. *Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet* 50
- Väljärvi, J.** 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-26.
- Värri, V-M.** 2003. Kasvatus ja ”ajan henki”. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. (toim..) *Opettaja vaikuttajana?* 44–62.
- Värri, V-M.** 2000. Maailma muuttuu, mutta kasvatusvastuu pysyy – auttamisvastuu kasvatussuhteitten perustana. *Kasvatus* 31 (2), 130–141

Opettajan pääkirjoitukset propositioineen ja representaatioihin luokiteltuna

2013

4/2013 Uudistuva koulu (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Koululla merkittävä vaikutus kaikkien elämään
- Sen on annettava riittävät taidot ja tiedot, jotta kansalaisemme pärjäävät kansainvälisessä kilpailussa
- Lisäksi myös kulttuuriperintöä on välitettävä
- Koulusta tulee yhä enemmän sosiaalinen yhteisö, jossa opitaan yhdessä sekä harjoitellaan vuorovaikutustaitoja
- Oppimisympäristöt vievät oppimisen paikkoihin, jotka eivät ole sidottu koulu-aikaan tai –rajoihin
- Kielet ja matematiikka saanevat lisää tilaa opetuksessa. Median rooli kasvaa
- Koulujen eriarvoistuminen kasvattaa opettajan roolia yhteiskunnan tasa-arvoistajana
- Opettajan rooli muuttuu muutenkin: siltaräätäli koulun ja muiden oppimisympäristöjen välillä
- Lisäksi yhteistyökumppanuus tulee tutuksi muiden kasvattajatahojen sekä vanhempien kanssa
- Eri tapoin tapahtuva oppiminen keskiöön, sekä oppilaiden hyvistä elämäntavoista huolehtiminen.
- ”Pedagogian ammattilaisena opettajasta tulee oppilaille valmentaja, joka järjestää oppilaille parhaat valmiudet oppimiseen”

6/2013 Tekniikan esteenä pedagogiset syyt (Elinikäinen oppija)

- Viestintätekniikan pedagogisessa tukemisessa Suomi ei kulje kärjessä EU-komission tuoreen tutkimuksen mukaan
- Lukion ja ammattioppilaitosten rehtorit epäilevät niiden hyödyllisyyttä, peruskoulun opettajien luotto omiin teknologisiin taitoihin on Euroopan heikoimpia
- Pedagogisen tuen saaminen tieto- ja viestintäteknologian opettamiseen suurin syy aiheen heikkoon kantamiin
- Pedagogisia malleja vähän, jolloin sitä harvoin käytetään opetuksen toteuttamisen välineenä
- Aihepiirin saralla täydennyskoulutus ollut vähäistä, oma osaamattomuus lisää riittämättömyyden tunnetta
- Maailman digitalisoituminen sekä oppimateriaalien siirtyminen verkkoon pakottaa myös kouluja muuttamaan toimintatapoja
- Opettajien valmistauduttava muutokseen pikaisesti pedagogisella ja kulttuurisella tasolla
- Tieto- ja viestintäteknologian taidot ovat tulevaisuuden kansalaistaitoja. Ne on kyettävä takaamaan kaikille oppilaille jo perusopetuksessa.

11/2013 Raskaussyrjintään puututtava (Olosuhteiden uhri)

- Yhä useampi nainen kokee raskauteen liittyvää syrjintää työpaikoilla
- Tasa-arvovaltuutetulle tulleista kanteluista useimmat ovat raskaus- tai perhevapaasyrjintään liittyviä
- Myös naisopettajille ilmiöstä on tullut kesto-ongelma
- Tasa-arvovaltuutettu Pirkko Mäkisen mukaan naisopettajien syrjiminä raskauden takia on hyvin yleistä
- Kunta-alalla joka viides epäilee joutuneensa syrjityksi raskauden takia
- Määrää epäillään suuremmaksi, koska kantelu voi myöhemmin vaikeuttaa asioita työmarkkinoilla
- Raskaussyrjintää selitetään usein työntekijän toimesta sillä, että lapselle opettajien vaihtuminen ei ole hyvä asia kasvatuksellisesti
- Raskaana olevan opettajan palkkaaminen merkitsee kunnalle äitiysvapaan sekä sijaisen palkan kuluerää
- Valvontaa olisi tehostettava
- Ammattijärjestöllä tulisi olla kanneoikeus, joka estäisi kantelun tekijän joutumista silmätikuksi
- Sanktioita todetusta syrjinnästä pitäisi koventaa. Niiden pitäisi kohdistua myös siihen henkilöön, joka on tehnyt syrjivän päätöksen
- Raskaana olevien tai tulevien palkkaamatta jättäminen ei saa olla säästökohde koulutuksessa

12/2013 Narsismi jäytää työyhteisöjä (Olosuhteiden uhri)

- Narsismi on yleistynyt ongelma työyhteisöissä
- Johtuu työelämän koventuneista vaatimuksista sekä kasvaneesta kiireestä
- Yleisempää opetuslalla kuin muualla
- Narsisti haluaa ”auttaa”, ”suojella” ja johtaa muita ihmisiä
- Joka 7. opettaja joutunut kollegan epäasiallisen kohtelun kohteeksi
- Keskinäinen kiusaaminen heijastuu luokkahuoneisiin, vanhempien kanssa kommunikointiin sekä työpaikalle sairauspoissaolojen lisääntymisenä
- Jos opettajia kiusataan opettajainhuoneissa, myös oppilaat voivat pahemmin
- Narsismia ei saa hyväksyä, pelisäännöt tehtävä selviksi
- Opettajille kehitettävä myös työhyvinvointiohjelma, jossa kiinnitetään huomiota työpaikkakiusaamiseen, yleiseen hyvinvointiin, työoloihin sekä työssäjaksamiseen.

13/2013 Opetusryhmille maksimikoko (Olosuhteiden uhri)

- Erityisopetuslain muutoksessa erityistä tukea tarvitsevat pyrittiin sijoittamaan yleisopetuksen ryhmiin. Samalla tukitoimia piti lisätä
- Samalla erityiskouluja- ja luokki oli tarkoitus vähentää, samoin yleisopetusryhmiä pienentää
- Erityisopetuksen lainmuutos mennyt päin prinkkalaa, kuten opettajat epäilivätkin
- Laki on kuollut kirjain, resursseja sen toteuttamiseen ei ole
- Erityistä tukea tarvitsevien määrä ei vaikuta opetusryhmien kokoon
- Erityislapset vievät tuplasti aikaa
- 80 % sanoo ryhmäkokojen kasvaneen
- Aika menee raportteja tehdessä, joihin kunnilla ei ole varaa ja joita huoltajat eivät ymmärrä
- Opetusryhmän koko sidoksissa opetuksen laatuun ja oppilaan opelta saamaan huomioon
- Ryhmäkoon maksimi pitäisi saada lakisääteiseksi

- 18 tavallista lasta ja 20, jos ryhmässä erityistä tukea tarvitsevia
- Opetusryhmän koko on aina sidoksissa opetuksen laatuun sekä oppilaan opettajalta saamaan aikaan

16/2013 Videoista tullut kiristyskeino (Olosuhteiden uhri)

- Häiriköinti saa yhä julmempia muotoja
- Opettajia kuvataan noloissa tilanteissa, jonka jälkeen alkaa kiristys
- Kuvaamista ei voi kokonaan kieltää, koska se sotii yksilön sananvapautta vastaan
- Opettajia provosoidaan käyttäytymään huonosti, jonka jälkeen video leviää julkisesti
- Opettajat eivät halua päätyä videoille, järjestyksenpito hankaloituu entisestään
- Huoltajat rohkaisseet oppilaita hankalien tilanteiden kuvaamiseen
- Auktoriteetin ei saa antaa murentua videoilla kiristämällä

17/2013 Oppilas voitava erottaa määrääjäksi (Olosuhteiden uhri)

- Kunta 10 tutkimus:
- Pirkanmaalla joka toista erityisopettajaa uhkaillaan väkivallalla
- Helsingissä tilanne hankalin luokanopettajille
- Väkivaltainen käytös koulussa ruokkii itseään
- Poliisin kutsuminen ei ole enää tavatonta
- Oppilas voitava erottaa koulusta välittömästi yleisen turvallisuuden takaamiseksi
- Tällä hetkellä akuuttiin tilanteeseen ei ole lääkkeitä
- Erottaminen mahdollistaisi tilanteen perinpohjaisen selvittämisen
- Erottamisoikeuden vastustajat eivät ymmärrä tilanteen vakavuutta

22/2013 Säästöopettajien ongelma ratkaistava (Olosuhteiden uhri)

- Sijaisopettajille palkka tehdystä työstä
- Varsinaisia opettajia ei saa syyllistää töihin palaamisesta kesäksi
- Kunnat käyttävät härskisti osittaista palkkausta varsinkin nuorien opettajien kohdalla
- Työnantajan on otettava rohkeita askelia, jotta ongelma poistuisi (Miksi)
- Sijaisopettajaongelma vaikuttaa jo opettajien arvostukseen sekä monien opettajien mielenrauhaan
- On väärin, että juuri työllistyneet joutuvat heti heikoimmille eväille

