Monologeista dialogiksi

Sirkka Hakala 2011

Helsinki 2011

Tutkimuksia 333

Liisa Hakala

Monologeista dialogiksi

Keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Arppeanumin auditoriossa, Snellmaninkatu 3, lauantaina 12. marraskuuta 2011 klo 10

Helsinki 2011

Esitarkastajat: *Professori*
Jyri Lindén
Tampereen yliopisto

Emeritusprofessori
Juhani Aaltola
Jyväskylän yliopisto

Kustos: *Professori*
Heikki Ruismäki
Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä: *Professori*
Tero Autio
Tallinnan yliopisto

ISBN 978-952-10-6862-1 (nid)
ISBN 978-952-10-6863-8 (pdf)
ISSN 1799-2508
Yliopistopaino
2011

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Tutkimuksia 333

Liisa Hakala

Monologeista dialogiksi. Keskustelua koulusta käytävien ohipuhumisten muuttamisesta neuvotteluksi sosiaalisen konstruktionismin hengessä.

Tiivistelmä

Tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että koulusta käytävään keskusteluun osallistuvat tahot, kuten opettajat, oppilaat, opetushallinnon edustajat tai poliitikot puhuvat toistensa ohi neuvotellessaan koulusta. Koulusta käytävän keskustelun osalliset vaikuttavat mieltävän koulun toisistaan eriävin tavoin tai painotuksin. Ei ole myöskään kovin monia keskustelufoorumeja, joissa eri tahojen äänet tulevat yhtälailla kuulluksi. Koulusta käytävälle keskustelulle vaikuttaa olevan ominaista dialogisuuden puute.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun keskiössä on koulusta käytävä keskustelu sekä se, millä ehdoin koulusta käytävää ohipuhumista voidaan muuttaa yhteisvastuullisemman neuvottelun suuntaan. Tavoitteena on löytää empiiristä ja teoreettista perustaa tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta sekä lisätä kulttuurista itsereflektiota. Tutkimuksen tavoitteisiin pyritään sosiaalisen konstruktionismin ymmärrystavan välityksellä. Tutkimuksessa on asetettu kaksi tutkimustehtävää, jotka ovat seuraavat: 1) Miten aineiston kirjoittajat (suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset) merkityksellistävät koulua kirjoituksissaan? 2) Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?

Aineiston kirjoittajat merkityksellistävät koulua lukuisin eri tavoin. Tiiviisti ilmaistuna koulu merkityksellistyy viitenä paikkana, jotka ovat seuraavat: oppimisen paikka, tulevaisuuden rakentamisen paikka, eettisen kasvatuksen toteuttamisen paikka, kasvattamisen ja sivistämisen paikka sekä oppilaan hyvinvoinnin turvaamisen paikka. Kirjoittajat vaikuttavat todentavan tutkimuksen lähtökohta-ajatusta, jonka mukaan suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset mieltävät koulun toisistaan eriävin tavoin tai painotuksin. Tutkimusaineistossa ilmenevän näkökulmien kirjon voi nähdä tukevan kantaa, jonka mukaan koulusta käytävän neuvottelun tulee olla sellaista, että eri perspektiivit tulevat yhtälailla kuulluiksi. Kuulluiksi tulemisen ohella eri perspektiivien on hyvä tulla sanallistetuiksi ja/tai muuten näkyväksi tehdyiksi. Tämä mahdollistaa muun muassa sen, että kaikilla osallisilla on mahdollisuus päästä kiinni niihin erilaisiin ymmärtämisen tapoihin, joita intressiryhmien edustajat tuovat esiin tai painottavat neuvotellessaan koulusta. Dokumentoinnin ja/tai muun visualisoinnin voi myös nähdä toimivan merkittävänä prosessin itsereflektion välineenä, joka toisaalta tekee näkyväksi koulun monikerroksisuutta ja toisaalta varjelee koulua ja kasvatusta redusoitumiselta minkään yksittäisen ja väistämättä näkökulmallisen totuuden välittäjäksi.

Sosiaalinen konstruktionismi vaikuttaa tarjoavan teoreettisesti kestävää perustaa sille, että koulusta käytävästä ohipuhumisesta voidaan ja on aiheellista siirtyä kohti tasa-arvoisempaa neuvottelua. Tämä edellyttää sitä, että tutkitaan tiettyjen postmodernista ja sosiaalisesta konstruktionismista ammentavien ehtojen soveltamisen mahdollisuuksia. Tutkimuksessa esitetään kuusi ehtoa, jotka voidaan nähdä välineinä, joilla edistää siirtymää koulusta käytävistä ohipuhumisista kohti tasa-arvoisempaa neuvottelua.

Tutkimuksen avainsanat: sosiaalinen konstruktionismi, Kenneth J. Gergen, koulusta käytävä neuvottelu, koulutuspolitiikka, dialogi

University of Helsinki
Faculty of Behavioural Sciences
Department of Teacher Education
Research Report 333

Liisa Hakala

From monologues to dialogue. A discussion about changing the fragmented character of the debate concerning schools to one of negotiation, in the spirit of social constructionism.

Abstract

The starting point for the study is the assumption that the interested parties concerning schools such as teachers, students, public servants within school administration or politics construct the idea of the school in disparate ways. It looks as if the representatives of the various interested parties perceive the school in distinctive ways or with particular emphases. Additionally, there are not many discussion forums where these different interested parties have an equal right to speak and be heard. It seems that the lack of dialogue characterizes the debate about school.

At the centre of the study are negotiations concerning schools, and the conditions that promote changing the fragmented character of this school debate in a more promising and collectively responsible process of negotiation. The aims of the study are to find both an empirical and theoretical basis for more equal ways to negotiate about school, and to increase cultural self reflection. Social constructionism plays a key role in aspiring to meet these research aims. The research questions are (1) How do the informants of the study construct the idea of school in their texts, and (2) What kind of prospects does social constructionism bring to the negotiations about school.

The research informants construct the idea of school in their texts in several ways. To sum up: school is constructed as a place for learning, a place for building the future, a place where ethical education is lived out, a place for social education and Bildung, and a place where the students' well-being is ensured. The previously presented assumption that the interested parties of a school construct the idea of a school in disparate ways or with various emphases seems to have support in the informants' texts. Based on that, a condition can be put forward: different perspectives should have an equal opportunity to be heard in negotiations about school. It would also be helpful if there was a chance for different perspectives to be documented and/or in some way, visualized. This ensures that different constructions of school are within reach of all the participants. Additionally, while making the process of negotiation transparent, this documentation becomes an important medium for self reflection. On one hand it visualizes the complexity of the school. On the other hand it protects the school and education from serving as the spokesman of any single truth that is presented as objective or universal.

Social constructionism seems to offer a stable theoretical basis for changing the fragmented character of the school debate in one of negotiation. More equal and collectively responsible school negotiation presumes that certain aspects or conditions drawn from postmodernism and social constructionism have been studied. In the study, six conditions are presented that can be seen as mediums for changing the fragmented character of the school debate into one of more equal negotiation.

Keywords: social constructionism, Kenneth J. Gergen, school negotiation, education policy, dialogue.

Kiitokset

Kenneth J. Gergen, teoreetikko, jonka teksteihin olen varsin voimakkaasti tukeutunut tässä tutkimuksessa, toteaa seuraavasti: ”As I write I am using words that are not my own; I am borrowing from countless sources and shaping them for you. Are these words, then, truly my own—a unique expression of me as an independent being, or are they someone else’s, and in important degree even yours? The moment at which *I* the author specifically begins and ends is clouded. Consider as well that the words on this page are not the specific property of the book itself. The book does have some distinct characteristics—unique title, chapter names, cover design—that suggests an independent identity. But all that *it* says—the important stuff—is borrowed from elsewhere—one might say “from me” if only we knew where I began and ended.” (Gergen 2009a, 29.) Vaikka tässä yhteydessä on kyse kirjan kirjoittamisen sijaan tutkimuksen teosta, Gergenin ajatuskuluilla on siirrettävyyttä. Se, miten ymmärrän maailmaa, olen, ajattelen ja teen tutkimusta, palautuu muista riippumattoman mieleni sijaan niihin yhteisöihin ja ihmisten välisiin kanssakäymisiin, joissa olen ollut ja joissa olen osallinen. Kiitoksen sanat ovat siis paikallaan.

Olen ollut kolmen akateemisen yhteisön jäsen. Suoritin maisterin tutkintoni Jyväskylän yliopistossa. Työurastani pääosan olen työskennellyt Tampereen yliopistossa. Nykyinen työni sijoittuu Helsingin yliopistoon. Jyväskylän yliopisto herätti kiinnostukseni kasvatukseen liittyvien kysymysten pohdintaan. Tätä kiinnostusta perusopetukseen ja opettajankoulutukseen kytkeytyvä työurani ei ole luonnollisestikaan sammuttanut. Arkkipiispa, emeritus John Vikström on todennut kulttuurin olevan kuin vesi, jossa kala ui. Tampereen yliopistossa työskennellessäni uin vedessä, jonka koostumuksessa oli runsaasti kasvatusfilosofisia ja yhteiskunnallisia aineksia. Tämä kulttuuri toimi myös pontimena vuonna 2006 käynnistyneisiin jatko-opintoihini. Nykyinen työpaikkani Helsingin yliopisto on tarjonnut tutkimusmyönteisen ilmapiirin. Työpaikkani opettajankoulutuslaitos on lisäksi ollut kohdallani ennakkoluuloton työnantaja sen tarjotessa laaja-alaisen toimenkuvan, jossa saan sekä käyttää että edelleen kehittää opintojeni ja työurani myötä rakentunutta asiantuntijuuttani. Esitän lämpimät kiitokseni asiantuntijuuteni rakentamisesta Jyväskylän yliopiston silloiselle liikuntatieteelliselle tiedekunnalle, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan yksikölle ja normaalikoululle sekä Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokselle. Kiitos kaikille entisille ja nykyisille kollegoilleni, jotka teette kuka teoreettisemmin ja kuka praktisemmin orientoitunutta, mutta yhtä lailla merkittävää ja arvo-

kasta työtä kasvatuksen saralla. Yhteiset keskustelumme, viralliset ja epäviralliset, asialliset ja huumorilla höystetyt, ovat kaikki olleet rakennusaineitani.

Tutkimusjohtaja Heleena Lehtonen Tampereen yliopistosta on vaikuttanut merkittävästi siihen, että minulle avautui mahdollisuus tutkimustyön käynnistämiseen. Hän rekrytoi minut työtehtävään, jossa tutkimuksenteko oli odotusarvo. Lehtonen toimi myös tutkimuksenteon varhaisvaiheessa ohjaajanani. Kiitän tutkimusjohtaja Lehtosta saamastani luottamuksesta sekä varhaisvaiheen ohjauksesta.

Siirryttyäni Helsingin yliopistoon tutkimukseni virallisina ohjaajina ovat toimineet professori Heikki Ruismäki sekä yliopistonlehtorit Kauko Komulainen ja Janne Säntti. Kiitän professori Ruismäkeä kannustavasta ohjauksesta, luottamuksesta kykyihini tutkijana sekä pysähtymisestä kohdalleni silloin, kun on ollut sen aika. Professori Ruismäen ja yliopistonlehtori Inkeri Ruokosen ohjaamassa jatko-opintoseminaarissa on vallinnut hyvähenkinen ja rohkaiseva työskentelyilmapiiri. Yliopistonlehtori Komulaista kiitän usein spontaanisti syntyneistä, antoisista ja ymmärrystäni rakentavista keskusteluista. Yliopistonlehtori Sänttiä kiitän tekstiäni kehittävistä kriittisistä huomioista. Virallisten ohjaajien lisäksi on syytä mainita tässä yhteydessä vielä ystäväni ja kollegani, yliopistonlehtori Tiina Kujala. Kirjoitit oman väitöskirjasi esipuheessa, että olen ollut väsymätön ja korvaamaton keskustelukumppani. Nyt on minun vuoroni todeta sama sinulle: Kiitos paitsi korvaamattomasta keskustelukumppanuudesta, myös oikeaoppisuutta kavahtavasta elämänasenteestasi.

Tutkimukseni esitarkastajina ovat toimineet kaksi korkealle arvostamaani kasvatustieteilijää ja asiantuntijaa: professori, emeritus Juhani Aaltola ja professori Jyri Lindén. Kiitän lämpimästi työni esitarkastajia työhöni liittyvistä rakentavista kommenteista ja kehitysehdotuksista. Kommenttinne ja kehitysehdotuksenne ovat auttaneet minua merkittävässä määrin työni loppuun saattamisessa.

Haluan luonnollisesti osoittaa kauniin kiitokseni myös tutkimukseni informanteille. Pyrin motivoimaan mahdollisia tutkimukseni osallisia osallistumiseen sillä, että ymmärryksen lisääntyminen ilmiöstä nimeltä koulu voi auttaa koulun kehittymisessä. Mikäli tämä tutkimus onnistuu edes jossain määrin edistämään siirtymää koulusta käytävistä ohipuhumisista kohti tasaarvoisempaa neuvottelua, teillä, tämän tutkimuksen informantit, on siinä ansionne.

Lähipiirissäni on lukuisia ihmisiä ja yksi koira, jotka ovat vaikuttaneet tutkimustyöhöni – sen etenemistä hidastavasti. Ymmärrän olevani onnellisessa asemassa, kun voin todeta näin. Tutkimustyö on näkemykseni mukaan hyvin sosiaalista toimintaa. Tutkija on jatkuvassa vuoropuhelussa muiden tut-

kijoiden kanssa heidän kirjojensa ja muiden dokumenttien välityksellä. Empiirisen aineiston koonneen tutkijan seurana ovat myös tutkimuksen informantit näkemyksineen. Te, tärkeät läheiseni, olette kuitenkin rinnallaelämisellänne pitäneet huolta siitä, että sosiaalinen kanssakäymiseni ei ole rajoittunut vain heidän pariin, jotka ovat olleet tutkimustyön näkökulmasta minulle merkityksellisiä. Kiitos teille läheiseni siitä, että olette. Kiitos siitä, että jaatte arkea ja juhlaa kanssani.

Haluan vielä erikseen kiittää äitiäni Sirkka Hakalaa, joka on avustanut minua tutkimusaineiston oppilastekstien taltioinnissa sähköiseen muotoon. Toivoisin voivani sanoa perineeni sinun ehtymättömän luovuutesi. Isääni Yrjö Hakalaa kiitän tutkijan näkökulmasta merkittävästä kyseenalaistamisen taidosta.

Amanuenssi Kari Perenius on vastannut tutkimukseni taitosta. Kiitos siitä. Kiitos myös lähimmille työtovereilleni Anna-Liisa Kyhälälle ja Juha Valtoselle. Teidän kanssanne on joka päivä hyvä tehdä töitä.

Kiitän vielä lopuksi Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastoa vuosina 2006 ja 2007 saamistani merkittävistä apurahoista.

Helsingissä lokakuussa 2011

Liisa Hakala

Sisällys

I Tutkimukseen orientoituminen ... 1
1. Johdatus tutkimukseen ... 1
2. Tieteellisen kirjoittamisen konventioista ... 4
3. Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoitteet ... 10

II Tutkimuksessa ... 17
4. Sosiaalinen konstruktionismi ja avaus sen potentiaaliin ... 17
   4.1 Postmoderni sosiaalisen konstruktionismin taustoittajana ... 19
   4.2 Sosiaalisen konstruktionismin ytimessä ... 23
   4.3 Kohti uusia merkitysmaailmoja ... 28
   4.4 Sosiaalisen konstruktionismin lähikäsitteitä ... 31
5. Tutkijan postio ... 33
6. Koulu edistyksen ja kehityksen asialla ... 45
7. Koulusta käytävän keskustelun luonne ... 57
8. Esineellistävä katse kouluun ... 68
9. Aineistoksi ja aineistossa ... 74
   9.1 Aineiston koonti ... 75
   9.2 Metodologiset valinnat ... 82
   9.3 Aineiston kuvailusta kohti analyysia ja tulkintaa ... 84
   9.4 Aineistosta välittyvä yhteisvastuullisuuden potentiaali ... 110

III Kokoava tarkastelu ... 113

Lähteet ... 123

Liitteet
Liite 1. Ohjekirje aikuisille ... 137
Liite 2. Ohjekirje lasten / nuorten opettajille ... 139

I Tutkimukseen orientoituminen

1 Johdatus tutkimukseen

Janesick (2000, 382) pitää tutkimuksen kriittisenä lähtöpisteenä tai peruskysymyksenä sitä, mitä yksittäisessä tutkimuksessa halutaan tietää. Olen työurani aikana toiminut useassa perusopetukseen kytkeytyvässä työtehtävässä. Eri työtehtävissäni huomasin, että tietyt tavat toimia toistuivat, vaikka työympäristöni vaihtuivat. Näiden asioiden kertautuva kohtaaminen vaikutti merkittävällä tavalla tutkimustavoitteisiini.

Työurani aikana olen hämmentyneenä seurannut koulusta käytävän keskustelun erillisyyttä. Havaintoni mukaan ei ole kovinkaan monia foorumeja, joissa useampien tahojen, opettajien, vanhempien, tutkijoiden, poliittisten päättäjien, äänet tulevat yhtälailla kuulluksi. Toiseksi olen havahtunut huomaamaan, miten eri tavoin koulusta käytävään keskusteluun osallistuvat ihmiset mieltävät koulun. Tähän on viitannut Readings (1999, 151), jonka mukaan esimerkiksi kouluhallinnon edustaja, professori tai oppilas sijoittaa itsensä koulutusta tarkastellessaan keskiöön siten ajatellen, että oma tapa nähdä asioita on merkityksellisin. Kolmanneksi olin havahtunut dialogisuuden puutteeseen. Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 93) toteavat: ”Meidän kulttuurillemme tyypillinen ’normaali kommunikointi’ on monologien sarja, jossa puhujat ilmaisevat vuorotellen ajattelunsa lopputuloksen.” --- ”Suomalaisen kulttuurin jäsen ei liioin opi vuorovaikutusskriptiä, johon sisältyisi kyseleminen.”

Koulusta kertojia on paljon, mutta heitä, jotka ovat kertomisensa ohella kiinnostuneita kuuntelemaan – ei siis vain pakotettuja kuulemaan – toisin näkevää toista, on vähän. Olisiko niin, että toisen ohi puhuminen ja toisen puolesta tietäminen on yleistä laajemminkin suomalaisessa keskustelukulttuurissa.

Päädyin keräämään empiiristä aineistoa. Kokoamisen lähtökohtana oli kiinnostus siihen, miten koulua (perusopetus) merkityksellistetään. Koska tutkimuksenteon käynnistymistä oli ohjannut pohdinnat siitä, miten lukuisin toisistaan eri tavoin koulusta käytävään keskusteluun osallistuvat ihmiset mieltävät koulun, oli selvää, että aineiston tulisi olla mahdollisimman moniääninen. Päädyin kokoamaan tutkimuksen aineiston sellaisten ryhmien edustajilta, jotka ovat suhteessa kouluun eri lailla paikantuneita. Käytän heistä jatkossa myös kohtuullisen vakiintunutta intressiryhmän käsitettä. Ymmärrän intressiryhmän käsitteen tavalla, joka ammentaa ranskalaiselta sosiologi Bourdieulta. Bourdieu kiteyttää: ”[*i*]*ntressin* omaaminen on ’mukana olemis-

ta'. Se on osallistumista, sen myöntämistä, että pelaamisessa syntyvät ja pelaamisen synnyttämät panokset ansaitsevat tulla tavoitelluiksi." (Bourdieu 1998, 131.)

On lukuisia sellaisia ryhmiä, jotka uskovat, että peli – tässä yhteydessä neuvottelu koulusta – on pelaamisen arvoista. Kuitenkaan intressiä, joka eri lailla paikantuneita toimijoita ohjaa, ei voi nähdä yksinomaan laskelmoivan päämääräorientoituneena. Bourdieun (1998, 141–146) mukaan eri sosiaalisia maailmoja ohjaavat erilaiset normit. Siinä missä joissain sosiaalisissa maailmoissa arvonsa on taloudellisen voiton tavoittelulla, jossain toisessa arvo on pyyteettömyydellä, jolloin edes pyyteetön käyttäytyminen ei ole täysin intressivapaata käyttäytymistä. Intressin alkulähde on yksilön mielen sijaan sosiaalinen maailma.

Ajatus intressin palautumisesta sosiaaliseen kuvaa osuvasti yhdellä tavalla ymmärrystapaa, joka on tämän tutkimuksen taustalla. Kun olemme kosketuksissa ihmisten kanssa, joiden intressit eroavat omistamme, kohtaamme tilanteita, joissa omat intressimme joutuvat vuoropuheluun toisten ihmisten intressien kanssa. Samalla ilmeiseksi tulee intressiemme väistämätön näkökulmallisuus. Kuten Gergen (2003, 41–42) toteaa, kun tunnistetaan se, että meille luonnollisena näyttäytyvät asiat ja tilat eivät palaudu mihinkään väistämättömään vaan ihmisten välisiin suhteisiin, vapaudutaan pohtimaan vaihtoehtoja.

Sitä, että keskustelua koulusta pidetään 'pelaamisen arvoisena', tekee yhdestä näkökulmasta ymmärrettäväksi Tyackin ja Cubanin (1995) esittämä näkemys, että koulu-uudistukset ovat ensisijainen areena keskustelulle tulevaisuudesta.

Kokoamani empiirinen aineisto koostuu yhtätoista eri intressiryhmää edustavien kirjoittajien teksteistä. Heitä ovat perusasteen oppilaat, perusasteen oppilaiden vanhemmat, perusasteen opettajat, perusasteen rehtorit, perusasteen muun henkilökunnan edustajat, eri yliopistojen opettajankouluttajat, opetushallinnon virkamiehet, poliitikot, työmarkkinajärjestötoimijat, elinkeinoelämän edustajat sekä muut tutkijat tai henkilöt, jotka ovat osallistuneet koulua koskevaan keskusteluun mediassa. Jokaisesta edellä mainitusta ryhmästä neljä tai viisi edustajaa kirjoitti tutkimustani varten lyhimmillään viiden rivin ja pisimmillään seitsemän sivun pituisen tekstin. Oppilailla ja muilla tutkimukseen osallistuneilla oli oma tehtävänantonsa. Oppilaiden tehtävänanto oli seuraavanlainen: "Tehtävänne on siis tehdä kirjoitelma, joka kertoo koulusta". Muiden tehtävänanto oli: "Kerro minulle ilmiöstä nimeltä koulu". Perusasteen oppilaiden tekstit ovat yhden viidennen ja yhden yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoittamia. Aineistossa on 46 aikuisen ja 35 lapsen tai nuoren kirjoittamaa tekstiä.

Tutkimustyöni alkuvaiheessa perehdyin empiiriseen aineistoon ja teoriaan rinnakkain. Huomasin hyvin nopeasti, että aineistoni on informatiivinen,

ihmettelevä, vaativa, ihanteellinen, ymmärtävä, ristiriitainen, oivaltava, päämääräorientoitunut, huolestunut, avoin, välittävä, innovoiva, toiveikas, turhautunut, seesteinen, kyseenalaistava, hauska, asiallinen, tässä hetkessä oleva, väsynyt, vastuullinen ja paljon, paljon muuta. Aineisto vaikutti myös vahvistavan havaintojani siitä, miten lukuisin eri tavoin suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet toimijat mieltävät koulun. Asiaan olisi perehdyttävä syvemmin. Työskentelyni edetessä kävi ilmeiseksi, että empiirisen aineiston annin ohella tutkimuksessani nousee keskiöön teoreettisen perustan löytäminen tasa-arvoisemmille tavoille käydä koulukeskustelua. Tutkimuksen kohteena on näin koulusta käytävä keskustelu ja sen kehittymisen ehdot.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulusta käytävää keskustelua sekä sitä, millä ehdoin koulusta käytävää ohipuhumista voidaan muuttaa yhteisvastuullisemman neuvottelun suuntaan. Tutkimuksessa koulu ymmärretään diskursiivisesti, niissä merkityksenannoissa rakentuvana, joita suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet toimijat kouluun liittävät. Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 41) tuovat osuvasti esiin kielen käyttömme seurauksia tuottavaa luonnetta toteamalla, että ihmisten esittämät lausumat paitsi väittävät jotain todellisuuden luonteesta samalla myös rakentavat tuota todellisuutta. Tutkimuksen tavoitteena on löytää empiiristä ja teoreettista perustaa tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta. Kun tähänastinen koulua koskeva keskustelu on havaintojeni mukaan ollut pitkälle toisen ohi puhumista, pyrin tutkimuksessani löytämään keinoja, joilla keskustelua voitaisiin kehittää tasapuolisemmaksi ja yhteisvastuullisemmaksi neuvotteluksi. Tavoitteena on siis lisätä kulttuurista itsereflektiota.