32/2013 Koulut avuksi mielenterveysongelmiin (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Opettajilla hyvä mahdollisuus/asiantuntemus mielenterveyshäiriöihin puuttumiseen
- Varsinaisessa puuttumisessa kuitenkin arkaillaan, koska opettajat eivät koe itseään MT-ammattilaiseksi
- Opettajille lisää resursseja mielenterveysongelmaan puuttumiseen
- Ei sairaanhoitajia sellaisenaan, mutta yksi osa palapeliä terveydenhuollon ja vanhempien kanssa
- Opettajia koulutettava havaitsemaan orastavat ongelmat sekä toimimaan yhdessä ammattilaisten kanssa
- Resursseja myös yleisen hyvinvoinnin lisäämiseen = auttaa myös mielenterveysongelmiin

34/2013 Opettaminen on ammattilaisen työtä (Kansainvälinen huippuosaaja)

- Kotiopetuksen määrä saattaa lisääntyä
- Kouluopetus silti parempi vaihtoehto
- Opettaja on ammattilainen
- Pystyy ottamaan huomioon oppimisvaikeudet ja vaadittavan tason
- Pystyy soveltamaan opetusta sekä kehittämään tärkeitä lisätehtäviä
- Yhdessä oppiminen, vuorovaikutus taidon, ryhmän kanssa toimiminen
- Aidot onnistumisen tunteet, mutta myös kriittinen palaute

39/2013 Kiusaamiskriisi liioittelua (Olosuhteiden uhri)

- 10% oppilaista tulee opettajan kiusaamaksi
- Väite on epäuskottava, ala olisi tällöin täynnä epäsoveliaita ammattilaisia
- Minä-keskeinen kulttuuri hakee tapoja kertoa itselleen suopuisia tarinoita
- Kiusaamiskortista tullut lyömäase opettajia vastaan, kun homma ei kulje koulussa
- Lapsen vanhemmat sokeita lasten väitteille, asiallinen keskustelu joskus hankalaa
- Kiusaaminen ei kuulu pätevän opettajan työnkuvaan

40/2013 Kelpoisuuksia ei saa laskea (Kansainvälinen Huippuosaaja)

- Opettajien koulutustaso Suomessa poikkeuksellisen korkea: Siihen ei saa puuttua.
- Opettajien korkean koulutuksen anti: PISA-menestys, menestys viestintäteknologian rintamalla, gloria suomalaisesta hyvinvoinnista, jonka koulutetut ja osaavat opettajat ovat luoneet
- Kelpoisuuden lasku laskisi arvostusta, palkkaa ja hakijamääriä, opetuksen tasoa
- Sivistyspääomaa ei saa tuhota kelpoisuuksia laskemalla

41/2013 Arvostuksen lasku huolestuttavaa (Olosuhteiden Uhri)

- Arvostus vaihdellut kautta aikain
- Varkey Gemsin tutkimus, Opettaja vertautuu sosiaalityöntekijään
- Suurin osa asiakkaista on alkanut pitää opettajaa asiakaspalvelijana tai assistenttina vanhemmille
- Opettajien oma arvostus horjuu: jos et itse arvosta ammattiasi esimerkiksi palkkauksen vuoksi, muidenkin arvostus laskee
- Jos oppilaat eivät pärjää, se on assistentin vika
- Negatiivinen uutisointi kouluista vaikuttanut arvostukseen. Puheet hulabaloosta ym. liioittelua

46/2013 Mediaopetuksesta otettava vastuu (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Mediaopetus riittämätöntä, media suurempi osa ihmisten arkea
- Moni opettaja suhtautuu negatiivisesti, liian paljon motivaation ja taitojen varassa
- Mediaopetuksella ei ole virallista asemaa koulutusjärjestelmässä
- Opetusministeriön otettava vastuu, jota koulut & opettajat kyllä toteuttavat
- Mediaopetukselle laadittava selkeät päämäärät
- Koulun ja vanhempien tuettava yhdessä koulutustyötä

49/2013 Opettajien yhteishenki heijastuu oppilaisiin (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Myönteisten asioiden esille nostaminen parantaa koulun ilmapiiriä
- Riitaisa opettajainhuone vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden arkeen
- Opettajainhuoneet mainetaan parempihenkisiä
- Opettajat kantavat vastuutaan työyhteisön hyvinvoinnista
- Yhteishenki rakentuu pienillä toimilla ja hauskoilla rutiineilla
- Moni opettaja toimii aktiivisena hengenkehittäjänä työyhteisössä

2012

6/2012 Yhteisöllisyys vaarassa jättilukioissa (Olosuhteiden uhri)

- Helsinki aikoo uudistaa lukio- ja ammattikoulutustaan siirtymällä suurempiin yksikköihin
- Toteutuessaan muutos koskee 15 000 opiskelijaa ja satoja opettajia
- Jättilukioita perustellaan rahan käyttämisellä opetukseen seinien sijasta, työelämän tarpeilla sekä oppiainevalikoiman kasvulla
- Taloudellista hyötyä on vaikea todistaa oikeaksi tai vääräksi
- Perusteet ontuvat opettajan silmissä
- Opettajien ja opiskelijoiden mielipidettä ei ole kysytty
- Opettajien työpäivät pitenevät, ryhmän tutustuminen hankaloituu, koulun omaleimaisuus häviää, koulukiusaaminen lisääntyy?
- Uudistus ei tue oppilaan yksilöllistä kehitystä tai kasvua
- Yhteisöllisyys häviäisi. Suuri yksikkö ei pysty tukemaan opiskelijoiden kokonaisvaltaista kasvua niin hyvin kuin pienempi

12/2012 Kiusaaminen tekee työpaikasta hornankattilan (Olosuhteiden uhri)

- Epäasiallinen ja kiusaaminen käytös Suomen työpaikoilla tuplasti yleisempää kuin Euroopassa
- Suunta lisääntymään päin.
- Työpahoinvoinnin kustannukset Työterveyslaitoksen mukaan 30 miljardia vuodessa
- Joka seitsemäs opettaja erilaisissa oppilaitoksissa joutuu kollegan kiusaamisen kohteeksi
- Naiset kokevat syrjintää, henkistä väkivaltaa ja leimaamista miehiä enemmän
- Vaatimusten koveneminen, huono organisaatio, välinpitämättömyys ja kiire syinä kiusaamiseen
- Kiusaaminen tekee työpaikasta hornankattilan
- Kouluissa opettajien keskinäinen kiusaaminen siirtyy luokkiin ja sitä kautta myös koteihin, jolloin yhteistyö vaikeutuu
- Työelämässä ei viihdytä pitempään, jos työpaikkakiusaamisen ei järjestelmällisesti puututa
- Opettajat tarvitsevat hyvinvointiohjelman. Heidän hyvinvointinsa heijastuu myös oppilaitten hyvinvointina

14/2012 Koulu on liian avoin (Olosuhteiden uhri)

- Koulut yhä useammin raakaan, oppilaihin ja opettajiin kohdistuvan väkivallan näyttämönä
- Poliisi on kirjannut 600 koulu-uhkausta Jokelan tapauksen jälkeen
- Väkivallan lisääntyessä kouluissa on alettava miettimään tarkempia turvatoimia
- Vastuu koulutuksen järjestäjällä
- Kouluvalvontajärjestelmä takaisin, esimerkiksi kouluisäntä
- On oltava perillä, mitä kouluissa tapahtuu, valvottava ulkopuolisten sisääntuloa sekä jaettava koulu turvallisuusvyöhykkeisiin
- Nuorten henkiseen pahoinvointiin löydettävä nykyistä parempia ratkaisuja
- Fyysisen väkivallan uhriksi joutuminen on pitkäaikainen ja raskas kokemus
- Aikaiset sairaseläkkeet, tavallisen elämisen pelko
- Ei enää ampumis- tai puukotustapauksia, koska suomalainen yhteiskunta ei kestä niitä.

16/2012 Käräjöinti ei kuulu yhteistyöhön (Olosuhteiden uhri/)

- Koulun ja kodin yhteistyö ontuu
- Näkyy oikeusasiamiehelle, aluehallintovirastoille ja Opetushallikseen opettajista tehtyjen valitusten määränä
- Syyt: koventuneet odotukset, pudonnut valituskynnys sekä heikentynyt opettajan auktoriteetti
- Yhä useammin ongelmiin haetaan viranomaispäätöstä koulun ulkopuolelta
- Uraorientoituneet vanhemmat syyttävät opettajaa ongelmista ja näkevät hänen roolinsa eräänlaisena assistenttina tulevaisuuteen.
- Tiedot modernista opetuksesta puutteelliset, valittaminen kaikkeen opettajan toimintaan
- Opettajan motivaatio kärsii valituksista, myös sairauslomien ovat yleisiä
- Koulun ja kodin yhteistyö on silti ensiarvoisen tärkeää
- Opettajien on oltava aktiivisia, mutta myös vanhemmat on velvoitettava vastavuoroisuuteen
- Valitusten tien pitäisi olla viimeinen keino, kun kaikki muut on käytetty
- Käräjät eivät kuulu ollenkaan yhteistyöhön

18/2012 Kouluväki elää epävarmuudessa (Olosuhteiden uhri)