Tutkimuksessa tavoitteisiin pyritään sosiaalisen konstruktionismin ymmärrystavan välityksellä. Gubriumin ja Holsteinin (2008, 5) mukaan sosiaalinen konstruktionismi on omanlaisensa tapa katsoa maailmaa, omanlainen sanastonsa, ilmaisutapansa ja tulkintakielensä. Sosiaalisen konstruktionismin perusajatus on, että se mitä pidämme totena maailmasta, riippuu merkittävästi näkökulmastamme. Näkökulmamme on puolestaan riippuvainen niistä sosiaalisista suhteista, joissa olemme osallisina. (Gergen 2009b, 2; Gubrium & Holstein 2008, 3.)

Weinberg (2008, 31) toteaa, että sosiaalisen konstruktionismin filosofisten lähtökohtien tarkastelussa ei voida sivuuttaa postmodernismia[1]. Toiset tutkijat ilmaisevat asiaa postmodernismin roolia voimakkaammin korostaen.

---

[1] Käsitteisiin moderni ja postmoderni eri muodoissaan liitetään lukuisia toisistaan eroavia merkityksiä. Vaikka modernismiin ja postmodernismiin viitataan myös ajanjaksoina, keskeiseksi nousevat erot modernismin ja postmodernismin tavoissa nähdä maailmaa. (Ks. Weinberg 2008, 31.) Edelliset voidaan ymmärtää tässä yhteydessä väljästi länsimaiseen tietoisuuteen merkittävästi vaikuttavina ja toisistaan eroavina ajattelutapoina (ks. Pulkkinen 1998; Gergen 2000).

Kulttuurisena ja intellektuaalisena taustakankaana, jota vasten sosiaalinen konstruktionismi saa muotonsa, on intellektuaalinen liike, johon yleensä viitataan postmodernismin käsitteellä, esittää Burr (1998, 12; ks. myös Collier, Minton & Reynolds 1991, 283–293). Kenneth J. Gergen, jonka edustamalla sosiaalisella konstruktionismilla on tässä tutkimuksessa keskeinen asema, ilmaisee tätä samansuuntaisesti. Hän näkee sosiaalisen konstruktionismin postmodernismin omanlaisenaan seurauksena. (Gergen 1995, 148; Gergen 2009b, viii, 13–14.)

Katson postmodernismista ammentavan sosiaalisen konstruktionismin tarjoavan kestävän perustan tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Modernin perususkomusten kritiikin maaperästä noussut sosiaalinen konstruktionismi korostaa totuuksiemme näkökulmallisuutta. Kun hyväksymme ajatuksen totuuksiemme palautumisesta yhteisöihin, joissa olemme osallisina, tulee ymmärrettäväksi se, että yhteisistä asioista neuvoteltaessa keskustelu ei voi olla rajautunutta ja joitain ryhmiä ulkopuolelle sulkevaa.

Sosiaalisella konstruktionismilla on tässä tutkimuksessa kahdenlainen rooli. Toisaalta se toimii omaa tutkijan toimintaani ohjaavana teoreettis-filosofisena ymmärryskehikkona, toisaalta se asettuu itse osaksi tutkimuskohdetta. Koska tutkimukseni kohteena on eräänlainen maailman ymmärtämisen tapa, johon peilaan koulusta käytävää neuvottelua, käyn tutkimuksessani runsaasti vuoropuhelua teorian kanssa.

Konstruktionistiset ideat korostavat ihmisten välisten suhteiden merkitystä yksilön mielen sijaan, todellisuuksien moninaisuutta yhden todellisuuden sijaan, ihmisten välistä riippuvuutta yksilöllisen sankaruuden sijaan ja dialogia monologin sijaan (Gergen & Gergen 2009, 158). Näissä ajatuksissa kiteytyy tämän tutkimuksen henki.

2 Tieteellisen kirjoittamisen konventioista

”Mutta Liisa, miten oma äänesi kuuluu tutkimuksessasi?”[2] Näin kysyi minulta opetussuunnitelmateorian alaan vahvasti kontribuoinut professori William Doll esitellessäni hänelle hyvin alustavassa vaiheessa olevaa koulun kontekstiin sijoittuvaa tutkimustani loppusyksystä 2005. Professori Doll oli vierailijana tieteellisessä seminaarissa, jossa puolisenkymmentä kasvatustieteen jatko-opiskelijaa esitti kukin vuorollaan tutkimusaihettaan.

[2] Käännös L.H.

En väitä, että professori Dollin kysymys olisi täydellisesti yllättänyt. En itsekään enää hellinyt modernismin[3] esioletuksiin palautuvaa oletusta arvovapaasta, objektiivisesta tieteestä, johon tutkija ei jättäisi kuin puhtaan analyyttisen järkensä jäljen. Modernin maailmankuvaan liitetään usein muun muassa järjen, objektiivisuuden, tieteellisen totuuden, luokittelujen, ennustettavuuden ja kontrollin arvostaminen (Gergen 2009b, 13). Modernin mukaan tosiasiat maailmasta olisivat pohjimmiltaan tutkittavissa, niiden olemassaolo olisi havainnoitsijasta riippumatonta, ja jos olemme rationaalisia, tulemme tuntemaan tosiasiat sellaisenaan. Tätä näkemystä postmoderni ja sosiaalinen konstruktionismi kyseenalaistavat. (Ks. esim. Lyotard 1985; Pulkkinen 1998; Burbules 1993; Burr 1998; Gergen 1997; Gergen 2000; Gergen 2007a; Gergen 2009b; Gergen & Gergen 2009.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan objektiivisuus ei palaudu tutkijan mentaalisiin prosesseihin tai hänen kykyynsä esittää maailmaa sellaisenaan, vaan se on ennemminkin kielellinen saavutus, joka hyödyntää ihmisen toiminnasta käytettyä koneen metaforaa (Gergen 1997, 165, 176–177). Havainnointi on yhteydessä tutkijan taustainformaatioon, ja näin tieto on väistämättä näkökulmallista, esitti 1900-luvun merkittävä tieteenfilosofi Kuhn[4] (1970; 2009) jo lähes 60 vuotta sitten.

Jälkeenpäin ajatellen professori Dollin kysymys oman ääneni kuulumisesta osoittautui laajemminkin merkittäväksi. Se johdatteli perehtymään tapaan, jolla kirjoitamme tieteellistä tekstiä. Aiheeseen perehtymisen myötä kävi hyvin pian ilmeiseksi, että modernin tieteen raportoinnin perinteet, jonka tunnusmerkkeinä Saastamoinen (2003) esittää niukkasanaisuutta, passiivimuotoista kirjoittamisasua[5] ja kuvailevien adjektiivien välttämistä, eivät istu

---

3 Kuten Weinberg (2008) aiemmin myös Gergen käyttää teksteissään pääosin käsitteitä modernismi ja postmodernismi. Toisen, etenkin postmodernin osalta ajatusmaailmaani rakentaneen teoreetikon Tuija Pulkkisen (1998) valinta on moderni ja postmoderni. Gergen ja Pulkkinen käyttävät näitä käsitteitä hyvin pitkälle yhtäläisessä merkityksessä, jolloin moderni ja postmoderni ymmärretään toisistaan eroavina ajattelutapoina. Gergen pitää näkemykseni mukaan kuitenkin Pulkkista vahvemmin postmodernin viittauskohteena modernia. Käytän jatkossa Pulkkisen lailla käsitteitä moderni ja postmoderni. Käytän näitä käsitteitä myös silloin, kun lainaan kirjoittajaa, joka merkityksen pysyessä samana itse liittää ismi-päätteen näihin käsitteisiin. Moderni ja postmoderni voidaan ymmärtää tässä yhteydessä väljästi länsimaiseen tietoisuuteen merkittävästi vaikuttavina ja toisistaan eroavina ajattelutapoina (ks. Pulkkinen 1998; Gergen 2000).

4 Kuhnin työ on omalta osaltaan edesauttanut etääntymistä positivismista kohti tulkinnallisempaa, arvosidonnaista tieteenkäsitystä (Lather 1990, 318; ks. myös Collier, Minton & Reynolds 1991, 281). Kiikeri ja Ylikoski (2004, 56) jakavat ansiota loogisen empirismin ”tappamisesta” Kuhnin ohella usealle Kuhnin aikalaiselle, kuten Stephen Toulminille, Paul Feyerabendille ja Michael Polanyille.

5 Sosiologi Robert K. Merton on esittänyt 1930- ja 1940-lukuun sijoittuvissa kirjoituksissaan yhtenä tieteen eetosta luonnehtivana normina universalismin. Universalismissa tieteellisten väitteiden arviointi perustuu yleispäteviin kriteereihin, jolloin havainnoitsijan ominaisuudet, kuten kansallisuus, sukupuoli, rotu tai muut ominaisuudet ovat asiaankuulumattomia. (Kii-

siihen teoreettis-filosofiseen kehikkoon, jonka esioletuksiin tässä tutkimuksessa kiinnityn.

Ihmistieteet ovat saavuttaneet asemaansa itsenäisinä oppiaineina lähinnä 1900-luvulla. Uusien tieteenalojen keinot tuottaa täysin uudenlainen vakavasti otettava kulttuurinen puhetapa ovat vähäiset, joten ihmistieteet ovat ammentaneet niistä puhetavoista, jotka ovat olleet kulttuurissa vallitsevia. Tapamme kirjoittaa tieteen edustajina ja tutkijoina palautuu kulttuurisiin traditioihin sekä osallisten yhdessä neuvottelemaan ymmärrykseen siitä, mikä katsotaan oivaltavaksi, rationaaliseksi, objektiiviseksi ja moraaliseksi.[6] Nykypäivän tutkijoiden tavat asemoitua, tuottaa asiantuntijaääntä sekä asemoida, eli kutsua lukijaa tietynlaisena, polveutuvat mystisestä, profeetallisesta, myyttisestä ja maallistuneesta, muodollisen kohteliaasta kirjoittamisen traditiosta. (Gergen 2007a, 63–81.) Fokusoin tässä yhteydessä näistä viimeiseen, tähän muita ilmaisutapoja maallistuneemman luonteen saaneeseen kirjoittamisen traditioon.

Mystinen, profeetallinen ja myyttinen traditio ovat vaikuttaneet merkittävästi ihmistieteiden retorisen voiman kehittymiseen. Ne ovat kuitenkin marginaalisia suhteessa dominoivaan maallistuneeseen, muodollisen kohteliaaseen[7] tieteen kirjoittamisen tapaan. Tässä länsimaisen maallistumiskehityksen myötä hallitsevaa asemaa saavuttaneessa tieteen diskurssissa[8] on vain vähän tilaa moraalisille ja emotionaalisille ilmaisuille, jotka ovat olleet osa muiden traditioiden ilmaisukeinoja. Maallistuneessa, muodollisen kohteliaassa tieteen diskurssissa ovat muissa kirjoittamisen traditioissa käytetyt metaforat ja kielen epämääräisyys korvautuneet tarkalla kielellä ja suoralla puheella. Samalla aiemmissa traditioissa esiin nousseet auktoriteetit, kuten papit, apostolit tai erilaiset profeetat, ovat korvautuneet maallistuneemmilla merkittävinä pidetyillä ajattelijoilla. Traditiota luonnehtii usko objektiivisuuteen, maltillisuus ja arkisuus. (Gergen 2007a, 65–72.) Näillä piirteillä on ilmeinen yhteys empiiriseen diskurssiin, jonka muun muassa Gilbert ja Mulkay (1984) nostavat esiin merkittävässä tieteentekijöiden diskursseihin kohdentuvassa sosiologi-

---

keri & Ylikoski 2004, 110–155.) Mertonin universalismin normia on sittemmin vahvasti kyseenalaistettu.

6 Tämä jo aiemmin esittämäni muun muassa Kuhniin (1962, 1970) palautettava ajatus on herättänyt myös kritiikkiä. Katso aiheesta esim. Best (2008, 54–56) tai Weinberg (2008, 15).

7 Olen kääntänyt Gergenin (2007a, 71) käsitteen 'civil voice' maallistuneeksi, muodollisen kohteliaan kirjoittamisen traditioksi, jonka katson kuvaavan osuvasti tradition ilmaisutapaa.

8 Tässä yhteydessä käsitteellä diskurssi voidaan ymmärtää Pietikäisen & Mäntysen (2009, 27) määritelmän mukaisesti sellaista suhteellisen vakiintunutta merkityksellistämisen tapaa, jonka kieliyhteisön jäsenet tunnistavat. Diskurssin käsite tuli tieteelliseen käyttöön 1970-luvulla Foucault'n teksteissä ja poliittiseen kielenkäyttöön liittyvissä diskurssianalyyseissä (Sulkunen 1992).

sessa analyysissään. Empiirisen diskurssin ohjaava periaate on, että tutkija kuvaa toimiaan ja uskomuksiaan neutraalina välineenä, joiden kautta luonnolliset ilmiöt tulevat näkyviksi (ks. Gilbert & Mulkay 1984, 56).

Maallistuneen, muodollisen kohteliaan kirjoittamisen tradition sosiaaliset ja poliittiset juuret ulottuvat varhaismoderniin kulttuuriin, joka ajallisesti sijoitetaan 1600-luvun Englantiin. Shapin (1994) esittää tuolloin nousuaan eläneen luonnontieteen puhetavan ammentaneen englantilaisen vauraan, perinteikkään ja koulutetun säätyluokan vuorovaikutuksesta. Ajan myötä tästä puhetavasta kehittyi tieteen ammattikieli. Sen ominaispiirteiksi muotoutuivat toisen kunnioitus, suoran vastakkainasettelun tai vihamielisyyden välttäminen, toisen arvostelukykyyn luottaminen ja täten liiallisen suostuttelun välttäminen sekä raportoinnin persoonattomuus, kiihkottomuus ja koruttomuus. Kirjoittajan uskottavuus kytkeytyi oletukseen, että herrasmiehet raportoivat totuudenmukaisesti yksilöllisistä kokemuksistaan. Arvokkaaksi nousi tutkijan observoimalla saavuttama todistusaineisto. (Gergen 2007a, 65–72.)

Maallistuneessa tieteen diskurssissa lukija nähdään potentiaalisena kommentoijana, jonka kokemukset ja järki mahdollistavat arvioinnin. Hänen kykyään moraaliseen arviointiin ei kyseenalaisteta, kuten tapahtuu edeltävissä kirjoittamisen traditioissa, joissa moraalinen etevyys pidätettiin kirjoittajalla. Hallitsevan aseman saavuttanut diskurssi ei kuitenkaan takaa tasaarvoisuutta kirjoittajan ja lukijoiden välillä. Ryhmien luodessa sivistyneesti tieteellisiä todellisuuksia he, jotka eivät jaa samaa kieltä, tulevat luokitelluiksi väärässä oleviksi tai heitä ei tunnusteta merkityksellisiksi. (Gergen 2007a, 71–72; ks. myös Gergen 2009a, 229; Ellingson & Ellis 2008, 450.) Tämänlainen kirjoittamisen tapa myös peittää näkyvistä kirjoittajaa ihmisenä.[9] Samalla se mitätöi lukuisia ihmisryhmiä ja luo etäisyyttä kirjoittajan ja lukijan välille. Teksti avautuu vain sille vähemmistölle, joka on riittävän koulutettu ottamaan paikkansa etuoikeutetussa tiedeyhteisössä. (Gergen 2009b, 151–158; Gergen & Gergen 2003, 597–599; Gergen 2009a, 229; Gergen 1997, 177–178; ks. myös Gilbert & Mulkay 1984, 55–56.)

Aikaisemmat kirjoittamisen traditiot elävät kunkin aikakauden tieteellisissä teksteissä. Viime vuosien aikana tieteen kentässä on kuitenkin tapahtunut uudenlaisia retorisia avauksia. Tämän kehityskulun lähtökohtana on ollut kritiikki sitä uskomusta kohtaan, että tieteen diskurssi tai kielenkäyttö yleensä kykenisi kuvaamaan todellisuutta sellaisenaan. Ennemminkin esitetään, että perimme tieteissä erilaisia kirjoittamisen ja puhumisen traditioita, diskursiivisia genrejä, jotka toimivat välttämättöminä ymmärtämisen ja kommunikaation esirakenteina. Tällä intellektuaalisella siirtymällä, diskursiivisella käänteellä, joka ajallisesti sijoittuu edellisen vuosisadan viimeisiin vuosikymme-

9 Vrt. Robert K. Mertonin universalismin normi (esim. Kiikeri & Ylikoski 2004, 110–114).

niin, on seurauksensa ihmistieteiden kirjoittamisen käytänteisiin. (Gergen 2007a, 72–73.) Diskursiivinen tai lingvistinen käänne yhdistetään usein postmoderniin (Pulkkinen 1998, 47, 51; Toiskallio 2001, 451).

Diskursiivinen käänne tai lingvistinen käänne sai voimansa kasvaneesta tietämyksestä ajattelun ja kielen välisestä suhteesta. Yhtenä merkittävänä vaikuttajana tähän käänteeseen mainitaan 1900-luvun ensimmäisellä puoliskolla vaikuttanut filosofi Wittgenstein. Wittgensteinin ([1953] 1963) mukaan näkemys, että kieli ja ajattelu alkavat yksilöllisestä kokemuksesta, on yksi filosofian perustavammista erehdyksistä. Edelleen Wittgensteinin mukaan asioihin tai ilmiöihin liitetyt merkitykset eivät perustu objekteihin, yksilön mentaalisiin prosesseihin tai ideaalisiin olioihin vaan merkitykset omaksutaan niissä sosiaalisissa kontakteissa, joissa ihmiset kulttuurissaan ovat osallisia. (Collier, Minton & Reynolds 1991, 273–279; ks. myös Wittgenstein 2009, 18–19.)

Diskursiivisen käänteen myötä perinteinen kirjoittajalle osoitettu etuoikeus asiantuntijuuteen on kyseenalaistunut. Diskursiivisen kritiikin kontekstissa on vaikea hyväksyä, että kirjoittaja omaa tietoa yliluonnollisista maailmoista, jakaa kaitselmuksen suomaa tietoa, kykenee ennustamaan tulevaa tai kertoo alkuperäisiä tarinoita, kuten aikaisemmat traditiot kutsuivat uskomaan. Lukijaa suostutellaankin vastustamaan niitä alistavia positioita, joihin eri kirjoittamisen traditiot häntä sysäävät ja joissa häneltä odotetaan katumusta, kääntymystä ja kunnioitusta. (Gergen 2007a, 72–73.)

Diskursiivinen käänne on siis kyseenalaistanut perinteisen kirjoittajalle osoitetun etuoikeuden asiantuntijuuteen. Tutkijoiden tullessa yhä tietoisemmiksi kirjoittamiseen hienoisesti kätkeytyvästä totalitaarisuuden potentiaalista, tukahduttamisesta ja epäoikeudenmukaisuudesta, uudenlaiset tieteellisen kirjoittamisen tavat ovat nousseet esiin. (Gergen 2007a, 72–73; ks. myös Lincoln & Guba 2003, 281–285; Lincoln & Denzin 2003, 616–618.)

Uudempia tieteellisen kirjoittamisen tapoja ovat esimerkiksi etnografinen proosa, historialliset narratiivit, biografiat, autobiografiat, fiktiivinen kirjoittaminen ja autoetnografia (Denzin & Lincoln 2003, 16; Gergen 2007a, 63–81). Sekä varhaisemmat kirjoittamisen traditiot että uudemmat tavat kirjoittaa tieteellistä tekstiä toimivat kaikki sinä kulttuurisena resurssina, josta tutkija ammentaa. Toiset kirjoittamisen genret ovat kuitenkin tutkimuksen tarkoituksen, sen oletetun yleisön ja poliittisten seuraamusten näkökulmista osuvampia kuin toiset. (Gergen 2007a, 63–81.)

Tässä tutkimuksessa pyritään löytämään empiiristä ja teoreettista perustaa tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta. Jos koulukeskustelulle on aiemmin ollut ominaista keskustelun tietynlainen rajautuneisuus tai eriytyneisyys, toisen ohi puhuminen ja monologisuus, tasa-arvoisempina tapoina käydä neuvottelua koulusta voidaan nähdä tavat, joissa etäännytään

keskustelun eriytyneisyydestä, toisen ohi puhumisesta ja monologisuudesta. Gergen (2007a, 79) toteaa, että suosittaessa kulttuurista demokratisoitumista, totuuden ja moraalin dialogista tuottamista sekä ihmisten välisen etäisyyden kaventamista, on syytä tunnistaa perinteisten tieteen diskurssien rajoitukset. Näiden ajatusten huomioiminen istuu näkemykseni mukaan osuvasti tähän tutkimukseen.

Kenneth J. Gergenin ajatuksellinen anti on laajemminkin merkittävä tässä tutkimuksessa. Kokoomateoksessa ”Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä” (2001) artikkelin Gergenistä kirjoittanut Nikander (2001) tuo esiin, miten kaiken Gergenin tuotannon annin voi koota dialogisuuden käsitteen alle. Dialogisuus on Gergenin ajattelussa sekä tutkimuksen onnistuneisuuden mittari että tutkimuksen raportoinnin pääominaisuus (Nikander 2001, 290). Gergen (2009b, 151–153) tuokin esiin, miten konstruktionistit eivät odota työnsä kommunikoivan lukijalle vain sisällöllään. Teksti voi olla myös henkilöitynyttä, jolloin kirjoittaja näyttäytyy lukijalle kokonaisena ihmisenä, joka ei vain puhu lukijalle vaan puhuu hänen kanssaan.

Pyrin kirjoittamisen tavassani siihen, että tekstini paitsi kommunikoi lukijalle sisällöllään, myös kutsuu lukijaa ajatukselliseen vuorovaikutukseen. Käytän kirjoittamistavassani minä-ilmaisuja epämääräistä persoonaa ilmaisevan passiivin sijaan. En kuitenkaan ymmärrä ”minää” valistuksen individualistisen subjektikäsityksen (esim. Hall 2002; Gergen 1995; Gergen 2000; Burr 2004) mukaisesti autonomisena ja muista ihmisistä riippumattomana vaan sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti suhteissa muotoutuvana. Kirjoittaessani tekstissäni ”minä” mukana ovat niin se kulttuuri kuin ne lukuisat ihmisten väliset kanssakäymiset, joissa olen ollut ja joissa olen osallinen. Tekstini sisältää autobiografisia elementtejä. Viittaan edelleen tavassani kirjoittaa kulttuurituotteisiin ja ajan ilmiöihin. Lisäksi pyrin käymään vuoropuhelua eri teoreetikkojen kanssa ja laitan heitä myös keskustelemaan keskenään.

On kuitenkin selvää, että tapani kirjoittaa on tasapainoilua, sillä tutkimukseni ollessa akateeminen väitöskirja, ajatuksellisina dialogikumppaneina ovat myös toiset tutkijat. Kiikeri ja Ylikoski (2002, 192) muistuttavat, että vaikeasti ymmärrettävällä tieteellisellä ilmaisutavalla voi olla myös kommunikaatiota edistäviä piirteitä sen suojellessa tekstiä liian helpolta ja hätäiseltä ymmärrykseltä ja sen pakottaessa lukijaa pohtimaan.

Edellä mainittujen valintojen lisäksi valotan tietyissä kohdin myös niiden henkilöiden taustaa, joiden ajatuksiin tukeudun tai joiden kanssa käyn vuoropuhelua. Katson tämän valinnan istuvan edelleen teoreettis-filosofiseen kehikkoon, johon tutkimuksessani kiinnityn. Pienikin taustan avaaminen voi tehdä esitettyä ajatusta ymmärrettävämmäksi, sillä se tekee osaltaan näkyväksi sitä sosiaalista taustaa, mistä puhuja ammentaa. Kuten kirjallisuudentutkija

ja filosofi Bahtin (1981, 293) on todennut postuumisti tunnetuksi tulleessa ja samalla kielen sosiaalista luonnetta kuvaavassa ajatuksessaan ”kielen sana on puoliksi jonkun toisen”.[10] Taustan avaamisen voi myös ajatella tekevän ”puhuvasta päästä” hitusen inhimillisemmän ja siten sekä lukijalle että minulle tutkijana helpommin lähestyttävän.

Edellä esitetyt näkökulmat voidaan linkittää diskursseihin myös sukupuolen näkökulmasta. Rationaalisuus on eittämättä ohjannut maallistunutta, muodollisen kohteliasta tieteen diskurssia. Tunteiden asema on ollut marginalisoitu. Virkki (2004, 20) tuo esiin, miten feministiteoreetikot näkevät käsityksen järkisubjektista maskuliinisena sekä erilaisuutta ja toiseutta ulkopuolelle sulkevana. Lehtovaara (2005, 175) toteaa Kelleriin (1988) tukeutuen modernin tieteen ammentaneen miehisyyden ihanteesta, jolloin tieteen odotettiin olevan rationaalista, teknistä, objektiivista ja luontoa alistavaa eli naiselliselle vastakkaista. Burr (1998) esittää samansuuntaisesti. Hänen mukaansa miestutkijalle identifioituminen loogiseen, objektiiviseen ja arvovapaaseen tieteeseen on yksinkertaisempaa kuin naistutkijalle, sillä rationaalisuus sekä kyky pitää erillään tunteet ja järki sisältyvät siihen, mitä pidetään maskuliinisena. Olemassa oleviin puhetapoihin femiinisyydestä liittyvät puolestaan tunteellisuus, epäloogisuus ja intuitiivisuus eli ominaisuudet, joiden ei ole perinteisesti katsottu kuuluvan tieteen piiriin. (Burr 1998, 53–54.)

Kun identiteetit ymmärretään sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti diskursseissa[11] rakentuneina, tiedettä tekevä nainen on näyttäytynyt joko ”ei oikeana naisena” tai identiteettiinsä liitettyjä ilmaisutapoja käyttäessään ”huonona tieteilijänä” (Burr 1998, 53–54). Edellä esitetyistä näkökulmista tarkasteltuna tieteellisen kirjoittamisen tapojen kirjon laajentamisen voi nähdä ainakin kahta sukupuolta edustavassa maailmassa myös laajemmin merkityksellisenä.

3 Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoitteet

Toin tutkimukseni alussa esiin sen, että Janesick (2000, 382) pitää tutkimuksen kriittisenä lähtöpisteenä tai peruskysymyksenä sitä, mitä yksittäisessä tutkimuksessa halutaan tietää. Esitin edelleen, miten eri työtehtävieni kautta olin havahtunut kolmeen asiaan: koulusta käytävän keskustelun erillisenä ja

---

10 Käännös L.H. Käännös on tehty Bahtinin 1930-luvulla kirjoittamien esseiden englanninkielisestä käännöksestä ’The dialogic imagination’ vuodelta 1981.

11 Burr viittaa tässä yhteydessä käsitteellä ’diskurssi’ merkityksiin, metaforiin, kuvauksiin, mielikuviin, tarinoihin, ilmaisuihin jne., jotka jollain tavalla yhdessä tuottavat tietynlaista versiota tapahtumista (Burr 1998, 48).

suljettuna näyttäytyvään luonteeseen, koulukeskusteluun osallistuvien ihmisten toisistaan eroaviin tapoihin merkityksellistää koulua sekä koulusta käytävän keskustelun monologiluonteeseen. Toin myös esiin sen, että perehtyminen kokoamaani empiiriseen aineistoon vaikutti vahvistavan havaintoani, että koulusta käytävään keskusteluun osallistuvat ihmiset mieltävät koulun lukuisin eri tavoin. Havaintojani ovat tukeneet myös monet teoreetikot (esim. Ball 2001; Syrjäläinen 2002; Launonen & Pulkkinen 2004). Aihetta ei ole kuitenkaan aiemmin lähestytty laajapohjaisen aineiston perustalta eikä sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta.

Vastaus Janesickin (2000) esittämään kysymykseen, mitä yksittäisellä tutkimuksella halutaan tietää, eksplikoituu seuraavissa asettamissani tutkimustehtävissä:

> Miten aineiston kirjoittajat (suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset) merkityksellistävät koulua kirjoituksissaan?
>
> Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?

Tutkimustehtävistä ensimmäiseen minua johdatteli seuraava kysymys: Todentaako kokoamani aineisto havaintoani siitä, miten lukuisin eri tavoin koulusta käytävään neuvotteluun osallistuvat ihmiset mieltävät koulun? Kiinnostuksen kohteena on näin ensisijaisesti se, onko intressiryhmien välillä eroja siinä, miten he merkityksellistävät koulua. Selvennän sitä, mitä tarkoitan merkityksellistämisellä seuraavassa luvussa. Kun aineiston alustava analyysi vaikutti vahvistavan havaintoani, että suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet toimijat mieltävät koulun toisistaan eroavin tavoin tai painotuksin, asetin tutkimustehtävistä jälkimmäisen. Tähän yhdeksi lauseeksi tiivistettyyn tutkimustehtävään sisältyy merkittäviä pohdinnan alaiseksi asettuvia asioita. Ensinnäkin kysymys virittää pohdinnan siitä, mitä on sosiaalinen konstruktionismi. Olen aloittanut tämän aihealueen tarkastelun jo käsillä olevan tutkimuksen alkusivuilla. Aihealue on myös seuraavan luvun keskiössä. Tutkimustehtävistä jälkimmäiseen (Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?) sisältyy implisiittisesti kaksi oletusta tai väitettä: 1) koulusta käytävää keskustelua voidaan käydä ja on toivottavaa käydä eri tavalla kuin sitä on perinteisesti käyty ja edelleen yleisesti käydään ja 2) sosiaalinen konstruktionismi avaa jonkinlaisia näkymiä ja mahdollisesti tuo uutta näkökulmaa koulusta käytävään keskusteluun. Väitteistä ensimmäisenä esitettyä pyrin todentamaan etenkin lukujen 6, 7 ja 8 teemoilla. Väitteistä jälkimmäistä pyrin osoittamaan todeksi kautta tekstin kulun.

Esitin tutkimuksen alkusivuilla tutkimuksen tavoitteen. Tutkimukseni tavoitteena on löytää empiiristä ja teoreettista perustaa tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta. Tavoitteena on edelleen lisätä kulttuurista itsereflektiota. Bauman (2002, 255) kirjoittaa filosofi Castoriadista lainaten yhteiskunnan olevan sairas, jos se lakkaa kysymästä itseltään. Tutkimukseni jälkimmäisenä ilmaistun tavoitteen (lisätä kulttuurista itsereflektiota) merkityksellisyys tiivistyy näissä sanoissa. Tutkimuksen ensimmäinen tavoite (löytää empiiristä ja teoreettista perustaa tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta) viittaa muutoksen tarpeeseen. Voidaan ymmärrettävästi kysyä, onko tieteen tehtävä palvella välittömästi käytännön päämääriä, saada aikaan muutos. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tehdä suoraa interventiota arjen käytänteisiin, näen kuitenkin tutkimuksessa pragmaattisen ulottuvuuden. Pidän edelleen merkittävänä Horkheimerin[12] (1990, 138) esittämää näkemystä, jonka mukaan sivistystä on nähtävä myös siellä, missä ihminen kääntää muokkaavat voimansa maailmaan ja tarttuu yhteiskunnallisiin prosesseihin.

Selvennän vielä tässä yhteydessä, mitä tarkoitan koulusta käytävällä neuvottelulla. Selitän samalla sitä, miksi en käytä koulusta käytävän neuvottelun sijaan vakiintunutta käsitettä koulutuspolitiikka.

Käsitteellä politiikka tarkoitetaan yleisimmillään yhteisten asioiden hoitoa (Lehtisalo & Raivola 1999, 28; Kantola 2006, 9; Palonen 2007, 181). Näin ymmärrettynä koulutuspolitiikan voisi ymmärtää koulutukseen liittyvien yhteisten asioiden hoidoksi. Yksi koulutuspolitiikan toimiala ja samalla se toimiala, joka on tämän tutkimuksen kannalta olennainen, on yleissivistävä koulutus ja siitä etenkin perusopetus. Perusopetus on 1.–9. luokkien yleissivistävää opetusta, jota annetaan pääosin peruskoulussa.[13] Koulutuspolitiikan käsitteessä, jos sen määrittelisi perusopetukseen liittyvien yhteisten asioiden hoidoksi, voisi olla jonkinlaista kiinnostavuutta tässä yhteydessä. Kuitenkin, kuten Palonen (2007, 183–184) tuo esiin, määrittelyyn politiikasta yhteisten asioiden hoitona liittyy sivumerkitys, joka antaa ymmärtää, että politiikka on

---

12 Max Horkheimer (1895–1973) oli saksalainen filosofi ja teoreetikko, joka yleensä mainitaan nk. Frankfurtin koulukunnan perustajana. Artikkelissaan ”Sivistyksen käsite” Horkheimer kirjoittaa yliopisto-opintojaan aloitteleville opiskelijoille muun muassa seuraavasti: ”Perinteisen, idealistisen sivistyskäsitteen mukaisesti tulette näkemään sivistystä siellä, missä ihminen yrittää muokata itseään kuin taideteosta, tehdä tavallaan itsestään oman muokkaamisensa kohteen. Ette niinkään siellä, missä hän kääntää muokkaavat voimansa maailmaan ja tarttuu yhteiskunnallisiin prosesseihin.” --- ”Haluaisin varoittaa teitä – ja ehkä tämä varoituskin kuuluu sivistykseen – käyttämästä tällaisia vastakohtia liian sujuvasti ja kerkeästi.” --- ”Yliopistossa saamaanne sivistykseen juuri kuuluu se, että luovutte tällaisista kätevistä vastakkainasetteluista ettekä ajattele tärkeimpien asioiden jo tulleen kauan sitten ratkaistuiksi järkevien ihmisten kesken. Epäilkää mieluummin jokaista, joka jakaa ilmiöitä vuohiin ja lampaisiin.” (Horkheimer 1990, 137–138.)

13 Perusopetusta voidaan antaa myös kansanopistoissa, aikuislukioissa tai muissa oppilaitoksissa (http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/perusopetus/?lang=fi).

epäpoliittista ja funktionaalista toimintaa, jossa poliitikkoja ohjaavat jotkut syvemmät sosiaaliset ja historialliset voimat. Lisäksi siitä on luettavissa konsensusajattelua. Politiikan ehtona ovat kuitenkin erimielisyys ja vaihtoehdot (Kantola 2006, 303). Erimielisyyksien ja vaihtoehtojen mahdollisuuksien sekä prosessin neuvotteluluonteen osalta lupaavampana voidaan pitää Lehtisalon ja Raivolan (1999, 32) sekä Lampisen (2003, 11) esittämää näkemystä koulutuspolitiikasta. Heidän mukaansa koulutuspolitiikkaa määritellään toimenpiteiksi ja pyrkimyksiksi, joilla julkisen vallan poliittis-hallinnolliset elimet ja yhteiskunnan eri ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutukseen.

Politiikka voidaan siis ymmärtää Lehtisalon ja Raivolan (1999) sekä Lampisen (2003) lailla eri toimijatahojen toimenpiteinä ja pyrkimyksinä vaikuttaa asioihin, tässä tapauksessa koulutukseen. Näkemyksessä on sisään rakentuneena mahdollisuus, että eri toimijatahot ovat erimielisiä ja he omaavat vaihtoehtoisia näkemyksiä tai intressejä (vrt. Kantola 2006, 303). Politiikka voidaan ymmärtää edelleen paitsi tiettyjen toimijatahojen vastuualueena (julkisen vallan poliittis-hallinnolliset elimet) tai tekoina (koulutukseen vaikuttaminen) myös kaikkialle kietoutuneena. ”Politiikka on kaikkialla; ei ole olemassa mitään pakotietä puhtaan taiteen ja ajattelun maailmoihin taikka pyyteettömän objektiivisuuden tai transsendentin teorian alueelle”, toteaa Said (2001, 53).

Avaan ympäröivän arkemme politisoitunutta luonnetta esimerkin avulla. Afganistanissa toimivan uutistoimittajan on teoreettisesti mahdollista kuvata hänen edessään maassa makaavia hahmoja eri tavoin, kuten sodassa kaatuneina tai lupaavina nuorina miehinä, joiden ruumiit ovat repeytyneet kappaleiksi räjähdyksessä. Tämä traagisesti lähes arkinen, joskin myös ehkä hätkähdyttäväkin esimerkki on Gergenin (2009b, 14) asiayhteydestä, jossa hän tarkastelee arvoneutraaliuden kriisiytymistä. Edellisen tilannekuvauksen kautta tulee näkyväksi se, että kaiken voi avata poliittiseksi, myös uutisraportoinnin. Siinä missä esimerkiksi kansalaisiaan sotaan lähettäneiden valtioiden tai aseita valmistavien yritysten intresseissä voi olla ensimmäisenä esitetyn puhetavan ylläpitäminen, rauhanaktivistien voi ajatella suosivan jälkimmäistä puhetapaa. Kun kaiken voi avata poliittiseksi, voidaan esittää kysymys, kuinka uskottava on esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 -asiakirjassa esitetty lause: ”Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta” (Opetushallitus 2004, 14). Tämän kysymyksen voi esittää, vaikka tekstiä lukisi myötäkarvaan siten, että sen funktion ymmärtäisi ohjaavana.

Vaikka koulutuspolitiikan käsite olisi varmasti määriteltävissä siten, että se taipuisi tähän tutkimukseen sopivaan muotoon, käsitteellinen valintani on koulusta (perusopetus) käytävä neuvottelu. *Tarkoitan koulusta käytävällä neuvottelulla kaikkea sitä koulua (perusopetus) koskevaa keskustelua, johon*

kouluun suhteutettuna eri lailla paikantuneet ja mahdollisesti erilaisia näkemyksiä omaavat ihmiset yhdessä osallistuvat.

Koulusta käytävää neuvottelua ei näkemykseni mukaan rasita politiikkakäsitteen sivumerkitys, joka viittaa siihen, että poliittinen on pääosin politiikan asiantuntijoille varattu. Tämänkaltaista rajausta on luettavissa muun muassa Virtasen (2002) koulutuspoliittisen päätöksenteon avauksesta. ”Koulutuspoliittinen päätöksenteko nähdään prosessina, jossa politiikan tekijöiden[14] intressit, ideologiat ja heidän eri lähteistä vastaanottamansa ja käsittelemänsä informaatio muokkaavat heidän mielipiteitänsä ja toimintaansa yhden tai useamman instituution, muun sosiaalisen toimintaympäristön sekä kansainvälistymis- ja globalisaatiokehityksen muodostamassa viitekehyksessä” (Virtanen 2002, 5). Politiikka ei ole yksinomaan tiettyjen ryhmien työtä tietyissä paikoissa, jotka identifioidaan poliittisiksi, toteaa Gergen (2007, 180). Pulkkinen (1998, 207) puolestaan toteaa, että postmoderni kieltäytyy erottelemasta poliittista omaksi asiantuntija-alueekseen.

Postmodernin näkemyksen mukaan jokaiselle kuuluu kyky tehdä poliittisia arvostelmia. Edelleen postmodernin perspektiivistä politiikka on avoin prosessi, jossa ei ole oikeita vastauksia. (Pulkkinen 1998, 39–45, 207–209.) Jokaisella on näin oikeus sekä osallistua neuvotteluun yhteisistä asioista että arvioida asioita. Kasvatusfilosofi Burbules esittää samansuuntaisesti. Hänen mukaansa postmodernistit vaalivat erilaisuuden moninaisuutta. He pyrkivät luomaan ja varjelemaan sellaisia kulttuurista tiloja, joissa on turvallista toimia, tuntea ja puhua erilaisesti. (Burbules 1993, 4.)

Postmodernissa arvostetaan moniäänisyyttä. Moniäänisyyden arvostaminen nousee merkitykselliseksi myös neuvoteltaessa koulusta. Kuten aiemmin esitetystä koulusta käytävän neuvottelun määritelmästä käy ilmi, erimielisyys ja vaihtoehtoiset näkemykset kuuluvat koulusta käytävään neuvotteluun. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta erimielisyydet ja vaihtoehtoiset näkemykset palautuvat niihin sosiaalisiin suhteisiin, joissa eri näkemyksiä omaavat ihmiset ovat osallisia (esim. Gergen 1997, 263). Moniäänisyyden arvostusta ja sen tarvetta neuvoteltaessa koulusta tuovat yhdestä näkökulmasta esiin Tyack ja Cuban (1995). Tyack ja Cuban (1995, 136) toteavat koulun uudistamiseen liittyvissä pohdinnoissaan, että keskustelu koulusta on laaja yhteiskunnallinen hanke ja moraalinen hanke, jossa kaikki kansalaiset ovat asianosaisia.

Vaikka moniäänisyyden voi nähdä yhtenä ehtona tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta, se ei sinällään vielä riitä. Myös osallistu-

---

[14] Virtasen (2002) tutkimuksessa politiikan tekijät edustivat opetusministeriötä, työministeriötä, liikenne- ja viestintäministeriötä, eduskuntaa, työntekijä- ja työnantajajärjestöjä, yritysmaailmaa ja oppilaitosten johtoa.

mispohjaltaan laajoissa prosesseissa keskustelu saattaa edelleen olla monologista omien näkemysten esille asettamista. Palautetaan mieliin tutkimuksen alkusivuilta Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 93) esiin tuoma ajatus: ”Meidän kulttuurillemme tyypillinen ’normaali kommunikointi’ on monologien sarja, jossa puhujat ilmaisevat vuorotellen ajattelunsa lopputuloksen”. Koulusta käytävän neuvottelun määritelmääni sisältyy kuitenkin dialoginen ulottuvuus, joka puuttuu monologiluonteisesta keskustelusta ja toisen ohi puhumisesta.

Bohm ja Peat (1992, 245) kuvaavat keskustelun ja dialogin eroa osuvasti: ”keskusteltaessa pysytään yleensä kutakuinkin vakailla kannoilla, puolustetaan omia näkemyksiä ja yritetään saada muut vakuuttumaan että heidän on tarpeen muuttua.” --- ”Sen sijaan dialogissa henkilö saattaa suosia tiettyä kantaa mutta ei pidä mahdottomana neuvotella siitä.” Bohm (1998, 7) kuvaa keskustelua pöytätennispelinä, jossa ihmiset huiskivat ajatuksiaan edestakaisin lopullisena pyrkimyksenään voittaa peli. Dialogissa ei pelata toinen toista vastaan vaan yhdessä. Tällöin myös voitto on saavutettavissa vain yhdessä. Bohm ja Peat (1992, 245) tiivistävät tavalla, joka on hyväksyttävissä koulusta käytävän neuvottelun osalta: ”Dialogia voi siis pitää kommunikoivien ihmisten välisenä merkityksen vapaana virtauksena, sellaisena kuin rantojen välissä virtaava joki”. Bohm (1998, 6) esittää dialogin keskuudessamme ja lävitsemme soljuvana merkityksen virtana, joka voi synnyttää jotain täysin uutta.

Bohmin ja Peatin sekä Bohmin edellä esitetyt näkemykset nostavat esiin ajatuksen, että dialogi on yhteisen merkityksen luontia. Bohm ja Peat (1992, 250) toteavat olennaiseksi dialogin hengen, jonka he esittävät kyvyksi pysäyttää ja tarkkailla näkökantoja pyrkien ensisijaisesti yhteiseen merkitykseen. Myös koulusta käytävässä neuvottelussa on kyse yhteisen merkityksen luonnista tai ennemminkin merkitysten yhteisestä luonnista. Kuten aiemmin tuotiin postmoderniin palautuvasti esiin, koulusta käytävässä neuvottelussa tulee olla tilaa rinnakkaisille näkökannoille (vrt. Pulkkinen 1998, 243).

Dialogi on keskeinen käsite myös Gergenin (esim. Gergen 2007; 2009a; 2009b) tuotannossa. Gergenin tavalla tarkastella dialogia on yhtymäkohtansa Bohmin ja Peatin (1992) sekä Bohmin (1998) dialogisuutta koskeviin näkemyksiin. Gergen ei viittaa niissä hänen teoksistaan, joihin olen perehtynyt, Bohmiin ja Peatiin (1992). Sen sijaan hän (Gergen 2000; 2009a; 2009b) viittaa tuotannossaan (hieman keskeneräisin lähdemerkinnöin[15]) Bohmin tuotantoon. Gergen tekee dialogisuuden kehittelyissään irtiottoa sellaisiin dialogin muotoihin, joiden esioletuksena on se, että dialogin osapuolet ovat lähtökohtaisesti toisista ihmisistä / ryhmistä riippumattomia ihmisiä / ryhmiä (esim.

[15] Ks. esim. Gergen 2009a, 193.

Gergen 2009a, 192–193). Bohm ja Peat (1992, 250) toteavat samansuuntaisesti: ”[Dialogissa] mieli ei ole enää jäykästi sitoutunut sen enempää ääriyksilöllisyyteen kuin äärisosiaalisuuteenkaan”. Gergenin voi myös todeta jakavan seuraavan Bohmin ja Peatin (1992, 250–251) näkemyksen: ”On silti erityisen tärkeää tutkia dialogin mahdollisuuksia ryhmässä, joka on tarpeeksi suuri sisältämään näkökantojen kirjon ja jossa säilytetään voimakas merkityksen virta.”

Bohmin ja Peatin (1992) sekä Bohmin (1998) lailla Gergen (esim. 2009b, 114–128) korostaa sitä, että merkitysten luonti tapahtuu osallisten kesken (vrt. Bohmin ja Peatin ranta- ja joki-metafora). Gergen (2009a, 191–193; 2009b, 118–128) kutsuu omaa kehittelyään transformatiiviseksi dialogiksi. Tässä dialogin muodossa keskeisenä on luopuminen ajatuksesta, että dialogin eri osapuolet ovat toisistaan riippumattomia yksilöllisiä toimijoita, joita ohjaa oman edun tavoittelu. Yksilön tai ryhmän voiton maksimoinnin sijaan transformatiivisessa dialogissa on tavoitteena yhteisvastuullisuuden tila, jossa pyritään yhdessä merkitysten luontiin. Aiemmin todettiin, että moniäänisyyden voi nähdä yhtenä ehtona tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta. Ehtona tasa-arvoisemmille tavoille neuvotella koulusta voi nähdä myös sen tunnistamisen ja tunnustamisen, että ihmiset ovat toisistaan riippuvaisia.

Tarkastelen seuraavassa luvussa (luku 4.) sosiaalista konstruktionismia ja sen avaamaa potentiaalia tämän tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseen. Tämä tarkastelu kietoutuu postmoderniin. Rakennan tekstissäni teoreettista perustaa sille, että voin vastata tutkimuksen tutkimustehtävistä jälkimmäiseen: Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun? Esitän myös osana alalukua 4.2 esimerkkien avulla sitä, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan merkityksellistämisellä. Käsittelen luvun lopussa vielä lyhyesti sosiaalista konstruktionismia suhteessa sen lähikäsitteisiin.

Koska sosiaalinen konstruktionismi asettuu tässä tutkimuksessa myös tutkimuskohteeksi, aiheen käsittely ei rajoitu ainoastaan seuraavaan lukuun. Pyrin kuljettamaan sosiaalista konstruktionismia osana tutkimusta siten, että aiheen käsittelystä tulee kautta tekstin edelleen kehkeytyvää.

II Tutkimuksessa

4 Sosiaalinen konstruktionismi ja avaus sen potentiaaliin

”Intellektuelli katsoo ilmiöitä mahdollisina eikä väistämättöminä, hän katsoo niitä sarjana miesten ja naisten tekemiä historiallisia valintoja, ihmisten laatiman yhteiskunnan tosiasioina eikä luonnollisina tai jumalan antamina ja sen vuoksi muuttumattomina, pysyvinä tai väistämättöminä.”

Edward Said (2001, 100)

Luvun aloittava ote on edesmenneen, tunnustetun intellektuelli Saidin alkuperäisteoksen Representations of the Intellectuals (1994) suomennoksesta ”Ajattelevan ihmisen vastuu” (2001). Otteessa tiivistyy se, miten tässä koulun kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa ymmärretään suhde todellisuuteen. Se, minkälaisena pidämme tiettyä asiaa tai tilaa, ei palaudu kyseessä olevan asian tai tilan oletettuun perusolemukseen, essentiaan.[16] Kuten Said (2001) toteaa, ilmiöt eivät ole luonnollisia tai jumalan antamia vaan ihmisten tekemiin valintoihin perustuvia. Vaikka tutkijana jaan Saidin tässä tekstiotteessa eksplikoituvan näkemyksen suhteesta todellisuuteen, tutkimuksellisiin lähtökohtiini taipuu paremmin sanan ”intellektuelli” korvaaminen sanoilla sosiaalisen konstruktionismin esioletuksiin kiinnittynyt tutkija, jota en luonnollisesti tarjoa intellektuellin synonyymiksi. Tämän muutoksen jälkeen Saidin (2001, 100) tekstistä irrottamani tekstiote saisi seuraavanlaisen muodon:

Sosiaalisen konstruktionismin edustaja katsoo ilmiöitä mahdollisina eikä väistämättöminä, hän katsoo niitä sarjana miesten ja naisten tekemiä historiallisia valintoja, ihmisten laatiman yhteiskunnan tosiasioina eikä luonnollisina tai jumalan antamina ja sen vuoksi muuttumattomina, pysyvinä tai väistämättöminä.