- Opettajat huolissaan koulutuksen leikkauksista
- Huoli kohdistuu koulutuksen tasa-arvoisuuteen, työoloihin, koulujen keskittämiseen, yhä heterogeenisempaan oppilasjoukkoon, erityisopetukseen sekä epäpätevien opettajien määrään
- Myös ammatillisen koulutuksen painopisteet ja korkeakoulutuksen suunta arveluttavat
- Opettajat ovat jopa kapinassa hallituksen tavoitteita mm. Johtava koulutusmaa 2020 kanssa!
- Utopistinen tavoite, kun opettajilta viedään jatkuvasti opetuksen edellytyksiä
- PISA-mittausten takana on hämärä tulevaisuus
- Lyhytnäköinen koulutuspolitiikka syö nuorilta tulevaisuuden
- Rinnakkaiskoulujärjestelmän paluuta pelätään, sosioekonominen status ratkaisee nuoren koulutuksen.
- Opettajat havaitsevat aitiopaikalta koulutuksen rapautumisen sekä puheiden ja tekojen välisen ristiriidan

- Johtava koulutusmaa –tavoitteen taakse heitä on vaikea saada, jos edellytykset työhön eivät parane

20/2012 Peukuttamalla ei synny hyviä opettajia (Olosuhteiden uhri)

- EK (Matti Apunen haluaa) opettaja-rankingin.
- Oppilaalle opettaja on ikään kuin liian tärkeä henkilö puhtaasti sattuman varaan jätettäväksi
- Opettaja vaikutus oppilaan elämään on kiistämätön (tiedollisten ja taidollisten karikoiden yli)
- Apusen mukaan oppilaan vaikeudet yläkoulussa tai työelämässä saattavat johtua ”lepsusta” opettajasta
- Opettajan vaikutus oppilaan elämään kiistaton: avaa muuten kiinni pysyviä portteja
- Opettajaa hankala palkita objektiivisesti. Peukutus ei realisoituisi hyvänä opettamisena, vaan nuoleskeluna. Miten peukuttajat suhtautuisivat aiheelliseen kurinpalautukseen tai kiusaamistapausten selvittämiseen
- Miksei myös kaikki muut työntekijät joutuisi saman rankkauksen alle
- Peukuttamalla ei saada hyviä opettajia. Huoltajan kiitos ja muistaminen tilinauhassa olisi paljon parempi palkitsemisen muoto.

22/2012 Laatu edellyttää investointia (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Kevätjuhla palkitsee sekä opettajan että oppilaan
- Työssä onnistumiseen vaaditaan opettajalta nykyisin paljon enemmän uusien fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten oppimisympäristöjen takia
- Arvokasvatus lipunut medialla ja muille oheiskasvattajille, haaste kouluille ja opettajille suuremmasta arvokasvatusroolista heitetty
- Opettajasta on kehittynyt monitaituri, jonka tärkeimpänä tehtävänä on auttaa ja tukea oppilaita työskentelemään sekä ohjaamaan tiedon käsittelyssä ja haussa
- Hyvä opetus on intohimoa. Opetettava asia on saatava merkitykselliseksi ja kiinnostavaksi
- Opettajan tärkein työkalu on persoona, karismalla suuri merkitys
- Kannustava ja rohkaiseva kasvattaja sekä innostava opettaja tavoitteena
- Ei yli-ihmisyyttä. OKL takaa opettajien laadun.
- Kollegoiden arvostus tärkeää
- Opettaja osa kouluyhteisön joukkuetta, jolla on yhteiset tavoitteet.
- Koulutukseen investoitava, se takaa hyvän opetuksen ja menestyksen myös jatkossa

24/2012 Tarvitaan suurta kasvatust keskustelua (Olosuhteiden uhri)

- Koulujen työrauhaongelmat ovat lisääntyneet siinä määrin, että opettajat haluavat selkeätä tarttumista
- Opetus menee järjestyksenpitoon, moni opettaja katkeamispisteessä
- Häiriköinnin kyljessä myös uhmaava ja piittaamaton käytös
- Nuorilla opettajilla erityisen vaikea savotta
- OAJ haluaa, että häiriköivien nuorten ja vanhempien on vastattava teoistaan
- Häiriköintiä alettava tilastoimaan
- Enää ei koko kylä kasvata. Vanhemmat välttävät tärkeitä kasvatust keskusteluja myös oman pesänsä suojelemiseksi
- Suomessa pitäisi käydä kokonaisuudessaan suuri kasvatust keskustelu siitä, millaisia nuoria

- maassa halutaan kasvattaa
- Kasvatusta kehitettävä yhteisöllisen omavastuullisuuden suuntaan = teoilla on seuraukset ja nuori on aina osa yhteisöä

32/2012 Kiusaaminen on yhteinen ongelma (Olosuhteiden uhri)

- Väitöstutkija Laura Kirveen mukaan kiusaamisen polku kulkee Suomessa päiväkodista korkeakouluun: yleisin muoto syrjintä
- Uusi tekniikka mahdollistanut uutta kiusaamista
- Koulukiusaaminen siirtynyt koulurajojen ja –ajan ulkopuolelle, nettiin
- Opettajien arvion mukaan he missaavat yli kolmanneksen kiusaamistapauksista
- Vain 6% pitää nykyisiä keinoja puuttua kiusaukseen riittävinä
- Alituinen kiire ja erityisopetuksen resurssien puute syö mahdollisuuksia puuttua kiusaukseen
- Kiusauskeskustelussa vähättelyä ilmassa
- Koulu toimii vajaateholla, kun opetusaika menee kiusaamistapausten selvittämiseen

36/2012 Tarvitaan koulutusta kasvattajaksi (Olosuhteiden uhri)

- Lasten kasvatusta on aikuisten yhteispeliä, jossa päävastuu on vanhemmilla
- Se on kuitenkin muuttumassa perheen sisäisestä toiminnasta julkiseksi ja kontrolloiduksi
- Samalla kasvatusta vajonnut yhteiskunnan arvoasteikossa
- Yhä harvempi haluaa olla kasvattaja
- Kasvatusta on perusteltua rajojen asettamista, tukemista ja kontrollointia. Myös ohjelmista tarvittaessa. Se on päätoimista, ei osa-aikaista
- Yhä useampi vanhempi on hukkahteilla kasvatuksessa
- Koulun ja opettajan kasvattamisella on oltava juridinen tuki (case tupakanpolto alaikäisenä)
- On kohtuutonta vaatia kouluilta ja opettajilta vahvaa kasvattamista, jos juridiset keinot eivät ole puolella
- Vanhemmat tarvitsevat kasvatuskoulutusta, se on yhteiskunnan velvollisuus
- Koulun ja kodin kasvatukseen luotava uudet pelisäännöt, yhteistyö ei toimi, jos vanhemmat eivät ymmärrä kasvatuksesta tarpeeksi

40/2012 Sananvapaus on myös opettajan oikeus (Olosuhteiden uhri)

- Kansalaisten sananvapaus määritelty hallitusmuodon 10. Pykälässä sekä YK:n universaalisissa ihmisoikeusjulistuksissa
- Sananvapaus on vapaan yhteiskunnan tunnusmerkki, kansalaisoikeus
- Työnantajat pelkäävät sananvapautta: sananvapaus tarkoittaa liian usein asioita, joita työnantaja haluaa sanottavan
- Riihimäkeläinen luokanopettaja sai kirjallisen varoituksen oltuaan epälojaali työnantajaa kohtaan
- Vantaalla opettajaa kiellettiin kommentoimasta väkivaltatapausta: rehtori antoi haastattelun sivistystoimenjohtajan valvoessa vieressä
- Opettajan sananvapauden puuttumiseen ei ole mitään syytä
- Maan tapa, opettajia ja lastentarhanopettajia pyydetään vaikenemaan hankalista asioista niin medialle kuin vanhemmille
- Oppilaiden häiriökäyttäytymisestä vaikeneminen aiheuttaa uusia paineita sananvapaudelle
- Sananvapaus on arvokas asia ja demokratian tukipilari. Se on myös opettajien ja kasvattajien oikeus

42/2012 Huono lukutaito uhka demokratialle (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Lukutaito tulossa alaspäin
- Länsimainen lukutaidottomuus: selailu yleisempää, luetun ymmärtäminen heikkoa kuten myös tiedonhaku. Varsinkin asioitten keskinäisten suhteitten, lähdekritiikki ja luetun luotettavuuden hahmottaminen on ongelmana
- Opetustyössä lukustrategiat joutuneet väistymään medialukutaidon tieltä
- Tosiasiat ja mielipiteet täytyy pystyä erottamaan toisistaan
- Huono lukutaito syrjäyttää
- Jokaisen opettajan oltava lukemisen opettaja
- Oppiainerajat ylittävä kirjallisuus tarjolle erityisesti yläkoulussa
- Kirjallisuudessa myös verkon antimia hyödynnettävä
- Esimerkiksi vain ja innostavalla materiaalilla nuoret erilaisten tekstien pariin

44/2012 Koulu on arvokasvattaja (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Kristinuskon vaikutus vahva koulutuksen arvopohjaan
- Maahanmuuttajien lisääntymisen jälkeen uskonnonopetus joutunut syyniin
- Kustannukset? Moniarvoisen koulun päämäärät, vaikeasti muodostettavat opetusryhmät
- Uskontieteestä avain moderniin uskonnonopetukseen
- Opettaksi paremmin kansainvälistymisestä sekä uskontojen vaikutusta eri identiteettien kehittymiseen
- Yhteiselle arvokasvatukselle ja pohdinnoille rakennettava enemmän tilaa paljon muuttuneessa maailmassa
- Arvokasvatus ohjaa yksilöä yhteisössä ja edistää myöhempää pärjäämistä.
- Lapsille opettujen arvojen oltava samanlaisia

46/2012 Työnantajan puututtava häiriköintiin (Olosuhteiden uhri)

- Koulun ja kodin yhteistyö sujuu yleisesti hyvin, mutta ääritapaukset vesittävät kokonaiskuva
- Ääritapauksissa opettaja pelkää itsensä, lastensa ja omaisuutensa puolesta
- Vanhemmat prässäävät keinoja kaihtamatta
- Joka viides opettaja ja joka kolmas rehtori vanhempien kiusaamisen kohteena omien kokemusten perusteella
- Opettajaa ei voi siirtää näissä tapauksissa toiseen työpaikkaan, se vain pahentaisi ongelmia
- Kiusaamiset pysyvät usein piilossa. Työnantaja edellyttää hiljaisuutta vedoten lojaliteettiin.
- Huono trendi. kiusatuksi tulleella oikeus mielipiteeseensä

47/2012 Tulevaisuuden ammatti (Kansainvälinen huippuosaaaja)

- Elinkeinorakenne muuttui
- Tällä hetkellä siirrytään fyysisestä työstä aivo- ja palvelutöihin
- Asiantuntijatyön määrä lisääntyy tulevaisuudessa
- Muutos huomioitava myös opettajankoulutuksessa, kun ammatin sisällöt ja YK:n vaatimukset - uudistuvat. Opettajien hyväksyttävä työn muutos
- Opettajan ammatti eräs vanhimmista. Ihminen aina halunnut opettaa jälkipolviaan selviytymään paremmin kuin itse
- Opettamista tarvitaan entistä enemmän, koska työnteon ja ammattien osaamisen vaatimustaso noussut

- Tarvitaan parempia kielen, käden ja tekniikan taitoja, joiden kehityksessä opettajuus keskeisessä osassa
- ”Suomalaisten menestysten mahdollisuudet ovat pitkälti siinä, että heidät opetetaan tekemään jotain, mitä muut eivät osaa. Siihen tarvitaan motivoituneita ja hyviä opettajia. Vain näin tehdään osaavampi yhteiskunta”

2011

1/2011: Opettajista ei saa tehdä paperinpyörittäjiä (Olosuhteiden Uhri)

- Lakimuutoksella halutaan integroida erityisoppilaat yleisopetukseen
- Huoli integraatioon varatuista resursseista
- Lisää opettajien ja rehtorien työmäärää monella tavalla sekä pienentää ryhmäkokoja
- Ymmärrystä lain idealle vain jossain määrin
- Onnistuessaan kasvatusalan ja viranomaisten
- Hyvä tavoite, että ongelmiin pyritään puuttumaan aikaisemmin ja monialaisemmin
- Kunnat saattavat käyttää lakimuutosta leikkauskeinona: erityisoppilaat siirretään yleisopetukseen ilman erillisiä tukitoimia
- Erityisluokkia ei saa ajaa alas. Oppilaiden ongelmat tulevat lisääntymään tulevaisuudessa
- Opettajista ei saa tehdä paperinpyörittäjiä, joiden aika ei riitä perustyöhön: opetukseen ja kasvattamiseen.

3/2011: Opettajille työelämäjaksoja (Elinikäinen oppija)

- Ammatin haasteellisuus lisääntynyt työelämän murroksen ja kasvaneitten oppilasmäärien takia
- Opettajilta odotetaan perustyön lisäksi asiantuntijuutta ja yhteiskunnan kehittämistä
- Alalta hakeudutaan pois
- Työelämän muutos vaikuttaa opettajien riittämättömyyden tunteeseen, samoin tekniikan kehitys
- Silti Suomessa saadaan parhaat opiskelijat opettajankoulutukseen
- Opettajakoulutuksen saaneiden kysyntä muualla työelämässä myös hyvä asia
- Hallitsematon ammatista pako saatava silti pysähtymään
- Ratkaisuksi täydennyskoulutus opetuksen ulkopuolella
- Moduuli työelämässä päivittäisi työelämätaitoja
- Irtautuminen arkityöstä työperustaisessa täydennyskoulutuksessa voimaannuttaisi opettajia ja pitäisi heidän kasvatusalalla

4/2011 Koulutuksen oltava ennakoitavaa (Elinikäinen oppija)

- Koulutusjärjestelmämme perustuu 1950- ja 1960-luvuilla tehtyihin muutoksiin
- Se maailma on poissa, ja suomalainen koulutus ei vastaa työelämän tarpeita
- Koulutustasomme vain Euroopan keskiluokkaa
- Pisa-menestys ei takaa kilpailukykyä tulevaisuudessa
- Koulu muutettava ennakoivammaksi, sivistyspää edellä mutta myös työelämän tarpeet huomioiden
- Uusia aiheita globalisaatio, väestönkasvu ja ilmastonmuutos
- Koulutuksellinen tasa-arvo säilytettävä. Kuntien taloustilanne ei saa eriarvoistaa
- Koulu ei ota monikulttuurisuutta tai heikentynyttä kieliosaamista tarpeeksi hyvin

huomioon

- Tietotekniikka ja viestintäteknologia mukaan koulutukseen, työelämä vaatii sitä varsinkin tulevaisuudessa
- Valtion tarkempi kontrolli saattaisi olla yksi vaihtoehtoja
- Uusia ja radikaaleja vaihtoehtoja ei saa pelätä koulujärjestelmän kehittämisessä

6/2011 Kiusaaminen osa mustaa koulukulttuuria (Olosuhteiden uhri)

- Kiusaaminen lisääntynyt 2000-luvulla, työllistää opettajia päivittäin
- Kiusaamisen kohteena sekä opettajat että oppilaat
- Myös opettajien keskinäistä työpaikkakiusaamista esiintyy
- Vanhemmat yhä useammin opettajien kiusaajina
- Yläkoulun opettajista kolmasosalla kiusaamiskokemuksia, 15%:lla tämä väkivaltaista
- Lapin opettajista noin puolet koki altistuneensa oppilaiden tai vanhempien kiusaamiselle
- Kiusaaminen pohjautuu perheiden huonoon vointiin, käytösmallien puuttumiseen, opetusryhmien liian suureen kokoon, erityisopetuksen riittämättömyyteen
- Opettajat masentuvat ja joutuvat sairauslomalle kiusaamisen takia
- Koulukiusaaminen kasvattaa yhteiskunnan pahoinvointia
- Yhteiskunta ei tue opettajien kamppailua kiusaamista vastaan
- Kiusaamiseen on keksittävä keinot

11/2011 Opettajille tietoteknistä osaamista (Elinikäinen oppija)

- Suomi putoamassa tieto- ja viestintäteknologian opetusikäikäessä Euroopan kyydistä
- Tällä hetkellä Suomi on Euroopan keskitasoa, mutta pitää perää Pohjoismaista
- Koulujen teknisissä valmiuksissa huimia eroja: joissain jokaisella oppilaalla kannettava tietokone, joissain opettajainhuoneissa yhteensä kaksi pöytäkonetta
- Useampi kuin 2/5:aa opettajista ei tunne tietotekniikan soveltamismahdollisuuksia tarpeeksi hyvin omasta mielestään
- Opettajien osaaminen ei riittävällä tasolla, koska osaamisen soveltamismahdollisuudet huonoja
- Tieto- ja viestintäteknikan saaminen osaksi perusopetusta vuosina 2011-2015 maksaisi 397 miljoonaa euroa
- Teknologia ei saa olla eriarvoistava tekijä
- Tietotekniikkaan ja täydennyskoulutukseen saatava lisää resursseja, koska se on nykypäivää
- Tietoteknologia ei saa korvata kontaktiopetusta

15/2011 Nuorista otettava vastuu (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Nuorten syrjäytyminen lisääntynyt
- Työn ja koulutuksen ulkopuolella noin 60 000 nuorta
- Monet syrjäytyvät nivelvaiheissa ja kärsivät syrjäytymisestään eliniän
- Peruskoulutus antaa heikot mahdollisuudet työllistymiseen
- Syrjäytynyt vastuu lisää inhimillistä ja yk-laskua
- Pysyvä syrjäytyminen työmarkkinoilta maksaa henkilön kohdalla miljoona euroa
- Yhteensä syrjäytymisen kustannukset yhteiskunnalle miljardiluokkaa

- Oppivelvollisuuden pidentäminen yksi syrjäytymistä ehkäisevä vaihtoehto
- Koulutustakuun tarjoaminen erittäin hyvä ja halpa vaihtoehto, peruskoulun päättävälle jatko-opiskelupaikka
- Lisää määrärahoja oppilashuollolle (kuraattorit, terveydenhoito, oppilaanohjaus, psykologi sekä erityisopetus)

18/2011 Tunne-elämän ongelmat koulun vitsaus (Olosuhteiden uhri)