Olen aiemmin todennut, että Gergenin edustama sosiaalinen konstruktionismi on tässä tutkimuksessa keskeisessä asemassa. Toin esiin, että näkemykseni mukaan postmodernismista ammentava sosiaalinen konstruktionismi tarjoaa kestävän perustan tutkimuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Gergen on systemaattisesti ja teoreettisesti kestävällä tavalla todentanut ihmisten keskinäistä riippuvuutta ja sen myötä yhteisvastuullisuutta teoretisoinneissaan. Ihmisten välisen keskinäisen riippuvuuden tunnustaminen tarjoaa täysin eri lähtökohdan koulusta käytävälle neuvottelulle kuin se, että ihmiset nähdään au-

[16] Essentialismilla ymmärretään uskomusta, jonka mukaan ilmiöillä on perusolemus tai sisäinen luonne, joka tekee ne siksi, mitä ne ovat (Harris 2008, 237).

tonomisina, omia etujaan ajavina yksilöinä tai suljettujen, omiin intresseihinsä kiinnittyneiden yhteisöjen jäseninä (ks. Gergen 1997; Gergen 2000; Gergen 2009a; Gergen 2009b). Nämä teemat ovat vaikuttaneet Gergenin edustaman sosiaalisen konstruktionismin vahvaan asemaan tässä tutkimuksessa.

Toin tutkimuksen alkusivuilla esiin Bahtinin (1981, 293) tunnetun ja samalla kielen sosiaalista luonnetta kuvaavan ajatuksen ”Kielen sana on puoliksi jonkun toisen”. Näin on myös Gergenin kohdalla. Hän käy aktiivista vuoropuhelua lukuisien eri aikakausia ja eri tieteenaloja edustavien teoreetikkojen kanssa. Gergen (2009a, 29) toteaakin sosiaalisen konstruktionismin teorialleen uskollisena ja samalla yksilöllisen, muista riippumattoman ihmisen mielen mahdollisuutta kyseenalaistaen seuraavasti:

> *”As I write I am using words that are not my own; I am borrowing from countless sources and shaping them for you. Are these words, then, truly my own—a unique expression of me as an independent being, or are they someone else's, and in important degree even yours? The moment at which I the author specifically begins and ends is clouded. Consider as well that the words on this page are not the specific property of the book itself. The book does have some distinct characteristics—unique title, chapter names, cover design—that suggests an independent identity. But all that it says—the important stuff—is borrowed from elsewhere—one might say "from me" if only we knew where I began and ended."* (Gergen 2009a, 29.)[17]

Gergenin tuotantoon perehtyminen antaa kuvan teoreetikosta, jonka teorianmuodostuksen kannalta keskeisiä henkilöitä ovat olleet usean aikalaisteoreetikon[18] ohella muun muassa filosofi Wittgenstein, kulttuurihistoriallisen psykologian uranuurtaja Vygotsky, kirjallisuudentutkija ja filosofi Bahtin, teoksen ”The structure of scientific revolutions” (1962) kirjoittanut tieteenfilosofi Kuhn sekä merkittävän tiedonsosiologisen tutkielman ”The social construction of reality” (1966) kirjoittaneet sosiologit Berger ja Luckmann. Näistä merkittävimpänä Gergen itse nimeää Wittgensteinin.[19]

Kun katsetta kohdentaa laajemmin edellä mainittujen ja kiistatta klassikkoaseman saavuttaneiden kirjoittajien teoretisointeihin, tulee yhdellä tavalla näkyväksi se, että Gergenin teorianmuodostuksessa on keskeinen sija objektiivisen tiedon kyseenalaistumisella ja sosiaalisella epistemologialla. Gergen

---

17 Laadin tästä tekstiotteesta useita suomenkielisiä versioita. Kuitenkin jokaisen suomennoksen myötä katosi jotain olennaista Gergenin ajatuksesta. Tästä syystä päädyin alkuperäisen tekstin lainaamiseen sellaisenaan.

18 Nämä aikalaisteoreetikot edustavat paitsi Gergenin omia tieteenaloja sosiaalipsykologiaa ja psykologiaa myös muun muassa sosiologiaa, kulttuurintutkimusta, feminististä teoriaa, filosofiaa sekä kasvatustieteitä ja opetussuunnitelmateoriaa.

19 Henkilökohtainen kirjeenvaihto 18.10.2010.

(2009b, 13–25; 1997, 66–69) esittääkin sosiaalisen konstruktionismin kolmen erillisen ja merkittäväksi osoittautuneen keskustelun aikaansaannokseksi. Nämä ovat 1) objektiivisuuden (arvoneutraaliuden) kriisiytyminen, 2) rationaalisuuden kyseenalaistuminen ja 3) tieteen ymmärtäminen sosiaalisena konstruktiona.

Weinberg (2008, 16) toteaa konstruktionistisen tutkimuksen filosofisiin perusteisiin kohdentuvassa tarkastelussaan seuraavasti: ”Jos konstruktionistinen traditio perustuu sille, mitä Jean-François Lyotard (1984) kutsuu epäluottamukseksi metakertomuksia kohtaan, silloin…”.[20] Gergen ei jätä mitään sijaa epäilylle. Kuten Gergenin edellä esittämät keskustelut osoittavat, hän näkee sosiaalisen konstruktionismin lyotardvaikutteisesti[21] epäluottamuksena modernin suuria kertomuksia, erityisesti arvoneutraaliutta, rationaalisuutta ja tieteen objektiivisuutta kohtaan. Gergenin (2009b, 13–25; 1997, 66–69) mukaan edelliset kolme keskustelua ovat olleet niin voimakkaita, että useat näkevät niiden aikaansaaneen yhdessä merkittävän muutoksen sekä tiedeyhteisössä että laajemmin länsimaisessa kulttuurissa. Tätä muutosta hän esittää kutsuttavan usein postmoderniksi.[22] Tämä tekee ymmärrettäväksi tutkimuksen alkusivuilla esiin tuomaani näkemystä, että sosiaalinen konstruktionismi on postmodernin omanlaisensa seuraus.[23] Tarkastelen seuraavaksi erillisessä alaluvussa sosiaalista konstruktionismia taustoittavaa postmodernia.

4.1 Postmoderni sosiaalisen konstruktionismin taustoittajana

Postmodernin käsitteeseen on eri tieteenaloilla ja laajemmin kulttuurin eri alueilla liitetty erilaisia merkityksiä. Aiheesta käyty keskustelu on eri tutkijoiden mukaan ollut paitsi vilkasta, tunteita herättävää ja jopa väsyttävää, myös postmodernin luonteen mukaisesti yhtenäistä määriteltävyyttä pakenevaa (ks. Toiskallio 2001; Pulkkinen 1998; Giroux 2001). Akateemista debattia on käyty ja sitä käydään edelleen muun muassa siitä, minkälaisena tämä länsimaisiin yhteiskuntiin liitetty ajattelutapa tai modernin historian uudenlainen vaihe näyttäytyy (esim. Bauman 2002; Bauman 2009; Steinby 2008; Gergen 2000). Lisäksi keskustelua käydään edelliseen kytkeytyen siitä, muodostaako postmoderni omaa erillistä periodiaan (ks. Kincheloe & McLaren 2003; Steinby 2008; Toiskallio 2001).[24]

---

20 Kaikki nk. postmodernistit eivät asetu yhtä lailla nk. modernin arvoja vastaan (Weinberg 2008, 31). Tämä selittää Weinbergin käyttämän ehtolauseen.

21 Ks. Lyotard 1985, 7.

22 Vrt. Lyotard 1985.

23 Viittasin tuolloin Gergeniin, Burriin sekä Collieriin, Mintoniin ja Reynoldsiin.

24 Kirjallisuustieteen parista Steinby (2008) liittää kriittistä teoriaa edustavaan Habermasiin näkemyksen, jonka mukaan olemme edelleen modernin projektin sisällä. Näkemyksen, että

Kuten aiemmin viitattiin, Lyotardin (1985, 7) mukaan postmodernin voi ymmärtää metakertomuksiin kohdistuvana epäluottamuksena. Lyotardin vaikutus Gergenin tavassa ymmärtää postmodernia on ilmeinen, sillä Lyotardin lailla Gergen näkee postmodernin modernin kritiikkinä.[25] Burr (1998, 185) määrittelee postmodernia, hänkin lyotardvaikutteisesti, modernin suurten kertomusten hylkäämiseksi, mutta myös totuuden etsinnän korvaamiseksi moninaisten ja yhtä lailla pätevien perspektiivien ylistämisellä. Useat teoreetikot, kuten Lyotard (1985), Burr (1998), Gergen (1997; 2000; 2009b) ja Pulkkinen (1998) näkevätkin tässä moderniin kohdentuneessa epäluottamuksessa ihmiskunnan hyvinvoinnin kannalta myönteistä potentiaalia.

Se, miten tutkijana ymmärrän ja tulkitsen postmodernia, ammentaa Lyotardilta, Burrilta, Pulkkiselta ja Gergeniltä. He näkevät postmoderniin liittyvän toivon potentiaalin. Kuitenkaan he eivät näe kriittisempää orientaatiota edustavien, kuten Kincheloen ja McLarenin (2003, 457–458), lailla toivon mahdollisuuden edellyttävän normatiivista perustaa.

Lyotard (1985), Burr (1988), Pulkkinen (1998) ja Gergen (esim. 1985; 2000; 2009b) rakentavat teksteissään eroa normatiivisen perustan tai ytimen haikailuun, hierarkioiden ylläpitämiseen sekä erilaisuuden tukahduttamiseen. Näihin näkemyksiin sisältyy merkittävä potentiaali koulusta käytävän neuvottelun näkökulmasta: Kun hyväksymme ajatuksen, että tapamme ymmärtää maailmaa palautuu ennemmin kuin johonkin ”tosiolevaan” ihmisten välisiin suhteisiin, luomme perustaa tasavertaisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta. Tasa-arvoisempaa perustaa neuvottelulle koulusta luomme myös silloin, kun tunnustamme erilaisten näkemysten olemassaolon emmekä pyri erilaisuuden tukahduttamiseen. Koulusta käytävän neuvottelun voi ajatella olevan tasa-arvoisempaa myös silloin, kun puramme hierarkioita eri ihmis- tai ammattiryhmien välillä. Kuten kasvatusfilosofi Burbules (1995, 39) esittää Oakeshottin (1962, 198) todenneen: ”Äänet, jotka puhuvat yhdessä, eivät muodosta hierarkiaa”. Tarkastelen seuraavaksi lähemmin niitä postmoderniin liitettyjä näkökulmia, joita Gergen nostaa esiin edustamansa sosiaalisen konstruktionismin taustoittajana.[26] Tämä tarkastelu on väistämättä myös rajauksen tekemistä, sillä ei ole olemassa vain yhtä konstruktionismia.

---

postmoderni on jättänyt modernin projektin taakseen, hän palauttaa Lyotardiin. (Steinby 2008, 28–29.) Peters (1997) esittää Lyotardin kieltäneen postmodernin merkitsevän modernin loppua. Lyotardille postmoderni ei ole omanlaisensa historiallinen jakso vaan ennemminkin kriittinen asenne tai ajattelutapa (Peters 1997, xl.) Kiinnostavasti Koivisto, Mäki ja Uusitupa (2007, 7) esittävät samankaltaista keskustelua käytävän valistuksesta.

25 Gergen viittaa Lyotardiin etenkin teoksessaan ”The saturated self. Dilemmas of identity on contemporary life” (2000). Teoksen ensimmäinen painos on julkaistu vuonna 1991.

26 Laajemman tarkastelun konstruktionistisen tutkimuksen filosofisista perusteista tarjoaa Weinberg (2008).

Gergen (2009b) esittää yhtenä sosiaalista konstruktionismia rakentaneena keskusteluna objektiivisuuden (arvoneutraaliuden) kriisiytymisen. Arvoneutraalius palautuu valistuksessa voimansa saaneeseen ja modernissa vahvistuneeseen uskoon, että pystyisimme ihmisinä toimimaan arvovapaasti ja saamaan objektiivisen havainnoinnin avulla arvovapaata tietoa maailmasta. Tätä käsitystä ovat horjuttaneet muun muassa teoreetikot Marx ja Habermas. Gergenin (2009b, 14–15) mukaan Habermas (1971) on esittänyt, että mikä tahansa tiedon etsintä suosii tiettyjä poliittisia ja taloudellisia tavoitteita muiden tavoitteiden kustannuksella.[27] Gergen toteaakin, että itse asiassa kaikkiin auktoriteettiperustaisiin ilmaisuihin maailmasta sisältyy implisiittisiä arvoja. (Gergen 2009b, 14–17; ks. myös Gergen 2000, 89–95, 119–126.)

Toisena sosiaalista konstruktionismia rakentavana keskusteluna Gergen (2009b) tuo esiin rationaalisuuden kyseenalaistuminen. Tässä kielitieteellä ja kirjallisuudentutkimuksella on ollut huomattava rooli. Gergen nostaa esiin lingvistiikan parista nousseen väitteen, että maailma sinällään ei esitä mitään vaatimuksia sille, miten me maailmasta puhumme. Tämän ajatuskulun juuria voidaan seurata kielitieteilijä Saussureen ([1916] 1974). Saussureen johtuu myös toinen Gergenin esiin nostama näkemys. Saussuren ([1916] 1974) mukaan merkkijärjestelmiä ohjaa niiden oma sisäinen logiikka, jota määrittelevät erilaiset säännöt, kuten kielioppisäännöt tai lauseoppi. Kun puhumme tai kirjoitamme, meidän täytyy lähentyä näitä sääntöjä, muuten epäonnistumme tulemaan ymmärretyiksi. Ymmärretyksi tulemisessa on näin kyse kielen sääntöjen seuraamisesta ja sitoutumisesta ihmisten välisiin sopimuksiin. (Gergen 2009b, 17–18.)

Rationaalisuuden kyseenalaistumiseen on vaikuttanut myös Wittgenstein, jonka Gergen nimeääkin konstruktionismin keskeiseksi henkilöksi (Gergen 2009b, 17–18). Wittgenstein nostaa teoksessaan Philosophical Investigations (1953) esiin kielipelin (”language games”) käsitteen. Kielipeli on eräänlainen sääntöjen kokonaisuus, jossa sanat saavat merkityksensä. Näin esimerkiksi toteamuksemme ’hyvää huomenta’ saa merkityksensä pelinkaltaisessa toiminnassa, jota kutsumme tervehdykseksi ja paitsio puolestaan kielipelissä nimeltä jalkapallo. (Gergen 2009b, 6–8, 17; ks. myös Weinberg 2008, 20–23.)

Saussuren ja Wittgensteinin innovaatioiden, sääntöjen seuraamisen ja kielipelin anti sosiaaliselle konstruktionismille on se, että merkitykset nähdään ennemmin kuin tapana ilmaista rationaalisessa mielessämme syntyneitä ajatuksia kulttuureihin juurtuneiden sosiaalisten prosessien seurauksina. (Ks.

---

[27] Habermas on ollut merkittävä jäsen nk. Frankfurtin koulukunnassa (http://www.habermas-forum.dk/index.php?type=biography).

Gergen 2009b, 6–8, 17–19; Gergen 1997, 53; Wittgenstein 2009, 18–19; Weinberg 2008, 20–23: Collier, Minton & Reynolds 1991, 269–279.)

Kieleen fokusointi kyseenalaistaa rationaalisuutta laajemminkin. Gergen (2009b; 1997) nostaa esiin edelleen filosofi Derridan dekonstruktionistiset[28] ajatukset. Derrida näkee kielen erojen järjestelmänä. Kieli koostuu toisistaan erottuvista sanoista. Sanojen merkitys perustuu binaarisuuden ajatukselle eli sana suhtautuu vastinpariinsa, siihen, jota sana ei ole. Näin esimerkiksi sana valkoinen saa merkityksensä erosta ei-valkoiseen tai mustaan. Se, mitä sanotaan, on etuoikeutetussa asemassa suhteessa siihen, mitä jätetään sanomatta. Derridan mukaan länsimaisessa traditiossa on lukuisia kaksijakoisuuksia, joihin liittyy vahva taipumus suosia tai arvostaa toista toisen kustannuksella. Näitä ovat esimerkiksi rationaalisen suosiminen emotionaalisuuden kustannuksella, mielen suosiminen kehon kustannuksella ja järjestyksen suosiminen epäjärjestyksen kustannuksella. Useat yhteiskuntakriitikot osoittavatkin, että yhteiskunnan dominoivilla ryhmillä on taipumus omia etuoikeudet ja nähdä muut itselleen vastakkaisina. Derridan mukaan rationaaliset argumentit tukahduttavat merkityksiä; omaksuessamme rationaalisen argumentin emme tiedä enemmän vaan vähemmän. (Ks. Gergen 2009b, 18–21; Gergen 1997, 39–40; Collier, Minton & Reynolds 1991, 289.)

Kolmantena sosiaalista konstruktionismia rakentaneena keskusteluna Gergen esittää suuntauksen, joka on haastanut tieteellisen tiedon perustan. Gergenin (2009b, 21–22) mukaan tieteellä on merkittävä asema länsimaisessa sivilisaatiossa. Kun muilla on lähinnä mielipiteitä, tieteilijöillä ajatellaan olevan kovat faktat. Toisin kuin uskonnollinen, poliittinen tai eettinen auktoriteetti tieteen auktoriteetti on säilynyt lähes haastamattomana. Kuitenkaan mikään kieli ei pysty kuvaamaan maailmaa sellaisenaan, ei edes tieteen kieli. Tästä huolimatta tieteen väittämät ovat saaneet ympäristössään toden leiman, ainakin siihen asti, kun väite on kumottu tieteen uudella väittämällä. (Ks. Gergen 2009b.)

Siihen, että tieteen väittämät ymmärretään yhä enenevässä määrin ihmisten välisissä suhteissa rakentuneina ja kulttuurisiin traditioihin kytkeytyvinä, on ansionsa lukuisilla tutkijoilla. Näistä Gergen (2009b) nostaa esiin Mannheimin, Bergerin ja Luckmannin sekä jo aiemmin viitatun Kuhnin. Mannheim (1951) esittää miten se, mitä pidämme tieteellisenä tietona, on sosiaalisten prosessien sivutuote. Tieteelliset teoriat eivät nouse havainnoinnin tuloksena vaan niistä yhteisöistä, joissa tutkija on osallinen. Berger ja Luckmann

---

28 Dekonstruktionismi pyrkii paljastamaan ja sen myötä heikentämään erilaisia binaarisia vastakohtaisuuksia, jotka ympäröivät dominoivia tapojamme ajatella. Dekonstruktiivinen strategia riisuu ajattelutapoja, jotka ovat sedimentoituneet ja sen se tekee kahdella tapaa: kääntämällä dikotomioita päinvastaisiksi ja pyrkimällä muuttamaan niitä. (http://www.iep.utm.edu/derrida/.)

(1966) kiinnittävät huomiota siihen, miten tieteentekijän tapa kokea maailma on jäljitettävissä sosiaaliseen.[29] Me sosiaalistumme meille uskottavina näyttäytyviin tapoihin ymmärtää maailmaa. Ympäröivä sosiaalinen todellisuus avautuu meille objektivoituneena, meistä riippumattomana, luonnollisena ja itsestään selvänä. Tämä todellisuus on meissä niin vahvasti, että se näyttäytyy meille normaalina lähtökohtana. Bergerin ja Luckmannin esiin nostamista aiheista sosiaalisen konstruktionismin kannalta merkityksellisinä Gergen pitää näkökulmien suhteellisuuden korostamista, yksilön näkökulmien kytkemistä sosiaalisiin prosesseihin sekä asioiden objektivoitumista kielen välityksellä. (Gergen 2009b, 23; Gergen 1997, 42, 67; ks. myös Berger & Luckmann 1975, 35–36; 65–146.)

Kuhn (1962) puolestaan kyseenalaistaa kauan vallinneen oletuksen tieteellisen tiedon objektiivisuudesta. Hän esittää, että samaan tieteelliseen yhteisöön kuuluvat tieteilijät ovat sitoutuneet tiettyyn näkökulmaan, paradigmaan. Paradigma on tutkijan toimintaa, havaintoja ja ymmärrystä ohjaava perususkomusten kokoelma. Kun paradigman ei nähdä pystyvän ratkaisemaan joitain ongelmia ja ongelmat alkavat kasaantua, syntyy tieteellinen kriisi, joka voi johtaa uuden paradigman syntyyn. Eri paradigmojen välityksellä saavutetut tulokset ovat keskenään yhteismitattomia. Ne edustavat eri maailmoja ja eri näkökulmia. Näin se, mitä pidetään faktana, on riippuvainen näkökulmasta. (Gergen 2009b, 21–25; ks. myös Kuhn 1970, 44–51; Kuhn 2009, 7–10; Gergen 1985, 271–273; Gergen 2000, 89–95, 123–126; Berger & Luckmann 1975, 35–36; Kiikeri & Ylikoski 2004, 55–65.)

Edellä esitetyt modernin esioletuksia haastavat keskustelut ovat rakentaneet perustaa sosiaaliselle konstruktionismille. Kuitenkin, kuten Gergen (2009b, 14) toteaa, painotus sosiaalisessa konstruktionismissa on ajan myötä siirtynyt kritiikistä suuntaan, joka pyrkii tuomaan esiin uusia ja lupaavampia tapoja elää todeksi maailmaamme. Käännän seuraavassa alaluvussa tarkastelua edellisistä sosiaalista konstruktionismia rakentaneista keskusteluista enemmän tämän ymmärrystavan ytimeen.

4.2 Sosiaalisen konstruktionismin ytimessä

Sosiaalinen konstruktionismi, siten kuin Gergen sitä tulkitsee, näyttäytyy ontologisesti mykkänä. Se ei kiellä eikä vahvista sosiaalisesta riippumattoman todellisuuden olemassaoloa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan aina, kun pyritään ilmaisemaan mitä jokin on, astutaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja diskurssien maailmaan. (Gergen 1985, 266–275; Gergen 1997,

[29] Bergerin ja Luckmannin teos 'The social construction of reality' mainitaan usein yhtenä konstruktionistisen asenteen varhaisimmista ja vaikuttavimmista teksteistä (esim. Gubrium & Holstein 2008, 4; Best 2008, 41–42).

72, 263–264; Gergen 2009a, 37; Gergen 2009b, 4, 161; Gergen & Gergen 2009; ks. myös Schwandt 2003, 306.)

Epistemologian peruskysymys on, miten tiedän maailmasta (Denzin & Lincoln 2003, 245). Siinä missä positivismissa tiedon ajatellaan olevan objektiivista, ihmisen järkeen perustuvan havainnoinnin avulla saavutettavissa olevaa, sosiaalisen konstruktionismin edustaja näkee tiedon ihmisten välisissä suhteissa rakentuvana. Mieli ei näin ole tiedon lähde, vaan tiedon lähteenä ovat ennemminkin ihmisten väliset suhteet. Tiedon palauttamista ihmisten välisiin suhteisiin kutsutaan sosiaaliseksi epistemologiaksi. (Gergen 1985, 268; Gergen 1997, 128–130.)[30]

Kun tunnustamme näkemyksen tiedon sosiaalisesta rakentuneisuudesta, siirretään syrjään kanta, jonka mukaan kielenkäyttö olisi vain ajatusten pukemista sanoiksi, tapa ilmaista muista riippumattoman ihmisen sisäisestä mielestä nousevia ajatuksia. Tämä näkemys haastaa länsimaiseen filosofiaan merkittävästi vaikuttaneen rationalisti Descartesin tunnetun ajatuksen ”Cogito ergo sum”, ”Ajattelen, siis olen”. Kuvauksemme ja selityksemme maailmasta eivät johdu maailmasta sellaisenaan, eivätkä ne ole vääjäämättömiä tuloksia ihmisen perinnöllisistä tai rakenteellisista ominaisuuksista. Ne ovat historiassa ja kulttuurissa toteutuneen ihmisten välisen vuorovaikutuksen tulosta. Kieli nähdään sosiaalisessa konstruktionismissa ajattelun välttämättömänä ehtona. Ilmaisumme ja ajatuksemme ovat osallistumista jo olemassa olevaan järjestelmään, lainaamista yhteisöille ominaisista ilmaisuista ja yhteisöissä hyväksytyistä puhetavoista.[31] (Gergen 1985; Burr 1998; Gergen 1997; Gergen 2000; Gergen & Wortham 2007; Gergen & Thatchenkery 2007; Gergen 2009b; ks. myös Jokinen, Juhila & Suoninen 2004; Lehtonen 2004; Suoninen 1999; Pietikäinen & Mäntynen 2009; Bahtin 1981).