- Erityisopetuksen tarve lisääntynyt
- Tilastokeskuksen mukaan joka kolmas oppilas tarvitsisi erityisopetusta
- Kymmenessä vuodessa erityisopetuksen tarve on kaksinkertaistunut
- Yhä nuoremmilla esiintyy koulukielteisyyttä
- Varsinkin pojilla käyttäytymishäiriöt ja keskittymisvaikeudet yleistymään päin
- Paha olo purkautuu kouluissa, mikä saattaa opettajat vaikeaan asemaan
- Ongelmia vaikea ratkaista vanhempien kanssa
- Vanhemmat eivät ymmärrä oppilaiden ongelmien vakavuutta sekä lapsensa parasta
- Opettajille lasten tunne-elämän häiriöistä on tullut vaikea pala ratkaistavaksi, vitsaus.
- Opetusryhmiä pienennettävä ja terveydenhoitoa kehitettävä
- Kouluun pitää saada lisää aikuisia

19/2011 Tulevaisuuden koulu on välittävä (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Eriarvoistuminen kahden kerroksen väkeen uhkaa sekä suomalaista yhteiskuntaa että maamme kouluja
- Jakolinja on: koulutetut ja hyvin toimeentulevat vs vähemmän koulutetut ja pudokkaat
- Trendi pysäytettävä
- Suomalaisen koulun vahvuus on ollut laadullinen tasavahvuus sekä korkeasti koulutettu opettaja
- Koulujen ajattelemisen oppimis- ja toimintakeskuksina auttanut kv-koulumenestystä
- Koulun oltava jatkossakin tasalaatuinen, ei eriarvoistava
- Koulu ei saa olla markkinapaikka, jossa opettajan työ ja palkka on kytketty oppimistuloksiin
- Perustuu yksilölliseen välittämiseen ja opettajien korkeaan koulutustasoon, koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön
- Tulevaisuuden koulu on luova ja innovatiivinen huolehtien myös heikoimmistaan.
- Se etsii uusia opetusmenetelmiä, rakentaa nuorten elämää nivelkohdissa sekä haastaa vanhemmat yhteistyöhön.

21/2011 Demokratiakasvatukselle tilaus (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Puoluepolitiikka valtasi koulut 1970-luvulla, mutta politikointi on koulussa ollut vähenemään päin jo 1980-luvulta
- Kansalaisten kiinnostus politiikkaan laskenut: politiikalla on likainen imago
- Yhteiskunnallisia ajatuksia opetetaan Suomessa vähän (vrt. Eurooppa)
- Kansalaiset tietämättömiä poliittisista ideologioita ja prosesseista
- Aktiivinen osallistuva kansalaisuus on huonoissa kantimissa
- Se on elinikäinen prosessi, joka pitäisi aloittaa jo alaluokilla.
- Demokratiakasvatukselle tilausta kouluissa. Vain 2 prosenttia opetuksesta on

yhteiskunnallista

- Koulun pitäisi tarjota kokemuksia yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta
- Demokratiakasvatusta sijoitetaan oppilaan, koulun ja yhteiskunnan toisiinsa
- Asennetasolla suomalaisnuoret pärjäävät heikosti politiikan ja kansalaistoiminnan harrastuksessa
- Aikaisempi poliittinen värittäminen epätoivon näkökulmasta nykyisessä ilmapiirissä – kouluista ei tulisi poliittisia agitaattoreita

22/2011 Arvosanoja ei ylipuhumalla (Olosuhteiden uhri)

- Vanhemmat ylikiinnostuneita oppilaidensa arvosanoista
- He elävät osin lapsensa koulumenestyksen kautta
- Huonoista arvosanoista syyllistetään opettajaa ja koulua
- Jos opettaja ja koulu eivät suostu arvosanan korjauksiin, asiasta valitetaan eteenpäin
- ”Helikopterivanhemmat” haluavat, etteivät heidän lapsensa epäonnistu missään
- Tätä piirrettä on noin kymmenesosalla vanhemmista
- Taustalla huono oma tunto kasvatuksesta sekä tietämättömyyttä arviointikriteereistä
- Opettajien prässääminen ammattitaidon aliarvioimista
- Se on myös karhunpalvelus lapselle: oma osaaminen todistettava kuitenkin jossain vaiheessa
- Toisaalta kiinnostuksella on myös hyväkin puolensa: vanhempi kiinnostunut lapsestaan

32/2011 Kiire on koulun helmasynti (Olosuhteiden uhri)

- Koulu kiireisempi paikka
- Vaikuttimia uudistukset, toimintapäivät, projektit sekä kiireen mediaseksikkyydet
- Myös leikkaukset, lomautukset sekä yhä haastavammat oppilaat kiireellistävät työtä
- Tohtori Marja Mikolan mukaan opettajilla ei ole enää aikaa pysähtyä miettimään
- Kiire tarttuu oppilaisiin, kiire lisää levottomuutta ja heikentää opetuksen laatua
- Kiire lisää myös opettajien riittämättömyyden tunnetta
- Opettajien päästävä pois kiireen syklistä, samoin päättäjien uudistamisen syklistä
- Koulusta ja opetuksesta tehtävä kiireetön instituutio
- Kasvatusta ja opetusta onnistuvat vain kiireettömässä ilmapiirissä
- Nykykoulussa on liikaa toimintaa

33/2011 Opettajia tarvitaan lisää (Olosuhteiden uhri)

- Opettajien siirtyminen muihin ammatteihin lisääntynyt kaikkialla Euroopassa
- Yhdessä eläköitymisen kanssa tämä tarkoittaa satojentuhansien opettajavajetta vuonna 2015
- Suomi ei poikkeus, vajeista joka alalla, luokanopettajat loppumassa vuonna 2025
- Opettajien alalta liukenemisen kanssa samanaikainen ilmiö on ikäluokkien kasvu
- Opettajakoulutus vetää edelleen hyvin nuoria
- Hankalien oppilaiden opettamisesta palkanlisää
- Viisi vuotta vedentakaja: opettajat vaihtavat usein uraa
- Syitä ovat uupuminen, heikot työolot, palkkaus, lomautukset, epämääräiset sijaiskäytännöt, opetusryhmien koot sekä opetukseen kuuluvat oheistyöt
- Lisärahaa opetuskoulutukseen, erityisopetukseen ja ryhmäkokojen pienentämiseen

- 2000 opettajaa, 100 miljoonaa rahaa
- Nykymeno ei voi jatkua. Kuntien mietittävä keinot, jolla opettajat pysyvät virassa

34/2011 Vanhemmat voimavaraksi (Olosuhteiden uhri)

- Opettajat kokevat arvostuksen pudonneen 1970-luvulta
- Opettajien mielestä heistä on tehty palvelijoita, tuottajia ja koneita
- Opettajat ja vanhemmat turhan usein napit vastakkain
- Opettajat pettyneitä auktoriteetin menetykseen ja vanhempien kasvatustottien lipsumiseen
- Opettajat eivät halua olla vanhempien käytössä ympärivuorokautisesti
- Vanhemmilla puutteelliset tiedot nykykoulusta
- Vanhemmilla on silti oikeus osallistua koulun toiminnan suunnitteluun ja opetuksen vaikuttavuuden arviointiin
- besserwisser-opettajia, ei enää ole, besserwisser vanhempia on
- Suomessa jo nyt Euroopan demokraattisin koulu
- Vanhemmat saatava voimavaraksi koulukasvatukseen
- Se auttaisi avointa keskustelua koulutuksen suunnasta sekä mahdollistaisi nykykoulun ongelmiin puuttumisen

37/2011 Päivähoitolain valmistelu aloitettava heti (Kansainvälinen Huippuosaja)

- Päivähoitolain uudistamista odotettu 40 vuotta
- Päteviä lastentarhanopettajia saatava lisää
- Huutava pula varsinkin pääkaupunkiseudulla
- Muuten päiväkotien pedagoginen laatu kärsii
- Pätevien opettajien määrä ja lisätarve kartoitettava valtakunnallisesti mahdollisimman nopeasti
- Varhaiskasvatusta saatava opetusministeriön alaisuuteen
- Sivistysvaltion periaatteena on, että varhaiskasvatukseen satsataan merkittävästi
- Varhaiskasvatusta on osa elinikäistä oppimista
- Maassa tehtävä suuri varhaiskasvatuksen laatu-tarve –selvitys
- Pätevät lastentarhanopettajat varmistavat sen, että varhaiskasvatusta on halutun kaltaista

38/2011 Vihapuheet piinaavat jo koulua (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Vihapuheet lisääntyneet netissä ja kouluilla
- Varsinkin maahanmuutto vihapuheen kohteena, erityisesti äidinkielen aineissa
- Kovinta tekstiä käytetään yläkoulussa
- Vihapuheen määrittely hankalaa, mutta jos niillä lietsotaan väkivaltaa tai sanoilla on uhkausten tai kunnianloukkausten piirteitä, niihin pitäisi päästä käsiksi myös juridisesti
- Vihapuhe ja kova kritiikki eri asia, samoin vihapuhe ja sananvapaus
- Koulujen vihapuheet ovat usein pelkkää rasismia
- Paras lääke vihapuheen torjumiseen on oikean tiedon jakaminen
- Kaikkien opettajien yhteinen asia on vihapuheen torjuminen
- Koulun kasvatettava nuoria suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen
- Nuorten mustavalkoista maailmankuvaa on avarrettava avoimella keskustelulla
- Aikamme ja ympäristö sallii nuorille enemmän ”kapinaa” = vihapuhetta

39/2011 Liian vähän oppitunteja (Olosuhteiden uhri)

- Peruskoulun tuntijakoa ollaan uudistamassa
- Varsinkin taito- ja taideaineita halutaan lisätä
- Suomessa liian vähän oppitunteja, ei oppiaineita
- OECD:n vertailussa tulee takkiin
- 14-vuotiaitten saaman opetuksen määrä oli vertailumaissa toiseksi alhaisin,
- Alueelliset erot isoja: varakkaimissa kunnissa oppitunteja on enemmän
- Opetukseen tarvittaisiin 2–3-viikkotuntia lisää
- Lisäykset ennen kaikkea esi- ja alkuopetukseen
- Alkuopetukseen satsaaminen helpottaisi opettajia organisoimaan taito- ja taideaineperustaista iltapäiväohjelmaa
- Opettajat pystyisivät paremmin saamaan oppilaiden yksilöllisen potentiaalin esiin
- Nykyinen tilanne ylikuormittava: opettajat ja oppilaat joutuvat omaksumaan liian kiireessä
- Opetettavien asioiden määrän kasvaessa eivät auta edes korkeakoulutetut opettajat
- Kustannukset eivät kasva, koska koululaitokset kasvavat

40/2011 Opettajille työhyvinvointiohjelma (Olosuhteiden uhri)

- Koulutukseen kohdistuu muutospaineita ja kasvaneita odotuksia
- Ammatti nähdään keskeisenä yhteiskunnan kehittämisessä
- Opettajan työ muuttunut haasteellisemmaksi
- Stressi yleisempää kuin muilla työaloilla
- Joka neljäs opettaja on tyytymätön työhönsä, joka viides ei koe innostusta työssään
- Opettajien ammatin vetovoima häviää, jos työoloja ei paranneta
- Lapset ja vanhemmat haastavampia
- Aika menee suunnitelmissa ja yhteydenpidossa
- Homekoulut vaivaavat, puhutaan 9 000 rakennuksesta
- Ilmanvaihto ongelmallinen 3 500 koulussa
- Opetustilat soveltuvat muutenkin huonosti moderniin opetukseen
- Opettajat kokevat riittämättömyyttä, työt tulevat usein kotiin
- Täydennyskoulutus irrallista ja poukkoilevaa. Maaseutukunnissa vain joka 20. pääsee
- Ongelmiin pitää puuttua
- Opettajat tarvitsevat työhyvinvointiohjelmaa, joka parantaa ammattikunnan selvittää ammattikunnan terveydentilan sekä parantaa työturvallisuuden
- Opettajien hyvin- tai pahoinvointi heijastuu oppilaisiin

42/2011 Vain huumori auttaa opettajaa ahtaudessa (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Opettajahuoneet ovat erilaisia
- Yhteistä niille on kuitenkin se, että ne ovat oppilaitoksen sydämiä sekä paikkoja vertaistuelle ja levähdykselle
- Opettajat kokevat työyhteisönsä mielekkäiksi, 80 prosenttia pitää ilmapiiriä hyvänä tai erinomaisena
- Opettajat eivät koe kilpailevansa toisiaan vastaan, kollegat ja kollegiaalisuus koetaan työn suurimpina vahvuuksina
- Huumori ja iloisuus auttavat selviämään ahtaista ja epäkäytännöllisistä opehuonetiloista

- Rakentamiseen panostettava: opettajat ja oppilaat voittavat
- Pitkällä tähtäimellä heikkokuntoiset tilat heijastuvat sekä opettajien että oppilaiden motivaatioon hoitaa tehtäviään
- Huumorilla ja kollegiaalisuudella on rajansa
- Opehuone koulun sydän, mutta opettaja yksin työtään tekevä artisti

44/2011 Valtakunnallinen korjausohjelma homekouluille (Olosuhteiden uhri)

- Vanhemmat huolissaan homekouluista ja kyllästyneet kuntien salailuun
- Vanhempien mielestä nykytilanne on kestävä ja lasten- että työsuojelulain perusteella
- Joidenkin asiantuntijoiden mukaan noin 90 prosentissa koulurakennuksista on kosteusvaurioita
- Sadattuhannet altistuvat päivittäin huonolle sisäilmalle
- Opettajilla ja oppilailla todettu homeesta johtuvia sairauksia
- Opettajilla ongelma on näkynyt muun muassa hyvinvoinnin alenemisena, työpaikan vaihtamisena, työnteon estymisenä sekä jopa työkyvyttömyytenä
- Kunnat vitkuttelevat korjausten kanssa kustannusten takia
- Ongelmia ei oikeastaan haluta edes myöntää, ne ovat olleet tiedossa pitkään
- Korjausten valtionapu pudonnut vuodessa 30 miljoonalla
- Lisärahaa saatava ja kuntien toimittava
- Vanhempien väläyttämä koululakko on rohkaiseva, jopa kannatettava mielenilmaus
- Homekoulu ei voi olla työympäristö opettajalle/oppilaille/muille työntekijöille

46/2011 Koulukuria rakennettava yhdessä (Olosuhteiden uhri/)

- Pääkaupunkiseudun vanhemmista kolmannes on sitä mieltä, etteivät opettajat pidä koulussa tarpeeksi kovaa kuria
- Kaksi viidesosaa toivoo, että koulukiusaamiseen kiinnitettäisiin enemmän huomioita
- On perustellusti oletettavissa, että pääkaupunkilaisvanhempien ajatukset jaetaan myös muualla Suomessa
- Kuri tarkoittaa järjestystä, kuuliaisuutta ja tottelevaisuutta
- Koulukurin ongelmiin puututtava yhteistyöllä
- Työrauhan heikentymisen ykkössyy on liian suuret opetusryhmät
- Myös kotien ongelmat sekä vanhempien lipsunut kasvatusote näkyvät käytöshäiriöinä
- Opettajan tehokeinot eivät riittäviä, jos kotoa ei tukea
- Opettajat tietämättömiä mitä saa tehdä ja mitä ei
- Opettajat pelkäävät koteja, kodit eivät pelkää opettajia
- Oppilaat myös erittäin tietoisia oikeuksistaan, mutta eivät velvollisuuksistaan
- Opetusalalla pelätään raskaita erottamisprosesseja sekä kasvojen menetystä kollegoiden edessä
- Kodin ongelmat heijastuvat koulujen työrauhaan
- Kuria halutaan takaisin kouluihin, sekä pääseudulla että muuten

50/2011 Yksityisyys on itseisarvo (Olosuhteiden uhri)

- Opettajat joutuvat mielestään silmätikuiksi pienellä paikkakunnalla, jos käytös ei ole oletetun mukaista
- Roolimallius-ajattelu vaikuttaa yhä yhteiskunnan opettaja-suhteeseen
- 60 % opettajista kokee yksityisyytensä kärsivän käyttämisestä
- Erityisesti valvotaan alkoholin käyttöä, mutta myös pukeutumista, seurustelua, liikennekäyttäytymistä sekä esimerkiksi apteekissa käyntiä koetaan tarkkailtavan
- Pahimmillaan tarkkailu ulottuu perheisiin, johtaa avioeroihin ja työpaikan vaihtumiseen
- Opettaja ei ole vapaa-ajastaan tilivelvollinen vanhemmille, työnantajalle tai oppilaille
- Opettajien opetettava oppilaista suvaitsevaisia ja yksityisyyttä kunnioittavia kansalaisia
- Opettajien yksityisyyden suojele voi myös olla oppilaan etu

51/2011 Ei asiakas vaan yhteistyökumppani (Olosuhteiden uhri)

- Opettaja kärsii elinkeinoelämän lanseeraamasta asiakkuus-puheesta
- Opettajilta ja kouluilta edellytetään huoltajien kohtaamista asiakkaina
- Vanhemmat ajattelevat opettajan olevan oppilaita heidän arvosanojaan varten
- He katsovat myös voivansa vaatia lapsilleen sellaista opetusta kuin haluavat
- Ongelmatilanteessa käännetään viranomaisten puoleen
- Trendi murentaa luottamusta kotien ja koulujen välillä
- Asiakassuhde ei voi toimia, koska opettajan on oltava yhdenvertainen ja tarvittaessa rankaistava oppilaita
- Huoltajat eivät ole aina oikeassa, opettaja ei voi antaa periksi perusteettomille vaatimuksille
- Opetus perustuu opetussuunnitelmaan, joka huomioi myös yksilöllisiä tarpeita
- Yhteistyötä vaalittava, mutta opettajan oltava vastuussa ja johtoasemassa koulukasvatuksessa

2010

2/2010 Pedagoginen vapaus säilytettävä (Kansainvälinen huippuosaaja)