---

30 Ajatus siitä, että tieto muotoutuu osana sosiaalisia suhteita, ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ei ole yksinomaan sosiaalisen konstruktionismin kontribuutio tapaamme ymmärtää maailmaa, vaan sitä palautetaan muiden muassa teoreetikkoihin, kuten G.H. Mead, Vygotsky ja Wittgenstein (esim. Nikander 2001; Burr 2004; Collier, Minton & Reynolds 1991; Best 2008; Gergen 2009b).

31 Jokinen, Juhila ja Suoninen (2004, 18–19) antavat oivan esimerkin tästä. Käsite ’kenkä’ on meille itsestään selvä. Jokin muu kulttuuri jolla ei ole meille tuttuja käsitteitä käytössään saattaisi merkityksellistää sitä, mitä me pidämme kenkänä, seuraavanlaisesti: ”pehmeät ja lujat nahat, jotka tehdään erään voimakkaan eläimen nahasta, josta muokataan eräänlaiset korkealaitaiset kanootit, kummallekin jalalle yksi kanootti, jotka sidotaan nyörein ja väkäsin nilkkojen ympäri niin että jalat ovat koteloissaan kuin simpukat kuorissaan ja joissa kuljetaan auringon noususta auringon laskuun ja joissa jalat alkavat haista kuin ne olisivat kuolleet ja joissa eivät eurooppalaiset osaa tarttua mihinkään, saati kiivetä puuhun”. Jokinen kollegoineen on mukauttanut esimerkkinsä teoksesta Papalagit (1979), jossa samoalaisheimon päällikkö kuvaa eurooppalaista elämää.

Kieleni rajat ovat maailmani rajat, on Wittgenstein todennut usein lainatussa otteessaan teoksesta Tractatus Logico-Philosophicus (1922).[32] Gergen asettaa keskiöön ihmisten välisen kanssakäymisen. Vasta ihmisten välinen kanssakäyminen (”interchange”, ”process of relationship”) antaa kielelle sen kyvyn merkitä jotain ja siksi ihmisten välisen kanssakäymisen tulee olla huomion keskiössä (Gergen 1997, 263–265).

Kieli ei siis heijasta maailmaa sellaisenaan. Sosiaalinen konstruktionismi ei pidä diskursseja maailmasta maailman heijastumana tai karttana maailmasta, vaan sosiaalisen kanssakäymisen rakentumina (Gergen 1985, 266). Todellisuutta voidaan kuitenkin konstruoida lukuisin eri tavoin, ja sanan tai sanojen pätevyys vangita todellisuutta (”capture reality as it is”) on lopulta tulosta ihmisten välisistä sopimuksista. Todellisuus avautuu meille aina jostain näkökulmasta merkityksellistettynä. (Gergen 1997, 72–73; Gergen 1985; Burr 2004, 135.) Eri ihmisryhmillä on omat itselleen ominaiset sanastonsa ja tapansa esittää asioita. Nämä sanastot ja asioiden esittämisen tavat heijastavat tai puolustavat esittäjiensä arvoja, politiikkaa ja elämäntapaa. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta mikään tieto ei ole objektiivista eikä poliittisesti neutraalia vaan näkökulmallista ja arvojen kyllästämää. (Ks. Gergen 2000, 89–95, 119; Gergen & Wortham 2007, 127; Gergen 2009b, 14–17; Jokinen, Juhila & Suoninen 2004, 18–24.)

Edellä on esitetty, että puhuntamme maailmasta palautuu sosiaaliseen kanssakäymiseen. Eri ihmisryhmät merkityksellistävät asioita eri tavoin. Lehtonen (2004, 32) esittää, että kieli toimii keinona tuottaa merkityksiä ja kieleen sisältyvät mahdollisuudet tuottaa loputtomasti erilaisia merkityksiä tekevät ymmärrettäväksi kamppailun niiden eri mahdollisuuksien välillä, joilla todellisuutta voidaan merkityksellistää. Tämä viesti ei muutu vaikka gergeniläisittäin huomion keskiöön asetetaan ihmisten väliset suhteet: Ihmisten väliseen kanssakäymiseen sisältyvät mahdollisuudet tuottaa loputtomasti erilaisia merkityksiä tekevät ymmärrettäväksi kamppailun niiden eri mahdollisuuksien välillä, joilla todellisuutta voidaan merkityksellistää. Havainnollistan merkityksellistämistä arjen esimerkeillä.

Helsingin Sanomat julkaisi 3.2.2006 lehden kulttuurisivuilla rinnakkaisina kahden tiedemaailmaa edustavan kirjoittajan artikkelit, jotka aiheeltaan liittyivät keskusteluun, joka käynnistyi, kun tanskalainen Jyllands-Posten -lehti julkaisi profeetta Muhammedia kuvaavat useassa yhteydessä pilakuviksi nimetyt piirrokset. Nimeän artikkelit artikkeliksi A ja artikkeliksi B. Artikkelissa A kirjoittaja liitti sananvapauden vallitsevaan sosiaaliseen todellisuuteen, kiistäen käsitteen yhteismitallisuuden eri kulttuureissa. Artikkelissa B

[32] Ks. Internet Encyclopedia of Philosophy http://www.iep.utm.edu/wittgens/#H2. Käännös L.H.

sananvapaus tuotettiin demokraattisiin yhteiskuntiin liittyvänä oikeutena, joka antaa luvan kyseenalaistaa kohteensa siitä riippumatta, mikä on motiiviperusta. Artikkelin A kirjoittaja näki profeetta Muhammedin kuvien julkaisemisen piittaamattomuutena kulttuurien välisen kommunikaation alkeissäännöistä, artikkelin B kirjoittajan ollessa taipuvainen tulkitsemaan kuvien julkaisun ja kuvat itsessään satiirisena uskontokritiikkinä.

Asioita, kuten sananvapautta, profeetta Muhammedin sanomalehdessä julkaistuja kuvia tai yhtä lailla koulua voidaan merkityksellistää eri tavoin. Sanoilla ja ilmauksilla ei ole vain yhtä ainoaa pysyvää merkitystä, ja merkitykset voivat myös muuttua, toteavat Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 11–12). Palataan vielä artikkeleihin A ja B. Artikkeli A:n kirjoittaja näkee sananvapauden universaalin sijaan paikantuneena. Tällöin tunnustetaan se, että eri kulttuurit ja yhteisöt liittävät erilaisia merkityksenantoja kohteisiin, joista puhutaan, tai tekoihin, joita tehdään. Nämä merkityksenannot ovat kyseessä olevalle yhteisölle tosia. Tämä näkemys on sosiaalisen konstruktionismin mukainen. Artikkeli B:n kirjoittajan näkemyksen voi puolestaan ajatella kiinnittyvän tunnistettavaan näkemykseen sananvapaudesta paitsi universaalina oikeutena myös yksinomaan yhdenlaisen merkityksen omaavana, jolloin siihen ei ole liitettävissä paikallisia merkityksenantoja.

Tarkastellaan vielä kahta esimerkkiä, jotka havainnollistavat merkityksellistämisestä lähimenneisyyteen sijoittuvien tapahtumien välityksellä. Helsingin Sanomat uutisoi lokakuussa 2010 Lähi-idän tilanteesta. Israelilaisten Jishai ja Efrat Bonnien perheen koti sijaitsee Israelin vuonna 1967 miehittämällä palestiinalaisalueella. Kansainvälinen yhteisö pitää näitä siirtokuntia laittomina ja sen myötä ongelmana palestiinalaisvaltion perustamiselle ja rauhanneuvottelujen etenemiselle. Näin sama siirtokunnan käsite merkityksellistyy toiselle kotina ja toiselle suurena ongelmana.[33] Toisena esimerkkinä voidaan käyttää syksyllä 2010 tapahtunutta joukkopakoa Suomen evankelisluterilaisesta kirkosta. Ajankohtainen kakkonen -televisio-ohjelmassa 12.10. 2010 käydyn niin kutsutun homoillan seurauksena kirkosta erosi lyhyessä ajassa yli 40 000 ihmistä. Yksi juonne keskustelussa oli kamppailu siitä, miten avioliiton käsitettä merkityksellistetään. Tämä kamppailu tiivistyy kysymykseen, onko avioliitto instituutiona naisen ja miehen välinen vai sukupuolineutraali.

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2004, 25) mukaan jo kahden mahdollisen merkityspotentiaalin rinnakkainen olemassaolo ikään kuin hävittää yksiselitteisyyden kuvauksen kohteista ja murtaa näkemystä kuvauksen ja kohteen välisestä yksiselitteisestä heijastavuussuhteesta. Merkityksellistäminen on aktiivista toimintaa, jolla on sosiaaliset ja poliittiset vaikutuksensa. (Gergen

33 Helsingin Sanomat 11.10.2010. B1.

1985; Potter & Wetherell 1987; Burr 1998; Schwandt 2003; Jokinen & Juhila 2004; Jokinen, Juhila & Suoninen 2004; Lehtonen 2004; Gergen 2007a; Gergen & Wortham 2007; Koro-Ljungberg 2008; Pietikäinen & Mäntynen 2009.) On ymmärrettävää, että esimerkiksi sillä, miellämmekö aiemmin esiin nostetun israelilaisperheen asuinpaikan kotina vai laittomalle alueelle pystytettynä rakennuksena, on erilaiset sosiaaliset ja poliittiset seurauksensa. Ei ole yhdentekevää, minkälaiset seurauksiltaan ehkä hyvinkin erilaiset todellisuuden versiot saavat tilaa puheavaruudessa ja luonnollistuvat.

Kun hyväksymme näkemyksen todellisuuden rakentumisesta ihmisten välisissä neuvotteluissa, tulee ymmärrettäväksi se, että ihmisten tavat ymmärtää ja nähdä asioita tai ilmiöitä eroavat toisistaan. Ihmiset ovat eri kulttuurien ja eri keskusteluyhteisöjen jäseniä. Kuitenkin ihmisellä on myös kyky olla monena ja puhua monella äänellä (Gergen 2009a, 325). Kykyyn olla monena meitä ovat valmentaneet kaikki ne erilaiset ihmissuhteet ja yhteisöt, joissa olemme olleet tai joissa edelleen olemme osallisina. Vaikka emme jakaisi toisen ihmisen kaikkia puolia, voimme kuitenkin ymmärtää toista ja löytää myös itseämme toisen ihmisen joistakin puolista. Lisäksi kukin meistä voi asemoitua ja usein myös asemoidumme eri tilanteissa eri tavoin. Näin esimerkiksi se, mitä pidämme totena, järkevänä ja hyvänä keskustellessamme esimerkiksi papin kanssa saattaa erota siitä, mitä pidämme totena, järkevänä ja hyvänä keskustellessamme työtovereidemme tai ystäviemme kanssa. (Gergen 2009b, 112–114.) Lisäksi globalisaatio, teknologinen kehitys ja kaikin puolin laajentunut verkottuminen on vaikuttanut siten, että ihmiset ovat erilaisia rajoja ylittäen ja niitä kumoten aivan eri tavoin yhteydessä toisiinsa kuin aiemmin. Näin ihmiset ovat myös tietoisempia näkökulmien moninaisuudesta. (Gergen 2000, xviii–xx, 86; Bauman 2009, 8–9; Hall 1999, 60–65; Gergen 2007a, 21; Gergen 2009a, 401.)

Kyky olla monena ja puhua monella äänellä haastaa perinteisempää länsimaista minäkäsitystä. Gergen (2000, 47) kuvaa tätä minäkäsitystä muun muassa seuraavasti: Modernia minää eivät kuljettele äkkinäiset inspiraatiot tai tartuta suuret intohimot. Ennemminkin moderni ihminen on luotettava ja luottamuksenarvoinen. Hänen sanansa tänään on pitävä myös huomenna ja ylihuomenna. Hänen ymmärryksensä ohjaa hänen toimintaansa, ja hänen äänensä on selkeä ja rehellinen. (Ks. myös Gergen 2009b, 112–114, 126; 2009a, 323–325; 2007a, 21.) Tämänlaisen minäkäsityksen voi nähdä saavan tukea suomalaisessa kulttuurissa, jossa aikaisemmista näkemyksistään eroavia ajatuksia esittävä henkilö saatetaan nimetä takinkääntäjäksi. Edelleen esimerkiksi muistokirjoitusten genressä esiintyy myönteisessä mielessä arvioita henkilöistä, jotka pitäytyivät aina mielipiteissään. Näiden esimerkkien kautta välittyy kuva kanssaihmisistään erillisestä, riippumattomasta ja suh-

teessa muihin ylimielisestä kulkijasta, joka etenee suoraviivaista reittiä kohti horisonttia.

Gergen (2009a, 325) esittää käytännön haasteena sen, että onnistutaan luomaan sellaisia tiloja, joissa osalliset voivat vapaasti ilmaista ajatuksiaan, myös epävarmoja ja epäjohdonmukaisia, ja joissa osallisten ei odoteta näyttäytyvän vain yhteen totuuteen kiinnittyvinä puhujina. Kun puhumme toistemme kanssa, kuuntelemme uusia ääniä, nostamme esiin kysymyksiä ja pohdimme vaihtoehtoja, saavutamme uusia merkitysmaailmoja (Gergen 2009b, 5.).

4.3 Kohti uusia merkitysmaailmoja

Postmodernin taustakangasta vasten piirtyvä sosiaalinen konstruktionismi on asettanut kyseenalaiseksi modernin perususkomukset. Kun modernin perususkomukset ovat kyseenalaistuneet, on vaikea perustella muun muassa sitä, että joillain rajatuilla ihmisryhmillä tai yksittäisillä ihmisillä olisi hallussaan oikea, oletettua totuuden ydintä lähempänä oleva tieto, joka legitimoisi rajautunutta koulukeskustelua. Yksilöiden ja kiinteiden ryhmien totuudet ovat väistämättä näkökulmallisia ja siten haastettavissa. Tästä näkökulmasta kestämättömänä näyttäytyy ajatus, että vain rajatut ihmisryhmät tulisivat kuulluiksi neuvoteltaessa koulusta.

Antaessamme tilaa paitsi erilaisille äänille myös moniäänisyydelle itsessämme, voimme saavuttaa uusia merkitysmaailmoja. Tämänkaltaisessa tilassa korostuu yhteisen kanssakäymisen arvo sekä osallisten yhteisvastuu siitä, että erilaiset näkemykset tulevat yhteisessä neuvottelussa kunnioitetuiksi. Kuten aiemmin tuotiin esiin, sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta mikään tieto ei ole objektiivista eikä poliittisesti neutraalia vaan näkökulmallista ja arvojen kyllästämää. Kun huolehdimme ihmisten välisten suhteiden ylläpidosta, tila kaventuu vieraantumiselta, narsismilta, valtataisteluilta sekä vakavammilta vastakkainasetteluilta (Gergen 2009b, 107). Muun muassa näihin sosiaalisen konstruktionismin ymmärrystapaan palautuviin näkymiin sisältyy merkittävä potentiaali, kun pyritään muuttamaan koulusta käytäviä ohipuhumisia neuvotteluksi.

Toin tämän luvun alussa esiin, että Gergen on kehittänyt sosiaalista konstruktionismia suuntaan, jossa korostuu ihmisten välisten suhteiden merkityksen arvostaminen ja yhteisvastuullisuus. Yhteisvastuullisuuden tilassa tunnustetaan se, että on olemassa yhden sijaan useampia vaihtoehtoisia ja yhtä lailla relevantteja todellisuuksia. On selvää, että erimielisyydet eivät yhteisvastuullisuuden tilassa väistämättä häviä. Arvo on kuitenkin jo sillä, että eri näkökantojen ei nähdä palautuvan, kuten modernissa uskottiin, johonkin riippumattomaan, itsenäiseen alkuperään, vaan ihmisten väliseen kanssakäymiseen,

sosiaalisiin prosesseihin. Tämä mahdollistaa tilan vaihtoehtoisille keskustelunavauksille. (Gergen 2007a, 169–183; ks. myös Gergen 2000.) Ymmärrän politiikan historioitsija Rosanvallon (2008, 246) peräävään jotain samankaltaista hänen todetessaan demokratian uudelleen politisoitumiseen liittyvässä tarkastelussaan seuraavasti: ”Merkitysten ja muodon palauttaminen politiikalle ei tarkoita pelastavan kollektiiviolennon (kansa, luokka tai joukko) ylistämistä, vaan sitä, että kohdistetaan katse vuorovaikutuksen järjestelmään, joka on erojen ja jaotteluiden taustalla.”

Yhteisvastuullisuus ei kuitenkaan tarkoita väistämättä yhdenmukaisuuden tai yhteisymmärryksen etsimistä, ellei yhteisymmärryksellä ymmärretä yhteistä ymmärrystä siitä, että ihmisillä on erilaisia tapoja nähdä ja ymmärtää maailmaa. Gergen (2000, 249–250; 2009b, 163) toteaa, että silloin, kun pyrimme yhteen totuuteen, ylempiarvoisiin perusteluihin, perustalähtöisiin moraliteetteihin tai sopusointuun tietyssä kulttuurissa vallitsevien vakiintuneiden tapojen pohjalta, menetämme samalla mahdollisuuksia tulla toimeen keskenämme. Pulkkinen (1998, 237) näkee universalismin vakavana vaarana sen, että kulttuurisesti ankkuroitunut yleistäminen antaa usein luvan alistaa. Poliittinen filosofi ja aatehistorioitsija Isaiah Berlin (2001, 38–40) pitää pyrkimystä lopullisen ratkaisun saavuttamiseen vaarallisena illuusiona, sillä usko täydellisyyden saavuttamisesta johtaa siihen, että mitään hintaa sen saavuttamiseksi ei pidetä liian kalliina eikä mitään uhria liian suurena annettavaksi. Kuten vielä 1990-luvulla Helsingin Sanomissa yksiruutuisen kuvan muodossa ilmiasunsa saanut yhteiskunnan ilmiöiden terävä tulkki ”Puhuva pää” esitti tavalla, jolla voi nähdä olevan yhteyksiä postmoderniin: ”On vain yksi suuri ja kaiken kattava ajatus: ei ole suuria, kaiken kattavia ajatuksia.” (Puhuva pää 1997.)

Gergen (1995; 2000; 2007a; 2007b; 2009b) nostaa tuotannossaan useasti esiin teeman, jossa kyseenalaistetaan suljettuja yhteisöjä. Hän katsoo sisäänpäinkääntyneiden yhteisöjen luovan siemenen konfliktille. Gergenin (esim. 2009b, 114; 2000, 252–254; 2007a, 44–62) mukaan silloin, kun luodaan ja ylläpidetään puheessa ja toiminnalla sitä mitä pidetään hyvänä ja oikeana, tuotetaan samalla sitä mikä ei sitä ole. Hyvää ja oikeaa ei tällöin ole se, joka eroaa omista näkökannoista. Sitä kritisoidaan ja sille rakennetaan kielteinen status. Gergen (2009b, 114) toteaa edelleen, että kaikkialla siellä, missä pyritään yhtenäisyyteen, koheesioon, veljeyteen, sitoutumiseen, solidaarisuuteen ja yhteisöllisyyteen on joidenkin vieraannuttamisen prosessi käynnissä – jaottelua, erimielisyyttä tai konfliktia ylläpitävä ja dialogia sulkeva jako meihin ja heihin. (Ks. myös Gergen, McNamee & Barrett 2001; Hall 1999, 156; Bauman 2002, 210–216; Berlin 2001, 31–43; Hosking 2008, 670.)

Suljetut yhteisöt rakentavat ja ylläpitävät dialogia sulkevasti vastakkainasettelua ja kilpailua eri yhteisöjen välillä. Gergen (1995; 2001; 2007a;

2007b) kyseenalaistaakin paitsi suljettuja yhteisöjä, myös kritiikin mahdollisuutta paremman tulevaisuuden rakentajana: Kun kriittinen eriävä ääni pyrkii kukistamaan diskursseja, jotka sen näkökulmasta eivät näyttäydy oikeudenmukaisina, eriävä ääni tarjoaa itseään tilalle. Tässä onnistuessaan tilan ottanut diskurssi ei anna mitään tilaa diskurssille, jota se oli tuhoamassa. Tavoitteena ei näin ole diskursiivisen alueen laajentuminen. Sen sijaan yhdenlainen totalitarismin muoto vain asettuu korvaamaan toisen.[34] Tämä vastakkainasettelun kääntyminen ei ole yhtään vähemmän tukahduttavaa kuin alkuperäinen tilanne. Vastakkainasettelun ylläpitäminen johtaa lisääntyneen demokratian vastaisesti polarisaatioon. Kritiikki johtaa myös väistämättä puolustautumisen kierteeseen, sillä länsimaisessa traditiossa sanojen ajatellaan heijastavan ihmisen sisintä. Kritiikki ryöstää puhujan sanojen auktoriteetin. Se uhkaa yksilön jumalan, kuninkaan, sankarin ja isän kaltaisuutta, ja palauttaa yksilön hairahtuneen lapsen asemaan, jota tietävä vanhempi jälleen ohjaa. Samalla sulkeutuu keskusteluyhteys ja tila dialogilta. (Gergen 2007a, 49–53; ks. myös Gergen 1995, 50–52; ja Gergen 2001, 252–259.)

Konfliktia rakentavan ja sitä ylläpitävän kritiikin sijaan toivottavana voikin nähdä ryhmien huokoisuuden ja näkökulmien sekoittumisen. Samansuuntaista viestiä esitetään myös evankelisluterilaisen kirkon suunnalta. Helsingin piispa Irja Askola totesi piispanvihkimysjumalanpalveluksen saarnassaan seuraavasti: ”Erimielisyys ei meitä tuhoa. Tuhon tie alkaa siitä, jos emme löydä puhevälejä toinen toistemme kanssa, myös heidän kanssaan, jotka ovat erilaisia – mielipiteiltään, taustaltaan, elämäntavaltaan.”[35] Näkökulmien sekoittumisen voi nähdä merkittävänä myös yhden ajan ilmiön perspektiivistä. Gergen (2000, xv–xvii) tuo esiin, että samoja teknisiä innovaatioita, jotka ovat mahdollistaneet sen, että ihmiset eri maailman kolkista voivat olla välittömässä yhteydessä toisiinsa, voidaan käyttää myös siten, että ne eristävät samanmielisiä omiksi yhteisöikseen ja rakentavat muureja ihmisten välille. Samalla sulkeutuvat mahdollisuudet sekä keskusteluyhteyteen eri näkemysten välillä että uusien merkitysten yhteiseen rakentamiseen.

---

34 Sanni Saarinen (Helsingin Sanomat A2 1.8.2010) tarjoaa tästä esimerkin Vieraskynäkirjoituksessaan ”Länsimainen naiskuva ei ole ainoa oikea”. Saarinen kirjoittaa muun muassa seuraavasti: ”Kun oma kulttuuri muuttuu normatiiviseksi, on mahdotonta ymmärtää muiden kulttuurien edustajia heidän lähtökohdistaan. Lopulta tarve ymmärtää muita katoaa: kun oma kulttuuri näyttäytyy parhaana, se muuttuu malliksi, josta muiden on syytä ottaa oppia. Sukupuolten tasa-arvosta käydyssä keskustelussa länsimaisesta, kodin ulkopuolella työskentelevästä ja maallistuneesta naisesta on tullut ainoa oikea vapaan naisen malli. Tätä mallia vasten muiden kulttuurien naiset näyttävät alistetuilta: heidät on vapautettava miesvallan ikeestä seuraamaan vapaan naisen ylvästä esimerkkiä”.

35 Irja Eskolan piispanvihkimysjumalanpalvelus oli 12.9.2010. Ks. http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Piispa+Askolan+saarna+Ihmiset+tarvitsevat+armoa+luottamusta+ja+kohtuutta/1135260086225.

Yhteisvastuullisuus on erittäin merkittävää neuvoteltaessa koulusta. Kuten aiemmin on esitetty Tyackiin ja Cubaniin (1995, 136) tukeutuen: Keskustelu koulusta on laaja yhteiskunnallinen ja moraalinen hanke, jossa kaikki kansalaiset ovat asianosaisia. Merkitykselliseksi yhteisvastuullisuuteen perustuvan keskustelun tekee myös se, että koulua koskeva neuvottelu on toisten ihmisten, pääasiallisesti oppilaiden, nykyhetkeä ja heidän tulevaisuuttaan koskevaa. Modernin perususkomusten kyseenalaistumisen ja dialogisuutta arvostavan sosiaalisen konstruktionismin voi nähdä tarjoavan uskottavaa teoreettista perustaa yhteisvastuulliselle, uusia merkitysmaailmoja mahdollistavalle neuvottelulle koulusta.

Koska käsitteellä konstruktionismi on lähikäsitteitä, joiden merkitykset voivat aiheuttaa sekaannusta, selostan vielä alaluvussa 4.4 lyhyesti tätä ongelmaa.

4.4 Sosiaalisen konstruktionismin lähikäsitteitä

Vuonna 1985 kirjoittamassaan merkittävässä artikkelissa ”The social constructionist movement in modern psychology” Gergen tuo esiin päätymistään käsitteen sosiaalinen konstruktionismi käyttöön. Hän on omaksunut käsitteen käyttöönsä Bergeriltä ja Luckmannilta (1966). Gergen perustelee vuonna 1985 valintaansa käsitteiden konstruktionismi ja konstruktivismi välillä sillä, että jälkimmäistä käytetään myös viittaamaan Piaget’n havaintoteoriaan sekä merkittävään 1900-luvun taidesuuntaukseen. Termi konstruktionismi estää tämän hämmentävyyden sekä mahdollistaa kytkennän Bergerin ja Luckmannin tiedonsosiologiseen tutkielmaan ’The social construction of reality’. Kytkennällään Gergen tekee siirron, jolla hän osoittaa korostavansa näkökulmien suhteellisuutta, yksilön näkökulmien kytkemistä sosiaalisiin prosesseihin sekä asioiden objektivoitumista kielen välityksellä. (Ks. Gergen 1985; Gergen 2009b, 23; Gergen 1997, 42, 67–69; Berger & Luckmann 1975, 35–36; 65–146.)[36]

Gubrium ja Holstein (2008, 8) toteavat, että konstruktionismin käsitettä on ollut taipumus käyttää silloin, kun painotus on sosiaalisessa. Sitä on käytetty muun muassa antropologiassa, sosiologiassa sekä psykologian joillain alueilla. Näistä viimeisenä mainitulla Gubriumin ja Holsteinin voi ajatella viittaavan muun muassa Gergeniin. Heidän mukaansa konstruktivismin käsitettä ovat käyttäneet etenkin luonnontieteet, matematiikka, teknologiatutkimus sekä tutkimussuunnat, joissa operoidaan ihmisen sisäisen psykologisen tilan parissa.

---

[36] Gergen (1997, 67) tekee kuitenkin eron Bergerin ja Luckmannin keskeisiin käsitteisiin ”yksilöllinen subjektiviteetti” ja ”sosiaalinen rakenne”.

Ajan myötä konstruktionismin ja konstruktivismin käsitteet ovat kuitenkin lähentyneet toisiaan. Gergen ja Gergen (2008, 173) selittävät tätä lähentymistä seuraavasti: Toisin kuin sosiaalisessa konstruktiossa, varhaisemmat teoreetikot olivat taipuvaisia määrittelemään konstruktivismia yksilöllisen mielen kognitiivisten prosessien käsittein. Yksilön havaintoja ja tulkintakapasiteettia pidettiin alkuperäisenä lähteenä sille, miten yksilöt konstruoivat maailmaansa. Etenkin Vygotskyn varhaistuotannosta ja Bahtinin työstä ammentaminen ovat vaikuttaneet siten, että nykyään on enenevässä määrin vaikeaa ylläpitää erottelua konstruktivismin ja konstruktionismin välillä. Konstruktivistit pitävät yhä enemmän mentaalisia prosesseja sosiaalisten prosessien heijasteina tai ilmentyminä. (Gergen & Gergen 2008, 173.) Vaikka Gergen ja Gergen (2008) eivät tässä yhteydessä käytä sosiaalisen konstruktivismin käsitettä, ymmärrän heidän viittaavan etenkin käsitteiden sosiaalinen konstruktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi lähentymiseen.

Sosiaalinen konstruktionismi jakaa sosiaalisen konstruktivismin kanssa näkemyksen siitä, että yksilöllinen tieto on perimmiltään jäljitettävissä sosiaaliseen. Gergenin edustama sosiaalinen konstruktionismi on kuitenkin sosiaalista konstruktivismia ehdottomampi siinä, että se kyseenalaistaa yksilöllisen muista riippumattoman mielen mahdollisuutta ja siirtää keskiöön ihmisten väliset suhteet. (Ks. Gergen 2009b, 26–29; 80–108; Gergen 1997, 68–69.) Jos radikaalissa konstruktivismissa kaikki mielen ulkopuolinen on asetettu kyseenalaiseksi, tällöin sosiaalinen konstruktionismi on radikaalia siinä mielessä, että se asettaa kyseenalaiseksi muista riippumattoman mielen mahdollisuuden, esittää Gergen (2009b, 29). Gergenin tuotannon vahvana teemana voikin nähdä aiemmin esiin nostetun dialogisuuden ohella (vrt. Nikander 2001, 290) tai siihen kytkeytyen ihmisten välisten suhteiden merkityksellisyyden korostamisen.

Gergen on kehitellyt ihmisten suhteiden merkityksellisyyttä korostavaa teoretisointiaan lähestymistavaksi, jota hän kutsuu myöhäisemmässä (2009a) tuotannossaan käsiteparilla ”relational being” (RB). Käännän sen tässä yhteydessä suhteissa olemisen merkityksellisyyttä korostavaksi lähestymistavaksi. Tässä lähestymistavassa ytimenä on länsimaiseen individualistiseen traditioon eroa rakentavasti ajatus ihmisten keskinäisestä riippuvuudesta. (Ks. Gergen 2009a, xx–xxi.) Tulkintani mukaan Gergenin tuotannossa postmoderni, sosiaalinen konstruktionismi ja suhteissa olemisen merkityksellisyyttä korostava lähestymistapa (RB) limittyvät niin kiinteästi toisiinsa, että on mahdotonta sanoa, mitkä ovat niitä kohtia, joissa toinen vaihtuu toiseksi.

Kasvatustieteissä konstrukti- alkuiset käsitteet saattavat ohjata ajattelua suppeasti oppimisteoreettiseen suuntaan. Tällöin liikutaan ainoastaan oppimistapahtuman kontekstissa. Vaikka erilaiset konstrukti- alkuiset oppimisteoreettiset tulkinnat tarjoavat kiinnostavia pontimia aiheeseen syventymiseen,

rajaan oppimisteoreettiset tarkastelut tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Seuraavan luvun (luku 5) aiheena on tutkijan positioni.

5 Tutkijan positio

Käsite positio on ihmistieteissä monimerkityksinen. Sen kantasana on latinan ponere, jolla tarkoitetaan asettamista tai sijoittamista paikkaan. Tutkimuksissa positiolla viitataan yleisesti konkreettiin tai abstraktiin tilaan tai paikkaan, johon tutkija on päätynyt ja josta käsin hän osallistuu maailmaan. (Jacques 1997.) Janesickin (2000, 389) mukaan laadullisen tutkijan tulee kuvata sosiaalinen, filosofinen ja fyysinen paikallistumisensa tutkimuksessa, jotta lukija ymmärtää tutkijan ja tutkimukseen osallistujien välisen suhteen. Oman paikallistumiseni tai asemoitumiseni avaaminen vaikuttaa näistä lähtökohdista perustellulta.

Toisenlaista näkemystä oman position avaamiseen esittää ranskalainen filosofi Michel Foucault. Foucault (1980c) ottaa haastattelussa ”The Masked Philosopher”, jossa hän esiintyi anonyymina, kantaa lukijan vapauden puolesta olla vain vuorovaikutuksessa tekstin kanssa: ”Koska et tiedä, kuka olen, olet motivoituneempi selvittämään itsellesi, miksi sanon siten kuin luet”[37] (O’Farrell 2006, 21.[38]). Vaikka yhdyn Foucault’n ajatukseen siitä, että kirjoittajan taustan avaaminen saattaa johtaa lukijaa selittämään lukemaansa kirjoittajan psykologisen persoonan kautta, koen tarkoituksenmukaisena tehdä asemoitumistani läpinäkyväksi. Kuitenkin postmodernista ja sosiaalisesta konstruktionismista ammentavana käännän katsetta siihen todellisuuteen, joka on minua rakentanut, konstruoinut, tuottanut tai kutsunut tietynlaisena. Tämä siirto kietoutuu keskusteluun ihmisen minuuden alkuperästä, aiheeseen, jota olen aiemmin sivunnut ja johon hetken kuluttua siirryn. Samalla näkyväksi tulee se, miten minän kertoma on aina kerrontaa ympäröivästä kulttuurista sekä niistä sosiaalisista suhteista, joiden osallisia olemme olleet ja olemme. Tähän ajatukseen sisältyy merkittävä potentiaali koulusta käytävän neuvottelun näkökulmasta: Ihmisten välisen vastakkainasettelun voi ajatella lieventyvän, jos hyväksymme ajatuksen, että ilmaisumme ja aikomuksemme palautuvat ennemmin kuin johonkin oletettuun ydinminään, niihin puhetapoihin, jotka ovat kulttuurissa saatavilla. (Vrt. Gergen 2007a, 58.)

---

37 Käännös L.H.

38 Tämä 5–7.4.1980 ranskalaisessa Le Monde sanomalehdessä julkaistu haastattelu löytyy kokonaisuudessaan Internetistä (esim. http://www.scribd.com/doc/34171416/Foucault-Masked -Philosopher).

Kysymys minuudesta ja identiteetistä on ihmistieteiden jatkuvan kiinnostuksen kohteena. Minän ympärille kietoutuvat teoriat ja käsiteverkot ovat moninaisia ja jatkuvassa liikkeessä olevia, kun eri teoriat ja käsitteet avaavat toisistaan eroavia näköaloja minuuteen. Keskeiseksi eroksi perinteisten ja uudempien minuuden ymmärtämiseen liittyvien lähestymistapojen välillä nousee käsityksemme minuuden tai minuuksien olemuksesta; ymmärrämmekö minuuden alkuperäisenä ja yhtenäisenä, essentialistiseen ydinminään palautuvana vai historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakentuvana. Vastakkain asettuu tällöin kaksi lähtökohtaisesti toisistaan eroavaa näkemystä yksilön ja yhteisön välisestä suhteesta. Ensimmäisenä mainitussa näkemyksessä ihminen ymmärretään yhteiskunnasta ja yhteisöistä riippumattomana, jolloin käyttäytymistä pyritään selittämään kohdentamalla huomio yksilön syntymässä saamiin pysyviin ominaisuuksiin, kuten persoonallisuuden piirteisiin. Toisessa ihminen ymmärretään sosiaalisena olentona, jonka toimintaa voidaan selittää tarkastelemalla sitä kulttuurista ja sosiaalista kontekstia vasten. (Potter & Wetherell 1987; Burr 1998; Hall 2002; Gergen 1997; Gergen 2000; Gergen 2009b; Burr 2007). Ammennan tutkijana näistä näkemyksistä jälkimmäisestä.

Sosiaalisen konstruktionismin mukaan ”minä” ei ole muista riippumaton, uniikki ja autonominen. Ennemminkin ”minä” on jollekin yleisölle suunnattu esitys, joka nousee niistä historiallisesti ja sosiaalisesti rakentuneista ymmärretyksi tulemisen tavoista, joita keskenämme jaamme. Myös tunneilmaisut palautuvat sosiaaliseen. Kun ilmaisemme erilaisia tunteita, kuten vihaa, surua tai iloa, ilmaisemme niitä tavoilla, jotka tulevat ymmmärretyiksi yhteisössä, jossa olemme osallisina. (Ks. Gergen 2009b, 98–107; Gergen 1997, 137.)
Käsitys ”minästä” suhteissa muotoutuvana haastaa valistukseen palautuvan ja länsimaissa hegemonia-aseman omanneen individualistisen minäkäsityksen, samalla kun se korostaa yksilön sijaan ihmisten välisiä suhteita. Kasvatustieteissä ja yhteiskuntatieteissä usein lainatun kulttuurintutkija Stuart Hallin (2002, 21–23) identiteettitarkastelulla ja etenkin kuvauksella postmodernista subjektista on yhteneväisyyksiä Gergenin näkemysten kanssa. Postmodernilla subjektilla ei ole kiinteää tai pysyvää elämän aikana auki kehkeytyvää ydintä. Identiteettimme nähdään ennemminkin muotoutuvan suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä esitetään tai puhutellaan kulttuurissamme.

Tarkastelupositioni on koulua monesta eri näkökulmasta lähestyneen ja sen arjen ytimessä eläneen tutkijan positio. Olen toiminut suurimman osan noin kaksikymmenvuotisesta työurastani aineenopettajana yliopiston harjoittelukoulussa. Työympäristössäni toimenkuvaani hallitsi kaksi tehtävää: 7–12-vuotiaiden lasten kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja kasvatustieteiden maisteritutkintoa suorittavien opiskelijoiden tukeminen kasvatusalan asiantuntijuuteen kasvamisessa. Virallisissa dokumenteissa ja ihmisten mielissä

työtehtäväni pelkistyivät liikunnanopetukseksi ja luokanopettajaksi opiskelevien opetusharjoittelujen ohjaukseksi. Tasaisin väliajoin olin joko virkavapaalla perustyöstäni tai toimin oman toimeni ohella tehtävissä, joissa oli mahdollisuus sekä lähestyä koulua toisenlaisista positioista että olla osallinen perustehtävääni laajemmin verkostoissa, joissa toimi ihmisiä, joiden tulokulma kouluun erosi omastani. Yhdistävä tekijä eri työtehtävissäni on ollut kytkös opettajankoulutukseen ja kouluun. Koulu ja opettajana toimiminen ovat myös vaikuttaneet siihen, että kiinnityn tämän tutkimuksen kontekstissa sosiaaliseen konstruktionismiin.

On syytä tuoda esiin, että työtodellisuuksistani avautuvat näkymät suuntasivat minua tutkijana sosiaalisen konstruktionismin ohella myös kriittisempiin orientaatioihin.[39] Jaan kriittisen pedagogiikan ja/tai radikaalin kasvatuksen edustajien, kuten McLarenin ja Giroux'n (2001), Kincheloen ja McLarenin (2003), Suorannan (2005) sekä bell hooksin[40] (2007) lailla ajatuksen, että koulun tulee vähentää epäoikeudenmukaisuutta, edistää tasa-arvoa ja kasvattaa opiskelijoiden tietoisuutta. Jaan täysin Suorannan (2005) näkemyksen ihmisten välisen kulttuuristen ja sosiaalisten rajojen ylittävän kommunikoinnin merkityksestä. Luotan edelleen Kiilakosken, Tomperin ja Vuorikosken (2005) lailla ihmisten kykyyn saada yhdessä aikaan muutoksia. Tiedostan myös koulutuksen lähtökohtaisen poliittisuuden (ks. McLaren & Giroux 2001; Kincheloe & McLaren 2003; Suoranta 2005; hooks 2007).

Osittain Gergenin ajatuksiin perehtymisen myötä kuitenkin peräännyin ja suljin kriittisempien orientaatioiden ovea pienemmälle. Aiemmin esiin tuomani Gergenin (2007a) eksplikointi kritiikin rajoista, kuten sen vastakkainasettelua ylläpitävä potentiaali, on näkemykseni mukaan perusteltua ja

---

39 Kriittisellä teorialla viitataan yleensä teoreettiseen traditioon, joka yhdistetään nk. Frankfurtin koulukunnan edustajiksi nimettyihin kirjoittajiin, kuten aiemmin mainittuihin Horkheimeriin ja Habermasiin sekä Adornoon ja Marcuseen (ks. Kincheloe & McLaren 2003, 433–435). Kuula (2001) tiivistää kriittistä teoriaa tuomalla esiin sen taustana olevan Marxin poliittisen taloustieteen kritiikin. Kuula jatkaa Horkheimerin (1991) ajatuksia esiin nostaen, että kriittisen teorian erityisyytenä on historiallisen kuvauksen ohella siihen sisältyvä muutokseen kannustaminen. Kriittisessä teoriassa kritiikin kohteena on kapitalismi, joka toimii proletariaatin riistossa omia ihanteitaan, vapautta ja tasa-arvoa, vastaan. Tavoitteena kriittisen teorian diskurssissa on ihmisten omaehtoisen ja tietoisen toiminnan kautta järkiperäisesti hallittu ja kärsimyksestä vapaa yhteiskunta. Tämän yhteiskunnan saavuttamiseksi tarvitaan "sosiologisia diagnostikkoja", intellektuelleja. (Kuula 2001, 61–64.) Tämän päivän kriittinen teoria ammentaa merkittävästi nk. vastustavasta postmodernista, josta eri toimijat käyttävät eri nimiä (ks. Kincheloe & McLaren 2003, 457).

40 Kirjailijanimen bell hooks takaa löytyy feminismin ja kriittisen pedagogiikan edustaja Gloria Watkins. Hän pyrkii isoäiditään lainaamansa nimen (Bell Blair Hooks) kirjoittamisasulla häivyttämään itsensä ja antamaan tilaa ajamalleen sosiaaliselle ja pedagogiselle kritiikille. (Ks. Vuorikoski & Rekola 2007, 11–12.)

vakuuttavaa.[41] Lisäksi kriittisten teoreetikkojen ylläpitämillä ja näillä myös henkilökohtaisesti tärkeinä pitämilläni teemoilla on elintilaa sosiaalisessa konstruktionismissa.[42] Gergenin kritiikin rajoihin kohdentuvat perustelut palautuvat osaltaan aiemmin (luku 4) sivuamaani kriittisen teorian ja sosiaalisen konstruktionismin eroon suhteessa perustaan tai ihanteeseen, joksi sitä tässä yhteydessä voi näkemykseni mukaan myös kutsua. Kuten Lincoln ja Guba (2003) esittävät, kriittiset teoreetikot ja etenkin he, jotka nojautuvat marxilaisiin tulkintoihin, ovat modernin oletuksiin palautuvasti taipuvaisia perustahakuisuuteen.[43] Olisi siis olemassa oikea Totuus ja tämä Totuus on edelläkulkijan hallussa. Edelläkulkija johdattaisi toisen, jonka hän tietäisi olevan emansipoinnin tarpeessa, kohti Totuutta, Ihannetta tai Utopiaa, jossa asiat ovat niin kuin niiden tulisi olla. Tämänkaltaisesta edelläkulkijuudesta voidaan lukea myös jonkinalaista ylimielisyyttä. Kuten Hosking (2008, 671) toteaa: Kun oletan, että toinen tarvitsee vapautusta, otan samalla itselleni ylempiarvoisen position, josta esitän tietäväni toisen tarpeet. Kriittisen koulukunnan edustajat Kincheloe ja McLaren (2003, 437) tunnistavat ja nostavat myös itse esiin tämän monesti kyseenalaistetun ylimielisyyden, joka saattaa liittyä ajatukseen muiden emansipoinnista.

Postmodernissa hyväksytään lähtökohtaisesti eri totuuksien ja arvojärjestelmien olemassaolo. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, kuten toisinaan esitetään (esim. Schwandt 2003, 310–311; Kincheloe & McLaren 2003, 457–458; Steinby 2008, 57–58, ks. myös Pulkkinen 1998, 11; Gergen 2009b, 167–170), mahdollisuuden sulkeutumista moraalisten arvioiden tekemiseen. Kanadalainen filosofi Hacking (2009, 17–18) muotoilee tätä usein toistettua relativismin pelosta nousevaa ajatusta moraalin katoamisesta jokseenkin näin: jos mikä tahansa mielipide on yhtä hyvä kuin mikä tahansa toinen, eikö relativismi silloin anna luvan mihin hyvänsä? Vastausta tähän Hackingin auki kirjoittamaan kysymykseen voi etsiä seuraavista Gergenin ja Pulkkisen näkemyksistä.

Gergen (2009b) palauttaa mieliin ajan, jolloin tieteen ajateltiin olevan neutraalia ja arvovapaata. Viimeistään 1960-luvulla tämä ajatus tuli kyseenalaistetuksi. Tiede järjestelmänä oli poikkeuksetta löydettävissä hallitsevalta puolelta, olivat kyseessä sitten valkoiset ja mustat, rikkaat ja köyhät, USA ja Pohjois-Vietnam tai miehet ja naiset. Konstruktionistiset ideat olivat alkaneet saada yhä enenevässä määrin jalansijaa. Niiden leviäminen perustui siihen, että ne tarjosivat intellektuaalisen välineen, jolla ”lävistää tieteellisen neutraa-

41 Ks. esim. Gergenin teos “Social construction in context” (2007) luku 3. “The limits of pure critique”.

42 Ks. esim. Hoskingin (2008) artikkeli “Can constructionism be critical?”.

43 Ks. myös Berlin (2001, 165).

liuden suojahaarniskaa”[44], kuten Gergen (2009b, 170) asiaa ilmaisee. Ajatus todellisuuden sosiaalisesta rakentuneisuudesta on omalta osaltaan purkanut käsitystä siitä, että tieteen esittämät tosiasiat ja tosiasioina esitetyt asiat yleisemminkin olisivat arvoneutraaleja ja siten epäadekvaattia maaperää moraaliselle ja poliittiselle kyseenalaistamiselle. (Gergen 1997, 79–84, 99; Gergen 2000, 89–95; Gergen 2009b, 167–170; ks. myös Antikainen, Rinne & Koski 2006, 170–172.)

Sosiaalinen konstruktionismi valtuuttaa eri ihmisryhmiä ja vähemmistöjä haastamaan niitä totuuksia ja tosiasioita, joita luonnollisena näyttäytyvä järjestys esittää. Kuten Gergen tuo useissa yhteyksissä esiin (esim. Gergen 1985, 268; Gergen 1994, 51) se, missä määrin tietty tapa ymmärtää vallitsee tai tulee ylläpidetyksi ajassa, ei pohjimmiltaan riipu kyseessä olevan näkökulman objektiivisesta validiteetista vaan sosiaalisista prosesseista, kuten kommunikaatiosta, neuvotteluista ja retoriikasta. Erilaiset moraaliset positiot ovat näin omilla ehdoillaan oikeutettuja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki moraaliset arvot olisivat samanarvoisia. Sosiaalisen konstruktionismin esioletuksiin tukeutuva tutkija, muiden ihmisten lailla, puolustaa tiettyä tapaa katsoa maailmaa. Hän ei kuitenkaan lähtökohtaisesti usko, että hänen arvonsa olisivat perustavanlaatuisesti ylivoimaisia. Hänen tavoitteenaan ei ole omien ajatusten vakiinnuttaminen hegemonisiksi, ei myöskään muiden näkemysten täydellinen tyrmääminen, vaan paikallisten näkemysten oikeutuksen tunnustaminen ja eri näkemyksiä edustavien ihmisten yhteisen keskustelun ylläpitäminen. (Gergen 2009b, 29, 167–170; ks. myös Hosking 2008, 672.)

Pulkkinen ajattelee samansuuntaisesti. Pulkkinen (1998, 237) toteaa moraalisten arvioiden ajallista ja paikallista luonnetta korostavasti seuraavasti: ”Väitän, että kulttuurisen moninaisuuden tunnistaminen ei tee mahdottomaksi poliittista arviota tietyssä paikassa ja ajassa. Yksilöt tekevät arvioita tietyssä paikassa ja ajassa. Yksilöt tekevät arvioita tässä ja nyt. Arvion moraalista ja poliittista arvoa ei vähennä tietoisuus siitä, että sen on tehnyt tietyssä ajassa ja paikassa tietty henkilö, joka on rakentunut tietyllä tavalla tietyissä tarkasti – muttei koskaan kaikkea huomioon ottaen – analysoitavissa oloissa” Pulkkinen (1998, 238) jatkaa tuomalla esiin, että postmoderni näkemys vie arvostelman esittäjältä ainoastaan oikeuden kutsua oman kulttuurinsa käytänteitä lähtökohtaisesti edistyneimmiksi. Tämä ei kuitenkaan muuta sitä, että hän edelleen arvioi oman epäoikeudenmukaisuuden tunteensa perusteella, eikä hän ole arviossaan yksin.