- - Koulutuksen arviointineuvosto arvioi lukioiden tilaa
- - Opiskelijoiden mielestä opettajat osaavat opettaa mutta usein mielenkiinnottomasti
- - Koekeskeisyys ja kiire vaivaavat. Myös vuorovaikutus ei toimi parhaiten
- - Lukiolaisia kuunneltava varsinkin opiskelijanohjauksen ongelmista
- - Opetusmenetelmien osalta juttu on toinen: Opettajat osaavat soveltaa parhaiten ja vain he itse tietävät, miksi jotain tehdään oppilaan kasvun ja oppimisen takia
- - Koulun ulkopuolella ei ymmärretä tarpeeksi pedagogiaa, jotta opettajan pedagogista vapautta pitäisi alkaa kaventaa.
- - Pedagoginen vastuu myös motivoi opettajia, mikä puolestaan innosta opiskelijoita
- - Lukio-opetuksessa olisi pitänyt kartoittaa enemmän myös opettajien perusteita valitsemilleen opetustavoille

3/2010 Opettajalla oikeus yksityisyyteensä (Olosuhteiden uhri)

- Opettajien mukaan seksuaalinen suuntautuminen on koulussa vaiettu tabu
- Seksuaaliseen vähemmistöön kuuluvat opettajat kokevat aiheen kiellettyinä ja vaiettuna aiheena Opettaja-lehden kyselyssä
- Opettajuuteen liittyy painolasti epäseksuaalisuudesta ja heteroavioliitosta
- Seksuaalivähemmistöjen asioista puhutaan vähemmän kuin kirkon piirissä
- Opettajat eivät halua puhua seksuaalisuudestaan, koska pelkäävät sen vaikuttavan suhteisiin vanhempien kanssa sekä johtavan hankaluuksiin työpaikalla.
- Myös kiusaamispelkoa esiintyy
- Opettajat haluavat vetää rajan yksityis- ja työminän välille
- Yksityisyydestä ei tarvitse puhua, jos ei halua. Ei vaikuta työhön (lehden kanta)
- Avoimuutta pitää kunnioittaa, mutta on myös kunnioitettava yksityisyyttä esimerkiksi opettajan näin halutessa

7/2010 Koskeminen on sallittua (Olosuhteiden uhri)

- - Poliisiammattikorkeakoulun tutkimuksen mukaan sadat oppilaat joutuvat opettajan seksuaalisen häirinnän kohteeksi
- - 13000 vastaajaa
- - Oppilaat eivät ole välttämättä ymmärtäneet, mitä heiltä kysytään
- - Seksuaalinen häirintä on selkeästi määritelty, ja kaikki koskeminen ei ole seksuaalista häirintää
- - Opettajilta odotetaan korkeaa moraalialia ja hyviä käytöstapoja
- - Pään silittely, hartioiden taputtelu ja hätätapaus syliote ovat kasvatuksellisia keinoja
- - Joskus oppilaan koskeminen on empatiaa ja kasvattajan velvollisuus
- - Nykykoulussa opettajat työskentelevät paljon yhdessä ja ovet auki, mikä vähentää väärinkäsityksiä sekä lisää lasten turvaa aikuisten väärältä koskettelulta

8/2010 Sijaisopettajille oma nimike (Kansainvälinen huippuosaaja)

- Valelääkärikohun myötä Suomessa paljastunut valeammattilaisia
- Suomen opettajista 14% epäpäteviä. Heidän joukkonsa on hyvin kirjava
- Kunnissa harrastetaan epäpätevien pitämistä säästösyistä
- Sijaiset tekevät tärkeää työtä, mutta professio heiltä puuttuu
- Opettajien ammattinimike suojattava.
- Vanhemmilla oikeus pätevään opettajaan, mutta ei aina tietoisuutta oman lapsensa ammattikasvattajan tilanteesta
- Sijaisille keksittävä nimi
- Opettajan tehtävä hoitaa aina parhaimmassa tapauksessa koulutuksen tehtävään saanut opettaja

10/2010 Naisopettajat kantavat huono-osaisten taakkaa (Olosuhteiden Uhri)

- Huono- ja hyväosaisuuden välinen kuilu syvenee, sanoo tutkimus.
- Pienituloisten alueiden opettajat sairastelevat kolmanneksen enemmän kuin hyvätuloisten
- Naisopettajien sairastumisriski huonoilla alueilla kaksinkertainen
- Alueen ”huono-osaisuus tarttuu myös opettajiin”. Keskimääräistä enemmän alkoholinkäyttöä, stressiä, loppuun palamista muita elämänhallinnan vaikeuksia
- Opettajien riittämättömyyden tunne yleistä. Työstä on tullut vääränlaisiin ilmiöihin

- törmäämistä sekä liiallista kasvattamista
- Opettajat tarvitsisivat työnohjausta ja täydennyskoulutusta ennen kaikkea juuri hankalilla alueilla
- Naisopettajat ovat ottaneet heikompien alueiden ongelmat henkilökohtaiseksi taakakseen

13/2010 Opettajuus ei ole kirjanoppineisuutta (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- Opetusministeriössä suunnitellaan kk-opintojen uudistamista: haettaisiin tiedekuntaan, ei oppiaineeseen
- Taustalla työurien pidentäminen
- OKL-koulutus valinta uudistuisi myös, ylioppilaskokeen arvosanat korostuisivat
- Miesten määrä todennäköisesti vähenisi opettajakoulutuksessa, naisten Yo-kirjoitustulokset parempia
- Koulu tarvitsee miehiä, käytännön syistä ja miehen malliksi
- Hyvät yo-arvosanat eivät välttämättä korreloi pedagogisten ja didaktisten taitojen kanssa
- Opettajien valintakokeessa otettava huomioon henkilön alalle soveltuvuus, motivaatio sekä keskittyttävä vuorovaikutukseen ja ihmissuhdetaitoihin
- Opettajan peruskoulutustaso säilytettävä korkeana
- ”Opettajiksi tarvitaan sopivia ja sivistyneitä henkilöitä, joilla on kykyä ja halua kohdata yhä haasteellisemmat vanhemmat, oppilaat kuin kouluarjen rutiinit”
- ”Nykypäivän opettajalta edellytetään moniosaamista”

20/2010 Täydennyskoulutuksessa kytee epätasa-arvo (Elinikäinen oppija)

- Opettajat pääsevät muihin ammatteihin verrattuna huonosti päivittämään osaamistaan
- Suuri ero myös kaupunkien ja maaseutujen pienten kuntien opettajilla
- Kaupungissa joka 5. Maaseudulla joka 20.
- Suurin syö kuntien haluttomuus maksaa täydennyskoulutuksesta sekä palkata sijaista koulutettavan poissaoloajalle
- Naiset maksavat oman täydennyskoulutuksensa kaksi kertaa useammin kuin miehet
- Täydennyskoulutuksen vähentyminen tapahtunut samaan aikaan kuin työn vaativuus lisääntynyt
- Erityisoppilaiden integraatio, maahanmuuttajaoppilaat sekä oppilaiden tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen tukeminen vievät yhä enemmän aikaa
- Laki täydennyskoulutuksesta saatava aikaan

26/2010 Koulutusviennissä vielä haasteita (Kansainvälinen huippuosaaja)

- Suomi tunnetaan maailmalla erityisesti Nokiasta sekä korkeatasoisesta koulutuksesta
- Pisa-menestyksen ansiosta kv-kiinnostus mm. Koulutusjärjestelmää sekä opettajakoulutusta kohtaan kasvanut
- Koulutusosaamisen myynnistä esimakua oli 29 opettajan ja kahden rehtorin lähtö Arabiemiraatteihin kehittämään 6-10-vuotiaiden koulujärjestelmää
- Koulutusvientä häiritsee oma oman koulutustutkimuksen näkymättömyys kv-tasolla sekä heikko edustus tärkeimmissä koulutuspaneelissa kuten OECD
- Suomeen saatava lisää opiskelijoita ulkomailta, joiden avulla suomalaisesta koulutuksesta kulkeutuu viestiä Suomen rajojen ulkopuolelle
- ”Nyt lähtevät suomalaiset opettajat ovat eräänlaisia pioneereja. He ovat lähetystyössä ja onnistuessaan avaavat niitä portteja, joiden kautta avautuvat todelliset koulutuksen vientimarkkinat”.

33/2010 Vanhemmista ei ole luokan valvojiksi (Kansainvälinen huippuosaja)

- Vanhempainliiton ehdotus: vanhemmat voisivat tulla luokkiin opettajien tueksi sekä välituntivalvojiksi.
- Vanhemmat auttaisivat opettajaa järjestyshäiriöissä sekä opetuksessa
- Myös sijaisuuden ja lomautukset hyötyisivät vanhempien läsnäolosta
- Ehdotus kertoo huolesta koulun tilasta mutta myös haluna tehdä yhteistyötä
- Käytännössä ehdotus ei kuitenkaan toimi
- Vanhemmilla ei koulutusta apuopettajiksi tai järjestyksenpitoon
- Vanhempien läsnäolo murtaisi opettajan auktoriteettia
- Vanhemmat saattaisivat keskittyä väärin asioihin
- Lisäksi opettajan vastuukysymykset hämärtyisivät vanhempien ollessa mukana
- Vanhempien hoidettava kasvatuksensa kotona oppilaan oppimista tukemalla, heidän mukanaolo koulussa ei ole ratkaisu koulun ongelmiin.
- Suurempi ongelma toki on, jos vanhempia ei kiinnosta koulun tapahtumat paitsi ongelmien sattuessa.