Gergen nostaa Pulkkisen lailla esiin moraalin palautumisen yhteisöön tai täsmällisemmin ilmaistuna yhteisöihin. Yhteisöjä, kuten yksilöitäkään, ei kuitenkaan nähdä suljettuina entiteetteinä tai yhtenä subjektina (vrt. Pulkki-

[44] Käännös L.H.

nen 1998). Gergen (2000, 166–170) liittää postmodernin moraalin perustaksi Gilliganin ja hänen kollegoidensa (1982) näkemyksen, jossa moraaliset päätökset nähdään, toisin kuin Kohlberg (1969) on esittänyt moraalin kehityksen vaiheiden teoriassaan, ennemmin ihmisten väliseen kanssakäymiseen kuin yksilön mieleen ja rationaaliseen ajatteluun palautuvana. Gergen toteaa edelleen toisessa yhteydessä (1997) hyvän ja pahan ongelman ratkaisemisen olevan merkityksen kiinnittämistä tiettyyn paikkaan, jolloin jotkut äänet tulevat suljetuiksi ulkopuolelle ja samalla sosiaalinen maailma tulee dialogia sulkevasti jaetuksi osiin. Niin kauan kuin dialogi jatkuu ja konstruktiot pysyvät avoimina, paikalliset tavat merkityksellistää asioita levittäytyvät ja ihmiset tulevat ammentamaan toistensa tavoista elää. (Gergen 1997, 112–114.)

Gergenin ajatuksen dialogin ylläpitämisen välttämättömyydestä voi nähdä vastaavan Schwandtin (2003, 311) Gergenille kohdentamaan kysymykseen siitä, miksi yleensäkään vaivautua osallistumaan keskusteluun, jos minkäänlaisen kriteerin puuttuessa ei ole mahdollista tehdä vertailua ja arvioida esimerkiksi, mikä olisi demokraattisin tai oikeudenmukaisin käytäntö. Hyväksyttävän vastauksen voi näkemykseni mukaan löytää useastakin hänen näkemyksestään, kuten kysymyksestä: Jos valintana on se, että erimieliset traditiot ennemmin riitelevät kuin osallistuvat yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen, kumman valitsisit (Gergen 2009b, 170.) Tämä kysymys on relevantti myös koulusta käytävän neuvottelun kannalta.

Vaikka sosiaalinen konstruktionismi asettuu perustahakuisuuden suurta kertomusta vastaan, en katso Steinbyn (2008) yleisesti postmodernisteihin kohdentaman intellektuaalisen sivalluksen osuvan Pulkkiseen tai Gergeniin. Steinby sivaltaa:

> *”Postmoderni järjellisyyden ja perusteltavuuden epäilijä voi tuntea euforiaa järjen ohjauksesta vapaasta määrittymättömyyden tilasta ja nomadisesta ajelehtimisesta kulloistenkin vaikuttavien voimavirtojen mukana” --- ”Hän saattaa nähdä vanhanaikaisena ja virheellisenä mistä tahansa ”perustasta” lähtemisen, kuten vaikkapa käsitteistä järki, kansanvalta, ihminen, arvo”* (Steinby 2008, 57).

Tekstissään Steinby rakentaa yhteyttä postmodernin ja nihilismin välille. Toisin kuin Steinby, Gergen ja Pulkkinen eivät katso postmodernistien ajelehtivan vailla minkäänlaisia kiinnekohtia. Gergen (1997, 113) kysyykin moraalin osalta, miten olemme tulleet uskomaan, että emme kykenisi toimimaan moraalisesti, vaikka emme olisi sitoutuneet johonkin perustavanlaiseen moraliteettiin. Pulkkinen (1998, 213) esittää saman kysymyksen: ”Miksi oletamme, että moraalisen kyvyn tulisi olla ankkuroitu ytimeen?” Moraali on kulttuurinen tuote ja sellaisenaan yhtä lailla pysyvä kuin se olisi inhimillisen minän olemuksellisena piirteenä, jatkaa Pulkkinen.

Pulkkisen (1998, 238) mukaan ihmiset ovat arvojärjestelmien määrittämiä, kuitenkin he myös itse määrittävät arvojärjestelmiä. Tältä pohjalta, sosiaalisesti rakentuneena myös oman moraalisen arviointikykyni osalta sekä samalla tietynlaista maailmaa valinnoillani ja teoillani rakentavana, ei ole järjenvastaista (!), että kiinnityn kriittisen koulukunnan edustajan Theodor Adornon (2007, 223) toisen maailmansodan jälkimainingeissa esittämään aikaa kestävään ajatukseen kasvatuksesta: ”Ettei Auschwitz enää toistu, on tähdellisin kasvatukselle asetettavista velvoitteista”. Näin suuren ajatuksen edessä nöyränä oleminen on merkittävä osa sitä positiota, josta olen henkilökohtaisesti tutkimuksellisin keinoin lähtenyt dialogiin koulusta käytävästä neuvottelusta. Suljin siis perustaa haikailevien kriittisten orientaatioiden ovea pienemmälle. Nyt avaan toisen oven, sen, joka vie kouluun.

Burbules (1995) tuo esiin opettajan työn traagisen luonteen. Pyrkimys työskennellä tarkoituksellisesti siten, että edistää toisen oppimista ja kasvua, edellyttää toiveikkuuden asennetta. Tragedian tilassa tunnustetaan kuitenkin mahdollisuuksien ohella esteiden olemassaolo. Ajoittaiset pettymykset ovat väistämättömiä onnistumisen sivutuotteita. Jokaisen autetun oppilaan takaa löytyy huomioimatta jätetty oppilas, ja jokainen uusi saavutus on tapahtunut jonkun muun asian kustannuksella. Tämä opettamiseen liittyvä traaginen elementti ei kuitenkaan ole yksilön epäonnistumisen tai epätäydellisyyden seurausta, vaan osa opettamista. Opetukseen liittyy väistämättä tilanteita, joissa opettaja joutuu tekemään valintoja eri vaihtoehtojen välillä. Kaikkea ei voi tavoitella samanaikaisesti. Jo sinällään vaikeiden valintojen vaikeutta lisäävät käytössä olevan ajan rajallisuus, laajentuneet luokkakoot sekä jäykät oikeudelliset ja byrokraattiset rajoitteet. Lisäksi valintoja vaikeuttavat lähes täysin opettajan vaikutuspiirin ulkopuolella olevat tekijät, kuten koulutusta mitätöivät vastakulttuurit. Tavoitteisiin, joihin pyritään, liittyy myös keskenään yhteen sovittamattomia seurauksia. Pyrittäessä esimerkiksi vaatimustason nostoon akateemisten tavoitteiden osalta otetaan riski joidenkin oppilaiden itsearvostuksen laskemisesta. (Burbules 1995, 29–34.)

Opettaminen on lähtökohtaisesti epätäydellinen ja epävarma prosessi, ja sama koskee oppimista. Kasvatuksen ja koulutuksen traagisen luonteen tunnustamiseen liittyy taistelu skeptisismiä vastaan ja samalla itsepintainen pyrkimys aina parempaan. Traagisen luonteen tunnustamiseen liittyy myös sen rehellinen myöntäminen, että opetustyössä saavutettavalla on rajansa. Tässä asetelmassa prosessin arvo nousee suhteessa lopputulokseen. Liian usein, ja etenkin ajassa, jossa oppilaita, opettajia ja koulujärjestelmiä arvioidaan enenevässä määrin erilaisin testein ja tarkistuslistoin, opetussuhde ja avoimet tilaisuudet spontaanille oivaltamiselle ja tutkimiselle uhrataan tulosperustaisten oppimistavoitteiden alle (Benne 1986). (Burbules 1995, 29–34.)

Burbules (1995) ei mitätöi toiminnan tavoitteellisuutta. Ylimitoitettu tavoiteriippuvuus vähättelee kuitenkin sekä opettajaa ja oppilasta yhdistävän suhteen laatua että sitä sattuman henkeä, jonka tulee olla osa kaikkia autenttisia oppimisen tilanteita. Kasvatuksen koetinkivien tulee olla korkeiden testitulosten tai joidenkin päätekäyttäytymiseen liittyvien tarkistuslistojen sijaan siinä, miten ylläpitää sellaista pedagogista suhdetta, johon liittyy sitoutuminen, avoimuus, uteliaisuus, välittäminen sekä osallisten itsekunnioitus ja keskinäinen kunnioitus. Tällaiseen suhteeseen tulee pyrkiä siksi, että arvostamme sellaista suhdetta. Tämä siitäkin huolimatta, että lopputuloksesta ei ole varmuutta. (Burbules 1995, 29–34.)

Pohtiessani koulua perusopetuksen näkökulmasta näen samanlaisen näkymän kuin Burbules (1995). Tätä näkymää ei ole retusoitu tai idealisoitu tavalla, joka on viralliselle kouluretoriikalle ominainen. Virallisia kouludokumentteja tarkastellut Simola (1998a, 346) tuo osuvalla tavalla esiin yhdenlaisen idealisoinnin rakentumista toteamalla, että vain unohtamalla koulutuksen joukkomuotoisuuden ja pakollisuuden tulee uskottavaksi luvata vastata jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimistarpeisiin ja kykyihin.

Kouluun sekä lasten ja nuorten elämismaailmaan kytkeytyvä työhistoriani on vienyt minulta paitsi oikeuden luvata kohtuuttomia koulun ja siellä toimivien eri ammattiryhmien edustajien puolesta, ryhmässä paikkaansa hakevan ja oppijaksi positioidun lapsen tai nuoren puolesta tai vain omasta puolestani, myös mahdollisuuden tarkastella koulua yksinomaan tavoite- tai päämääräorientoituneesti[45]. Tavoite tai päämäärä viittaa ennalta määriteltyyn tulevaan, mutta koulu on tulevaisuuden ohella vahvasti tämä hetki, ei sidottuna vaan avoimena.

Kasvatus on tässä ja nyt elettävää elämää sekä päämäärähakuista toimintaa, toteaa Nuutinen (1994, 25). Värrin (1997, 12–13; ks. myös Värri 2008, 331–346) filosofi Buberin (1962) ajatuksista ammentavan pohdinnan: …”kasvattajalle väistämättä lankeava vastuu kasvatettavasta, joka ei saa olla hänelle pelkkä *se* (kasvatuksen objekti), vaan toinen minä eli *Sinä*[46]”, voi edelleen nähdä kuvaavan kahden koulussa elävän aikaulottuvuuden, tämän

---

45 Opetussuunnitelman tasolla perinteisen päämäärä- ja menetelmäkeskeisen opetussuunnitelman todellinen kultakausi alkoi Ralph Tylerin vuonna 1949 julkaistusta teoksesta ”Basic Principles of Curriculum and Instruction”. Tylerin (1949) teos rakentuu neljästä pääluvusta (rationaliteetista), jotka keskittyvät koulutuksen ja kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin, tavoitteiden saavuttamisen kannalta olennaisten oppimiskokemusten valintaan, oppimiskokemusten tehokkaaseen organisointiin ja oppimiskokemusten tehokkuuden arviointiin. Auti-on (2006) mukaan suomalainen edelleen käytössä oleva opetussuunnitelma (Opetussuunnitelman perusteet 2004) edustaa kovennettua tylerismia normiluonteisine tavoitelauseineen sekä hyvän osaamisen ja päättöarvioinnin kriteereineen.

46 Kursivoinnit Veli-Matti Värri. Ks. myös Värri 1997, 14, 180–183; Värri & Ropo 2004, 53–56; Huttunen 2003, 130–131.

hetken ja tulevaisuuden, suhdetta.[47] Jotain samankaltaista on näkemykseni mukaan luettavissa esiin Simolan (2009) Perusopetus 2020 -seminaarissa ehdolle asettamasta ajatuksesta tai odotuksesta, että koulu tarjoaisi oppilaille rauhallisen ja turvallisen sekä syventymisen ja hiljentymisen mahdollistavan paikan kiivasrytmisessä ja epävarmassa maailmassa.

Kriittisen pedagogiikan ja nuorisotyön parissa operoiva Kiilakoski (2005) eksplikoi sekä kauniisti sanoja käyttäen että ajatuksia herättävästi, kun hän pohtii kehityksen nimissä tapahtuvan päämääräorientoituneisuuden paikallisia olosuhteita mitätöivää luonnetta: ”Koulujen arkielämä voi jäädä unohdetuksi niityksi. Arjen kedoilla eletään, koetaan, ratkaistaan ongelmia, iloitaan ja toisinaan itketään. Liiallinen ylhäältä ohjaaminen voi uhata arjen toimintaa.” (Kiilakoski 2005, 161.) Ylimitoitetun päämääräorientoituneisuuden, hetken itseisarvon mitätöinnin ja sen myötä paikallisten olosuhteiden sivuuttamisen ohella en katso erinomaisuus-retoriikan istuvan kouluun. Kuten Burbules (1995)[48] esitti, erinomaisuus tietyllä alueella on aina saavutettu joidenkin osaamisalueiden ja joidenkin oppilaiden kustannuksella.

Kouluun kietoutuneen työurani ohella työvuoteni sijoittuminen yliopistoympäristöön vaikuttaa tarkastelupositiooni. Yliopistoympäristö on tarjonnut inspiroivan foorumin yhteisille keskusteluille ja pohdinnoille. Sama ympäristö on kuitenkin hienovaraisesti pakottanut valitsemaan välinpitämättömyyden ja turhautumiseen perustuvan resistanssin välillä, sillä samanaikaisesti akateemisessa maailmassa ja yhteiskunnan kasvatusinstituutiossa työskentelevä havaitsee tasapainoilevansa monella tavalla dualistisessa todellisuudessa, vastakkaisten voimien ristipaineessa.

Yliopiston harjoittelukoulussa työskennellessäni voimassa oli yliopistolaki 27.6.1997/645. Kyseisen lain mukaan yliopistojen tehtävänä on edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvattaa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa.[49] Näiden jalojen tehtävien takaa avautuu toimintaympäristö, jossa on väistämättä myös raadollisia puolia.

Ylijoen (1998, 68) mukaan akateemisessa maailmassa vallitsee tieteiden välinen hienojakoinen nokkimisjärjestys, joka toimii kahdella ulottuvuudella: perustutkimusta tekevät puhtaat tieteet tulevat ennen soveltavaa ja kovat tieteet ennen pehmeitä. Tämä vaikuttaa myös yliopistoissa toimiviin opettajankoulutusohjelmiin, niihin jännitteitä tuottavasti. Tämä saa ilmiasunsa eroja

---

47 Tämä ei tarkoita sitä, että koulussa ei olisi läsnä sen kolmatta aikaulottuvuutta, menneisyyttä.

48 Vrt. Gergen 2000, 236; Berlin 2001, 37.

49 http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19970645.

säilyttävänä ja niitä edelleen rakentavana argumentointina, jossa toistensa kiistakumppanit saavat vaihtelevasti perustutkimuksen vs. suunnatun[50] tai soveltavan tutkimuksen, tutkimuksen vs. opetuksen, teorian vs. käytännön, sivistyksen vs. välittömän hyödyn tai kasvatustieteiden vs. koulussa opetettavien oppiaineiden nimet (vrt. Ylijoki 1998; Poikela & Öystilä 2004; Lapinoja 2006; Räihä 2006). Näiden erontekojen jälkiä löytyy jo antiikin ajasta. Lampinen (2003, 44) esittää koulutusjärjestelmän tarkasteluun liittyvissä pohdinnoissaan, miten ammatin harjoittaminen ja ruumiillinen työ katsottiin antiikin aikana suorastaan esteeksi hyvälle elämälle ja sivistykselle.

Edellisenkaltaisesta vastakkainasettelusta on luettavissa paitsi keskustelua sulkevaa erilaisen näkemyksen mitätöintiä myös vahvaa pelkistämistä. Sen aineksia voi nähdä esimerkiksi Kemppisen (2006, 42) kärjistykseksi nimeämästään näkemyksestä, jonka mukaan opettajankoulutuksen heimokulttuurissa ei suosita älyllisyyttä. Vastakkainasettelua on luettavissa myös Rinteen (1989, 196) lausumasta. Hän toteaa, että koulun perustehtävä on hyvinvointivaltiossa muuttunut entistä enemmän lasten varastoinniksi. Tässä tilanteessa tulevan kansanopettajiston kulttuuriseksi suuntautumiseksi riittää vallan hyvin musiikillisen ja liikunnallisen viihdyttämisen taito.

Vastakkainasettelu tekee näkyväksi monitasoista kamppailua. Toisaalta kamppailua käydään tosiakateemisuutena ja ei-akateemisuutena konstruoidun välillä (ks. Ylijoki 1998). Kuten Gergen (2009b, 22) esittää, akateemisuuden rajat ovat jatkuvasti ihmisten välisissä suhteissa muotoutuvat. Toisaalta kamppailua käydään eri premisseistä nousevien totuuksien kesken. Tämä ajatus tulee ymmärrettävämmäksi, kun sitä peilaa aiemmin sivuttuun Mannheimin ([1929] 1952) ja Kuhnin (1962) virittämään sekä postmodernin myötä vahvistuneeseen objektiivisen tiedon kyseenalaistumiseen (ks. Kuhn 1970; Kuhn 2009; Gergen 2000; Gergen 2009b; Hacking 2009). Fyysikko Suvanto (2010) antaa vielä oivallisen esimerkin arkipäiväisestä tosiakateemisuuden ja ei-akateemisuuden konstruoinnista blogissaan 'Järjenvastaiseen suuntaan':

> *"Suomessa on kullakin hetkellä aika rajallinen määrä oman alansa ehdottomia auktoriteetteja. Primus inter parens -tyyppejä vailla vertaa. Kosmologian ja tähtitieteen kirkkaimmat akateemiset tähdet (ei tullut muuta vertausta mieleen) tällä hetkellä ovat Kari Enqvist ja Esko Valtaoja. Professoreja molemmat, Kari Helsingin Yliopiston kosmologian ja Esko Turun tähtitieteen. Siis ihan oikeiden tieteiden istuimilla (anteeksi vain te sinänsä ihan kunnianarvoisat sukankutomistieteiden proffat)".*

Sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä se, mikä nostetaan esiin arvokkaampana, ei palaudu universaaliin ja objektiiviseen tietoon, vaan heijas-

50 Ks. Derrida (1990 [1983]).

taa tiettyjen ihmisten todellisuutta ja arvoja tiettynä historiallisena ajanjaksona (ks. Gergen 2009a, 204–205; Jokinen & Juhila 2004, 75–108; Fairclough 2001, 27–29, 76). Vaikka tämä postmoderniin kietoutuva näkemys tuo tietynlaisen kepeyden siihen, kuinka vakavasti suhtautua väitteisiin autenttisuudesta, totuudesta, ideaalista tai oikeasta, se ei kuitenkaan tarkoita kyynisen tai yksinomaan ironisen asenteen omaksumista. Nykyihminen tunnistaa kuitenkin Baumanin (2002, 195) eksplikoiman asenteen: ”Kun Rooma palaa eikä tulen tukahduttamiseksi voida enää tehdä mitään, huilun soittaminen ei tunnu sen typerämmältä puuhalta kuin mikään muukaan puuha.” Kaikkien mielekkäiden diskurssien ironinen dekonstruktio tuhoaa kuitenkin niitä keskinäisen riippuvuuden verkostoja, joihin sosiaalinen elämämme perustuu.[51]

Gergenin (2000, 193–198) mukaan sosiaalinen oleminen on osallistumista peliin, vaikka pidämme peliä kielellisenä konstruktiona. Tästä hän tarjoaa seuraavan esimerkin:

> *”Jalkapallo, koripallo ja pesäpallo ovat kaikki kulttuurisia keksintöjä. Ne perustuvat ihmisten rakentamille säännöille ja ne ovat ominaisia tietyille kulttuureille tiettynä aikana. Edelleen nämä pelit ovat erityisen sosiaalisia; niitä ei voi pelata yksin. Jos tähän sosiaaliseen toimintaan, peliin, haluaa liittyä, sitä täytyy pelata sääntöjen mukaan. Näin ollen peliin osallistuttaessa siitä tulee ’kaikki mitä on.’ Voittaminen voi suoda riemun hetkiä ja häviäminen viedä kaiken ilon. Kuitenkin lopussa, hikisenä, väsyneenä ja mustelmilla, pelaaja voi kävellä pois ja todeta, ’Se oli vain peli.’”* (Gergen 2000, 197.)[52]

Gergenin (2000, 194–198) mukaan osallistuessamme peliin pidämme sitä vakavana. Tämä tilanteinen tunne autenttisuudesta eli tunne siitä, että on vain tämä peli, on peliin osallistuvien ihmisten yhteinen saavutus. Kykenemme kuitenkin tunnistamaan pelin suhteellisen luonteen. Tunnistamme myös tiukasti rajatun pelin ulossulkevan luonteen. Gergenin edellä viittaamaa ulossulkevuutta purkaa kulttuurien huokoisena pitäminen, se, että yhteisö ei ole itseensä sulkeutunut ja erimielisyyttä eliminoiva. Gergen (1995, 44) toteaakin: Mitä monimuotoisempia yhteiskunnat ovat, sitä huokoisempia ovat ryhmän todellisuuden rajat.

---

51 Äärimmilleen viedyn esimerkin tästä tarjoaa Helsingin Sanomien päätoimittaja Heikki Aittokoski näkökulmassaan ”Kyynikolla menee lujaa ei mihinkään”, josta seuraavat otteet: ”Kyynikolla on mennyt viime aikoina lujaa.” --- ”Maailmanpolitiikan arkipäivä on kyynikolle oikeassa olemisen juhlaa. JOS KOSOVOSSA KÄYDÄÄN rajuja taisteluja, kyynikko toteaa: ’Käynnissä on jälleen kansainvälinen massaulkoilutapahtuma, jossa kuolonuhreiltakaan ei valitettavasti vältytä’. --- ”Jos Intian ja Pakistanin ydinkokeet herättävät pelkoa, kyynikko lohduttaa: ’Kyse on ehdottomasti vuoden tähän asti valoisimmista ja lämpimimmistä tapahtumista’.” Huom. Isot kirjaimet ovat alkuperäisestä tekstistä.

52 Käännös L.H.

Huokoisuus antaa tilaa keskinäisen ymmärryksen kasvulle. Se myös pitää tilan avoimempana vaihtoehtoisille avauksille, sääntömuutoksille, sekä mahdollistaa yhä useamman ihmisen peliin osallistumisen. (Ks. Gergen 2000, 171–198; Gergen 1995; Pulkkinen 1998.) Tähän yhteisöjen huokoisuuteen liittyykin koulusta käytävän neuvottelun näkökulmasta merkittävä potentiaali. Palautetaan mieliin aiemmasta: Niin kauan kuin dialogi jatkuu ja konstruktiot pysyvät avoimina, paikalliset tavat merkityksellistää asioita levittäytyvät ja ihmiset tulevat ammentamaan toistensa tavoista elää (Gergen 1997, 114).

Olen tarkastellut edellä tutkijan positiotani. Kiedoin tähän tarkasteluun autobiografista kerrontaa ja lähestyin muun muassa seuraavia teemoja: minän muotoutuminen suhteissa, moraalin yhteisöllinen perusta sekä totuuksiemme ja arvostuksiemme näkökulmallisuus. Pyrin näiden teemojen välityksellä jatkamaan toisen tutkimustehtäväni mukaista keskustelua siitä, minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun.

Tässä luvussa esiin nostetuista näkemyksistä usea on tasa-arvoisemman koulukeskustelun näkökulmasta myönteinen. Jos hyväksymme ajatuksen ilmaisujemme ja aikomuksiemme palautumisesta oletetun ydinminän sijaan puhetapoihin, jotka ovat kulttuurissa saatavilla, vastakkainasettelun ihmisten välillä voi ajatella lieventyvän. Jos hyväksymme ajatuksen moraalin palautumisesta ennemmin ihmisten väliseen kanssakäymiseen kuin yksilön mieleen ja rationaaliseen ajatteluun, säästämme toisiamme henkilöön osuvalta mitätöinniltä. Lisäksi keskusteluyhteyden ja dialogin ylläpitämisen arvo ihmisyhteisöjen välillä tulee ymmärrettävämmäksi. Jos hyväksymme ajatuksen, että totuutemme ja arvostuksemme heijastavat jonkin universaalin tai objektiivisen tiedon sijaan ihmisten todellisuutta ja arvoja tiettynä historiallisena ajanjaksona, olemme mahdollisesti sekä itsereflektiivisempiä että avoimempia kuuntelemaan toisin näkevää toista.