34/2010 Opettajia ei haluta lisäkouluttaa (Elinikäinen oppija)

- Opetuksen järjestäjille suunniteltu velvoite opettajien täydennyskoulutuksesta on vastamäessä
- Sitä ei voida resurssien puutteen takia järjestää, ei vaikka täydennyskoulutusvelvoite on kirjattu hallitusohjelmaan
- Tämä huomattu myös arjessa opettajien pyytäessä mahdollisuutta täydennyskoulutukseen
- Kunnat nuivia pyynnöille vedoten yleiseen resurssipulaan
- Täydennyskoulutus vähentynyt koko 2000-luvun, myös koulutusperiodit lyhentyneet
- Täydennyskoulutusta leimaa alueellinen eriarvoisuus
- Joka 5. kaupunkilaisopettaja, joka 20. maaseutuopettaja jälleen kerran mainittu
- Täydennyskoulutus vähentynyt koko 2000-luvun
- Työ muuttunut haasteellisemmaksi
- Opettajien täydennyskoulutus perustuu heidän omaan haluunsa maksaa koulutuksesta ja siihen liittyvästä majoituksesta
- Osaava-hankkeen piti varmistaa 34 000 opettajan täydennyskoulutus vuoden 2010 aikana
- Nyt täydennyskoulutusprojekti siirtyy hamaan tulevaisuuteen.

36/2010 Lastentarhanopettajatarve selvitettävä (Kansainvälinen huippuosaja)

- Päiväkodeissa pula koulutetuista erityislasten- ja lastentarhan opettajista
- Alalle koulutetun henkilökunnan osuus pienentynyt puolesta kolmasosaan
- Suomessa on päiväkoteja, joissa yhdelläkään henkilökunnasta ei lastentarhanopettajan koulutusta
- Suomen huolestuttava tilanne tuotu esiin Unicefin ”the Childcare transition” raportissa
- Lastentarhanopettajia koulutetaan tällä hetkellä 320 vuodessa. Nousemassa 370: een, mutta todellinen tarve 600
- Lastentarhanopettajakoulutus ei tuo rahaa yliopistolle
- Henkilöstön koulutustaso on keskeinen varhaiskasvatuksen laatua määrittävä faktori
- Pedagogisen koulutuksen saaneilla on kyky tunnistaa lapset tarpeet ja ohjata tämän kehitystä tukevaan toimintaan

- Monissa päiväkodeissa ei ole koulutettua henkilökuntaa, niinpä lasten varhaiskasvatus kärsii
- Ohut varhaiskasvatusosaaminen on ristiriidassa työn vaativuuden sekä tärkeyden kanssa.
- Hyvä koulutuspolitiikka lähtee laadukkaasta varhaiskasvatuksesta

37/2010 Koulun tehtävänä ei ole kasvattaa vanhempia (Olosuhteiden uhri)

- Lapsiasiavaltuutettu Maria-Kaisa Aula toivoo, että koulu tukisi enemmän vanhempia kasvatustyössä
- Vanhempien käsitys kasvatuksesta on kuitenkin erilainen kuin koulun
- Se perustuu usein kaveruuteen ja tasavertaisuuteen, mikä sekoittaa kasvatuksen rajoja
- Nykyään myös kyläyhteisön kasvatus on vähentynyt. Silti kasvatusvastuuta halutaan työntää yhteiskunnalle
- Opettajilta ja päiväkodeilta tivataan tiukempaa otetta, vaikkei perheissä aikuisauktoriteetti usein puuttuu
- Koulun tehtävänä on tukea vanhempia kasvatuksessaan.
- Jossain määrin koulut joutuvat jo tälläkin hetkellä kasvattamaan vanhempia. Se ei kuitenkaan ole opettajan tehtävä.
- Koulu ei ole perheneuvola, sillä on oma kasvatustehtävänsä
- Huoltajuus velvoittaa vanhemmat olemaan ensisijaisia kasvattajia

40/2010 Opettaja luo oppimisen hengen (Kansainvälinen huippuosaaja)

- Opettajuus kiinnostaa nuoria edelleen paljon Suomessa kansainvälisesti verrattuna
- Muualla maailmassa opettajia joudutaan palkkaamaan melkein kadulta
- Suomessa opettajan ammatti rinnastetaan melkein lääkäreihin ja lakimiehiin, vaikka suosion arvostuksen putoamisesta on viitteitä myös täällä
- Suosio perustuu osittain autonomiaan: opettajilla valta luokkassaan
- “Suomalaisnuorten korkeat oppimistulokset pääosin opettajan korkean koulutuksen ansiota”
- Yleissivistys pönkittää opettajien yhteiskunnallista asemaa
- Oppimiseen luovat puhtia opettajat
- Koulu opettajien varassa vaikka oppilaat ovat keskiössä
- Opettajat pyörittävät koulun kaikkia elementtejä taloudesta teemapäiviin
- He rakentavat myös kouluihin yhteisöllisyyden sekä luovat päivittäin hyvää kouluhenkeä
- Opettaja Itsenäinen pedagoginen asiantuntija. Kansalaisten tulevaisuus käsissään
- Hän kuuluu siihen ydinryhmään joka muovaa suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuuden
- Yhteiskunnan avainammatti
- Opettajalla suuri eettinen vastuu ja eettiset haasteet lisääntyvät monikulttuuristuvassa koulussa ja yhteiskunnassa
- Opettajan tärkeän roolin yhteiskunnallisena vaikuttajana pitäisi näkyä myös palkkauksessa

43/2010 Nettikiusaaminen karkaamassa käsistä (Olosuhteiden uhri)

- Nettikiusaamista tullut yleinen oppilaiden ja opettajien häirinnän muoto
- OAJ:n kevään tutkimuksen mukaan 13% opettajista uhrina
- Kiusantekoluvut alakanttiin
- Nettikiusaaminen yhtä todellista ja vakavaa kuin koulun pihalla tai luokkatilanteessa kiusaaminen
- Kustannuksia yhteiskunnalle sairauspoissaoloina
- Kiusaamista voidaan kitkeä oikeanlaisella mediakasvatuksella

- Lainsäädäntö laahaa perässä nettikiusaamisen suhteen. Teknistä kehitystä ei ole otettu huomioon ja asenne liian välinpitämätön.
- Nettikiusaajat saatava vastaamaan teoistaan

44/2010 Oppitunnit pahimmillaan basaarielämää (Olosuhteiden uhri)

- Opettajien mukaan työrauhaongelmat leimaavat jokaista koulutusastetta
- Yhä useammin opetuksesta ja oppimisesta ei tule enää mitään
- Työrauhaongelmat vaikuttavat opettajan fyysiseen ja psyykkiseen jaksamiseen sekä oppimistuloksiin
- Vain 4% opettajista ilmoittaa, ettei opetus kärsi työrauhaongelmista
- Opettajien mukaan syitä työrauhaongelmiin ovat lasten kasvanut itsekeskeisyys, vanhempien - kasvatusotteen lipsuminen sekä keskittymisvaikeuksien lisääntyminen
- Selkeää puuttumista työrauhaongelmiin saatetaan vältellä kasvojen menettämisen pelossa
- Työrauhan palauttaminen ei tarkoita paluuta hiljaiseen puurtamiseen, vaan hyvään vuoro vaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä
- Apu löytyy kasvattamalla nuoria niin kotona kuin koulussa

47/2010 Kestävä kehitys on kansalaistaito 23.11. (Sosiaalisen hyvinvoinnin kasvattaja)

- YK:n tavoitteena on saada kestävä kehitys kaikkien maiden opetusjärjestelmiin
- Suomessa tavoite on koulukohtainen: kestävän kehityksen on oltava osa kaikkien oppilaitosten opetussuunnitelmien perusteissa. Oppilas halutaan kasvattaa kestäväan elämäntapaan
- Opettajat ovat asennekasvattajia ja täten avainasemassa paremman tulevaisuuden tekemisessä
- Opettajat pystyvät käytännön esimerkein vaikuttamaan kestävän kehityksen omaksumiseen asteittain
- Opettajien on motivoitava oppilaita ekologiseen elämäntapaan. Siitä ei saa tulla vain viherpiipertäjien juttu
- Kestävän kehityksen periaatteiden sisäistäminen auttaa myös koulua kehittymään lisäten samalla myös hyvinvointia
- "Tulevaisuuden koulu on kestävän kehityksen koulu, joka opettaa ottamaan vastuun luonnosta, ihmisistä ja tulevaisuudesta".

50/2010 Homekoulurekisteri saatava aikaan (Olosuhteiden uhri)

- Suomalaisten (ja kansainvälisten) tutkimusten mukaan yli puolissa koulurakennuksista on kosteusongelmia.
- Päivittäin altistuvia opettajia 52 000, oppilaita 150 000
- Ongelma tiedossa pitkään, asialle ei tehty mitään
- 140 helsinkiläistä, suurin osa opettajia on kirjoittanut vetoamuksen pikaisen homeongelmaan puuttumisen puolesta
- Ongelmiin puututtava ennen kuin opettajat ja oppilaat alkavat oirehtia vakavammin
- Kaikkien tutkimusten mukaan oppiminen ja työteho laskevat merkittävästi homeongelmien myötä
- Lisäksi monien sairauksien uhka lisääntyy, poskiontelotulehdus, astma jopa syöpäsairaudet
- Nykytilanne on kansanterveydellinen riski
- Valtion tultava avuksi, koska kunnilla ei ole varaa korjauksiin