Edellisten teemojen lisäksi avasin tässä luvussa myös ovea kouluun ja sen päämääräorientoituneeseen luonteeseen. Koulun päämääräorientoitunut luonne on myös esillä seuraavassa luvussa. Seuraavan luvun (luku 6) otsikko on ”Koulu edistyksen ja kehityksen asialla”. Tämän luvun tutkimuksellinen anti nousee siitä, että merkittävä osa koulusta käytävästä keskustelusta liittyy kehitykseen ja sen suunnan pohdintaan. Antikainen, Rinne ja Koski (2006, 134) toteavat, että koulutuksen merkitys inhimillisen, sosiaalisen ja kulttuurisen edistyksen tuottajana on kiistaton. Useat tutkijat pohtivat kuitenkin sitä, mistä tässä ajassa nousevat ne ajatukset, jotka määrittelevät sitä, mitä pidämme edistyksenä ja kehityksenä. Siirryn seuraavaksi muun muassa tämän aihepiirin pariin. Luvun lopussa tarkastelen lyhyesti myös sitä, minkälaisena vallitsevat näkemykset kehityskuluista näyttäytyvät aikaisempien tutkimusten

valossa, kun näkökulma on opettajan. Pyrin jatkamaan luvussa 6 edelleen toisen tutkimustehtäväni mukaista keskustelua siitä, minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun. Pyrin myös osoittamaan sitä, kuinka merkityksellistä on monimuotoisuuden varjelu silloin, kun käydään keskustelua edistyksestä, kehityksestä ja koulusta.

6 Koulu edistyksen ja kehityksen asialla

Perusteet koulun olemassaololle ovat koko kaikille yhteisen kansanopetuksen ajan kietoutuneet ylikansallisiin ja paikallisempiin kehityskulkuihin (esim. Ahonen 2003; Lampinen 2003). Kaikille lapsille tarkoitetun julkisen koulun juuria voidaan liittää valistukseen, aikaan, jolloin tasa-arvosta tuli Euroopassa yleisesti tavoiteltava periaate. Valistusaatteen innoittama edistyksellinen sivistyneistö vaati tiedon demokratisointia ja yleisen kasvatusjärjestelmän kehittämistä. Valistuneiden ihmisten tehtävänä olisi järkiperäisen ajattelun levittäminen valistumattomille. (Ahonen 2003, 13–15; Arola 2003, 4; Sihvonen 1996, 44–45.)

Edistyksellisimmissä yhteiskunnissa valistuksen tärkein kiinnekohta oli koulu (Lyotard 1984, 207). Suomessa kaikille lapsille yhteinen koulu toteutui autonomian ajan lopulla eli ajassa, jolloin maa oli vielä autonominen suuriruhtinaskunta osana Venäjää. Koulu toteutettiin osana valistuksen tasa-arvohanketta ja hegeliläis-snellmanilaisen kansakunnan rakentamista (Ahonen 2003, 65). Saksalaisen filosofi G. W. F. Hegelin ajatukselliset seuraajat, kuten suomalaisen kansanopetuksen syntyyn merkittävästi vaikuttanut J.V. Snellman, näkivät kansakunnan tietoisen kehityksen tuloksena. Sen edellytyksenä ja voimana olisi kansallishenki. Ilman sitä kansa ei pääsisi mukaan kehityskulkuun, joka nostaisi sen valtioksi. Kansallishenki syntyisi sivistyksestä. Tämä teki sivistyksen välttämättömäksi. Kansakunnan tehtävänä olisi yleisinhimillisen sivistyshankkeen toteuttaminen. (Ahonen 2003, 23–26; Värri & Ropo 2004, 40–41; Kiilakoski 2005, 141–143.) Kansanopetuksen tavoitteena oli sen alkutaipaleella ajan henkeen istuvasti valistuneen, kansallisuuden merkityksestä tietoisen talonpojan kasvattaminen (Ahonen 2003, 11).

Valistuksen katse suuntautui voimakkaasti tulevaisuuteen. Valistuksessa pyrittiin järjenmukaisen, selvän maailmankatsomuksen aikaansaamiseen vallitsevaksi kaikilla aloilla. Pyrkimyksen tekee ymmärrettäväksi muun muassa ihmisen järkeen ja havaintoihin perustuvan luonnontieteen 1600-luvulla alkanut kehityskulku, joka edesauttoi aikaisempien uskomusten ja auktoriteettien kyseenalaistumista. (Esim. Sihvonen 1996, 42; Gergen 2000, 29–30;

231–239.) Yksilöllinen järki korvasi valistuksessa sielun ja hengen ihmisyyden ainesosina. Samalla alkunsa sai yksilön arvon ja kykyjen korostaminen suhteessa laajempiin yhteisöihin. (Gergen 2000, 239–240; Gergen 2009a, xiv.)

Järjen auktoriteettia on eksplikoinut muun muassa valistusfilosofi Immanuel Kant vuonna 1784 kirjoittamassaan ja monissa yhteyksissä ajan kuvana esitetyssä artikkelissaan ”Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?”. Kant kirjoittaa sen olevan ”ihmisen pääsemistä ulos hänen itsensä aiheuttamasta alaikäisyyden tilasta” (Kant 2007, 86). Alaikäisyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta, valistus puolestaan kehittymistä täysi-ikäisyyteen; valistus on oman järjen käyttöä, halun ja kutsumuksen synnyttämistä vapaaseen ajatteluun sekä jatkuvaa edistystä elämän eri alueilla (Kant 2007, 86–95).

Kantin valistusnäkemykseen, jolla siis viitataan ihmisen kasvuun henkisestä holhouksen alaisuudesta kohti henkistä itsenäisyyttä, liitetään emansipaation, vapautumisen ajatusta (esim. Mehtonen 1990, 22–23). Emansipaation ajatusta on luettavissa myös suomalaisen koulun aatteellista taustaa rakentaneen ja Kantia kollektiivisempaa näkemystä edustaneen Hegelin sekä hänen vaikutuspiirissään olleen Snellmanin ajatuksista (esim. Uljens 2008, 281). Hegelin ajatuksissa yksilöt ovat ymmärrettävissä vasta yhteiskunnan oletuksen jälkeen eli osana jotain yhteisöä. Hänen ajattelussaan valtio on yleistahtoa edustava normiyhteisö, jonka sisäistämällä yksilö saavuttaa vapauden. (Pulkkinen 1998, 30–33; ks. myös Ahonen 2001, 158; Ahonen 2003, 23–26; Värri & Ropo 2004, 40–41; Launonen 2000, 80–86.) Pulkkisen (1998, 31) mukaan sosiologian kielelle käännettynä Hegelin valtio muistuttaa hyvin paljon ”yhteisöä”, ”yhteiskuntaa” tai jopa ”kulttuuria”, jossa jaetaan tietyt ”uskomukset” ja ”normit”.

Snellmanin (1842) mukaan valtioon samaistuva kansalainen vapautuu pyyteidensä pauloista ja on vapaa tavoittelemaan klassisia arvoja: hyvyyttä, kauneutta ja totuutta. Ihminen on sivistyessään tarkoitus sinänsä, ei taloudellisen tuotannon tai vallan välikappale. Snellman kiinnittyi uushumanistiseen Bildung-hankkeeseen, jossa sivistys nähtiin tiedon välineellistämisen sijaan yksilön pyyteettömänä ja laaja-alaisena pyrintönä kohti ylevää hengenelämää. (Ahonen 2003, 23–25; ks. myös Kiilakoski 2005, 141–145; Ojakangas 1998, 84–99; Sihvonen 1996, 43; Launonen 2000, 80–86; Salminen 2002, 59–62.)

Humanististen aatteiden ohella käytännön valistustyössä korostui valistuksesta saatava hyöty (esim. Sihvonen 1996; Ahonen 2003; Lämsä 2001). Otavan Iso Tietosanakirja vuodelta 1938 sivuaa tätä valistuksen ulottuvuutta seuraavasti: ”Yleisissä sivistysriennoissa tavoiteltiin suuresti käytännöllistä hyötyä; tieteellinen tutkimus älköön sulkeutuko oppiaineiden piiriin, vaan

tuottakoon mikäli mahdollista hyötyä yhteiskunnalliselle elämälle, taloudelle, maanviljelykselle jne.” Valistusajattelun mukaisesti ihmisen älyllisten voimien kehittämisen tai järjen valon leviämisen ajateltiin johtavan valtavaan edistykseen eri elämänalueilla (Sihvonen 1996, 42; Arola 2003, 2).

Valistuksessa voimansa saanut usko jatkuvaan edistymiseen ja kehittymiseen[53] kohosi modernin suureksi kertomukseksi. Tässä kertomuksessa historia nähdään edistymisenä kohti horisontissa siintävää päämäärää[54]: universaalia totuutta ja parempaa maailmaa. Huominen olisi aina tätä päivää kehittyneempi ja eilinen tätä päivää vähäpätöisempi, ellei jopa merkityksetön. Tiedon alueella edistyminen tarkoittaisi jatkuvaa kerrosten riisumista isojen totuuksien ympäriltä, tietämättömyyden korvautumista aina oikeammalla käsityksellä todellisuudesta. Rationaalinen, tieteelliseen ajatteluun kykenevä ihminen sekä tiede ohjaisivat yhteiskuntaa eteenpäin ja ylöspäin. Lisääntyneen tiedon myötä yhteiskunta kulkisi vakaasti kohti täydellisempää maailmaa. (Pulkkinen 1998, 52–53; Sihvola 1998, 100–103; Sihvonen 1996, 36–42; Gergen 2000, 30–32, 231–232; Bauman 2002, 159–167; Bauman 2008, 94–110; Kiilakoski 2005, 141–146; Steinby 2008, 28–33.)

Tieteestä tuli modernissa edistyksen voimakas veturi. Bohm (1998, 37–38) esittää tieteen ottaneen modernissa sen totuuden määrittelijän roolin, joka aiemmin oli uskonnolla. Myös kasvatuksessa tiede otti vetovastuun. Useat tutkijat (esim. Lehtovaara 2005; Kiilakoski 2005; Launonen 2000; Värri & Ropo 2004) viittaavat ajan myötä tapahtuneeseen kehityskulkuun, jossa psykologian kasvanut vaikutusvalta kasvatustieteissä alkoi redusoida monimuotoista kasvatusta helpommin haltuun otettaviksi ja hallittaviksi opettamiseksi ja oppimiseksi.

Edistys ja kehitys on tullut myös lukuisilta tahoilta kyseenalaistetuksi. Ihmisten sivistyksen taso, jonka on katsottu kertovan edistyksestä, on kyseenalaistunut useaan otteeseen. Yhtenä vastenmielisimpänä esimerkkinä tästä tutkijat esittävät toisen maailmansodan aikaiset rikokset ihmisyyttä vastaan. Edelleen tiede, joka on usealla alalla osoittanut kykynsä tuottaa edistystä, on asettunut hallitsevien ryhmien palvelukseen. Tieteellisen ajattelun on edelleen esitetty vääristävän ja mekanisoivan maailmaa ja ihmistä. Lisäksi edistykseksi ja kehitykseksi nimetty on tuottanut taantumaa alueilla, joita ei ole luettu edistyksen piiriin. Ihmisiä on kilpailutettu, syrjäytetty ja ajettu ahdinkoon edistyksen nimissä. Myös luontoa on saastutettu ja riistetty

---

53 Kiilakoski (2005) käyttää artikkelissaan ”Koululaitos ja toiveet kehityksestä” käsitteitä edistys ja kehitys toistensa synonyymeinä, jolloin molempiin käsitteisiin ajatellaan lähtökohtaisesti sisältyvän muutoksen suunta kohti parempaa. Käytän tässä yhteydessä näitä käsitteitä kuten Kiilakoski.

54 Pulkkinen (1998, 52) esittää eskatologian eli ajatuksen historian edistymisestä kohti horisontissa siintävää päämäärää olevan merkittävä piirre modernissa ajattelussa.

sekä eliölajeja tuhottu. (Ks. Gergen 2000; Kiilakoski 2005; Sale 1996; Sihvonen 1996; Pulkkinen 1998; Tyack & Cuban 1995; Siltala 2004; Jackson 2010[55].) Kulttuurien muuttuminen hierarkioiksi, jossa kapuamisesta ylöspäin on tullut elämän tarkoitus, tuhoaa elinympäristöämme, kiteyttää Gergen (2000, 237).

Useat oppineet (esim. Gergen 2000; Sale 2007) nimeävät edistyksen suuren kertomuksen modernin kannattelemaksi myytiksi. Gergen (2000, 231–239) toteaa, että sosiaalisen konstruktionismin perspektiivistä joidenkin asioiden kutsuminen edistykseksi on vain tietynlaisen kielellisen paikan omaksumista vailla muuta perustaa kuin suostumista tai myöntymistä tähän merkitysjärjestelmään. Tietynlaisen edistyksen peräänkuuluttamisen voi nähdä retorisena patisteluna, jolla on tarkoituksensa. Sen voi myös nähdä sekulaarisena uskontona, yhteiskunnallisena riippuvuutta aiheuttavana tekijänä tai hyväksikäytön perusteluna. Gergen kysyykin, ketkä hyötyvät, kun tavoitteita asetetaan tietyllä tavalla, kenen ehdoilla edistystä määritellään ja kenet on suljettu pois, kun edistystä ja kehitystä on määritelty. (Gergen 2000, 231–239.)

Sale (2007) toteaa edistyksen myytin vakuuttavan meidät siitä, että täydellä vauhdilla eteenpäin meneminen ei ole koskaan väärin, vaikka tämän myytin kustannukset ovat osoittautuneet valtaviksi usealla elämän alueella. Kulttuuriantropologi Sarmela (2007) toteaa vakuuttavasti:

> *”Kaikki se henkinen perintö, jonka ns. sivistysvaltiot siirtävät uusille sukupolville, tukee uskoa rajattomaan kehitykseen ja suuruuskulttuuriin. Teollisissa valtioissa kulttuuri mitataan kehityksenä: tuotannon volyymeina, bruttokansantuotteina ja kasvutilastoina. Kasvun, muutoksen ja uutuuden pakko määrää koko sivistyskäsityksen, länsimaisten yhteiskuntien suhteen ympäristöönsä ja myös yksityisen länsimaisen ihmisen maailmankatsomuksen.”* (Sarmela 2007, 165.)

Sarmelan (2007) lailla Kiilakoski (2005) kantaa huolta edistyksen ja kehityksen kapeasta tulkinnasta sekä ajan sivistyskäsityksestä. Siinä missä kehitys ymmärrettiin aiemmin kansakunnan sivistymisenä, siitä on enenevässä määrin tullut mitattava suure. Kehitys on kehitystä vain jos on mahdollista osoittaa määrällistä kasvua, kuten enemmän autoja, tehtaita, bruttokansantuotetta tai korkeakoulututkintoja. (Kiilakoski 2005, 140.) Useat tutkijat (esim. Ball 2001; Kivirauma 2001; Rinne 2001; Hilpelä 2001; Autio, Syrjäläinen ja Tuomisto 2004; Värri & Ropo 2004; Värri 2006; Autio 2010) viittaavat sii-

---

55 Raportin ’Prosperity without growth’ kirjoittanut kestävän kehityksen professori Tim Jackson vieraili Helsingissä 24.09.2010 Kasvu murroksessa -seminaarissa. Hänen keskeinen viestinsä tässä tilaisuudessa oli jatkuvan taloudellisen kasvun ekologinen, psykologinen ja sosiaalinen kestämättömyys. Ks. myös http://www.sd-commission.org.uk/publications/ downloads/ prosperity_ without_growth_report.pdf .

hen, että myös koulutuspolitiikkaa ja sen myötä kasvatusta on alettu enenevässä määrin tehdä viitekehyksessä, jolle tulosarviointi on ominainen. Värri (2010, 49) puhuu jopa pedagogiikan ekonomisoitumisesta ja ajan kasvatusteoriattomuudesta.

Ahonen vahvistaa näkemyksiä sivistyksen välineellistymisestä. Hänen (Ahonen 2003, 197) mukaansa vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa etäännyttiin perinteisestä Bildung-pyrkimyksestä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tiensä löytäneen yrittäjyyskasvatuksen kritiikissään Värri (2006, 199) esittää huolensa kasvatuksen idean vääristymisestä: ”Kansanopetuksen keskiössä ei enää ole yksilön ja yhteiskunnan suhde, vaan yksilön ja talouden suhde. Seurauksena on kasvatuksen idean vääristäminen välineeksi, sen sivistysulottuvuuden ja demokraattista yhteiskuntaa kriittisesti uudistavan mielen kadottaminen.”[56] Vaikuttaa siltä, että jo valistukseen palautuvassa asetelmassa, jossa toisiensa vastinpareina olevat sivistyksen itseisarvoa korostava humanismi ja sen välinearvoa tai hyötyä korostava utilitarismi, on tapahtumassa tai tapahtunut sellainen vaakakuppien kallistuma, joka näyttäytyy kasvatuksen lähtökohdista tarkasteltuna kyseenalaisena.

Launonen tuo esiin Naskaliin ja Rönkköön (1982) tukeutuen, miten hegeliläisessä traditiossa koulu sai lähtökohdan kasvatustyölleen sivistystehtävästä, ei miltään ulkopuoliselta hallinnolliselta instanssilta. Kun koulun autonomia perustui sivistyksen ihanteelle, koulu ei voinut kritiikittä mukautua kaikkeen yhteiskunnalliseen kehitykseen. (Launonen 2000, 326.) Koulu on kuitenkin kautta sen historian ollut myös yhteiskunnan edistämisen ja kehittämisen asialla. Launonen ja Pulkkinen (2004) toteavatkin ajassa taaksepäin katsoen, että 1800-luvulla koulun odotettiin uudistavan yhteiskuntaa muun muassa yleisen sivistystason nostamisessa, terveellisissä elintavoissa, kansakunnan moraalissa ja kansallisen itsenäisyyden tavoittelussa. Sota-aikana koulun odotettiin edistävän säästäväisyyttä, itsekuria ja kansalaisten maanpuolustustahtoa. Kylmän sodan aikakaudella puolestaan odotukset kohdistuivat demokratian ja rauhantahtoisten kansalaisten kasvattamiseen. Viime vuosien aikana keskiössä ovat olleet esimerkiksi ympäristönsuojelu, kansainvälistyminen, yrittäjyys ja tietotekniikka. (Emt. 2004, 24–25.)

Useat kasvatuksen saralla toimivat tutkijat ovat havainneet muutosta siinä perustassa, joka on aikaisemmin määritellyt sitä, mitä pidetään edistyksenä ja kehityksenä kasvatuksen kontekstissa. Usko valtion ohjausrooliin tai siihen, että valtiovalta toimii kansalaisten parhaaksi, vaikuttaa saaneen kolhuja. Sihvonen (1996) pohtii muun muassa sitä, mistä vapaa sivistystyö löytää

---

56 Tämä ajatus tulee ymmärrettävämmäksi, kun sitä peilaa Värrin (1997, 20) toisessa yhteydessä esittämään näkemykseen: ”Kasvatus ei saa ahtaasti sitoutua minkään kansalais- ja ammattiroolien eikä ideologian rajattujen sisältöjen ja päämäärien toteuttajaksi”.

historiallisen perustelunsa olemassaololleen, jos modernin metakertomukset eivät enää vakuuta. ”Postmodernissa yhteiskunnassa kasvatuksella ei välttämättä tavoitella mitään niin ylevää asiaa kuin kaikille yhteistä sivistystä”, hän esittää (Sihvonen 1996, 41–42). Samansuuntaisia pohdintoja nostetaan esiin myös perusopetuksen kontekstista. Lindén (2010, 161) kysyy, mitä opettajan työssä ja työlle on tapahtunut, kun aikaisemman kaltaiset kiinnittymisen kohteet ovat muuttaneet muotoaan tai kadonneet. Tällä hän viittaa hegeliläis-snellmanilaisen kansallisvaltiokertomuksen merkityksen rapautumiseen. Autio, Syrjäläinen ja Tuomisto (2004, 146) puhuvat homogeenisen kansallisvaltion monikulttuurisesta sirpaloitumisesta.

Värrin ja Ropon (2004) mukaan nykyajassa on yhä epäselvempää, mistä kansanopetus saa perustelunsa. Kun aikaisemmin on uskottu kansallisaatteen ja valistuksen ja myöhemmin hyvinvointi-ideologian hengessä, että kansalaiskasvatus perustuu kansakunnan yhteiseen moraaliin, nyt on yhä epäselvempää, mikä tämä moraalinen näköala on. Nykyajassa ei ole enää itsestään selvää, mitkä ovat kansanopetuksen tehtävät ja mistä nämä tehtävät ovat peräisin: valtiolta, kansalaisyhteiskunnalta vai talouselämältä.[57] Värri ja Ropo pohtivat edelleen, että ajassa, jossa kansallisvaltion rooli on radikaalisti muuttunut, opettajankoulutuksen tehtävänä on tarjota opiskelijoille keskustelufoorumi kasvatuksen perusteista ja historiasta, kehityksestä ja tulevaisuuden näkymistä. Tällainen keskustelu edellyttää heidän mukaansa moniäänisyyttä sekä halua ristiriitaisten ja kompleksistenkin kysymysten esille pitämiseen. (Ks. Värri & Ropo 2004, 50, 54.) Moniäänisen keskustelun sekä halun pitää esillä ristiriitaisia ja kompleksisia kysymyksiä voi nähdä myös laajemmin tarpeellisena keskusteltaessa institutionaalistuneesta kasvatuksesta ja sen kulkusuunnista.

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta tietyt kulkusuunnat perustuvat väistämättömän kehityskulun (kohti universaalia totuutta) sijaan ihmisten tekemiin valintoihin. Se, mikä näyttäytyy toisesta näkökulmasta toivottavana, ei ole sitä väistämättä toisesta näkökulmasta. On syytä tutkia tarkemmin aiemmin esitettyä. Sosiaalisessa konstruktionismissa ei pyritä rakentamaan ”olkinukkea” näkökulmista, jotka eroavat omista. Tavoitteena ei ole eriävän näkökulman mitätöinti, ironisointi tai verbaalinen murskaaminen ja tätä seuraava oman näkemyksen asettaminen uudeksi Totuudeksi. Sosiaalisen konstruktionismin edustajat pyrkivät välttämään sellaista kamppailua, joka johtaa muiden näkemysten täydelliseen tyrmäämiseen. Ennemminkin tavoitteena on eri näkemysten oikeutuksen tunnustaminen, mutta etenkin eri näkemyksiä edustavien ihmisten yhteisen keskustelun jatkuva ylläpitäminen. (Gergen 2009b, 29, 167–170; ks. myös Hosking 2008, 672.)

---

57 Ks. myös Autio (2010, 120–121) ’Talous politiikkana, moraalina ja koulutuksen logiikkana’.

Tarpeelliseksi yhteiset neuvottelut tekee se, että tehdyillä valinnoilla on merkittäviä seurauksia ihmisten hyvinvoinnille ja koko elinympäristöllemme, kuten eri teoreetikot esittävät. Kun ajatus kaikille yhteisestä edistyksestä on menettänyt uskottavuuttaan ja yhden alueen edistys voi olla toisen alueen taantuma, on ymmärrettävää, että erilaisien äänien tulee tulla kuulluiksi. Ilmeinen moniäänisen keskustelun tarve on etenkin silloin, jos jotkut puhetavat ovat luonnollistuneet ja saaneet diskursiivisen kentän heterogeenisyyttä kahlitsevasti hegemonisen aseman (vrt. Jokinen & Juhila 2004, 76). Tämänkaltaisesta hegemonisoitumista on luettavissa eri tieteenaloilla toimivien tutkijoiden kuvaamasta edistyksen ja kehityksen kapea-alaisesta tulkinnasta ajassa.

Mikäli hyväksymme ajatuksen siitä, että tapamme ymmärtää edistys ja kehitys on ajassamme liian kapea-alainen, on selvää, että laajapohjainen keskustelu aiheesta on tarpeen. Moniarvoistuneissa kulttuureissa rajoitettu tai rajautunut tulkinta edistyksestä ja kehityksestä vastaa väistämättä vain tiettyjen ihmisryhmien näkemykseen edistyksestä. Kasvatettavan eli lapsen tai nuoren sekä yhteisöjen, yhteiskunnan ja lopulta koko maapallon asialla oleva koulu on aivan liian merkityksellinen instituutio asettuakseen tai pystyäkseen asettumaan palvelemaan mitään yksittäistä tai kapea-alaista totuutta.

Useat tutkijat (esim. Gergen & Wortham 2007, 127–128) peräänkuuluttavat perinteisten auktoriteettiäänien kuulumisen ohella myös opettajan, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä laajemminkin yhteisön äänen kuulumista neuvoteltaessa koulusta. Joidenkin tutkijoiden (esim. Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004, 138; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2006, 278–279) mukaan opettajat on syrjäytetty koulutuspoliittisesta päätöksenteosta. Launosen ja Pulkkisen (2004, 20) mukaan oppilaiden, opettajien, vanhempien, elinkeinoelämän ja koulun ylläpidosta vastaavien yhteiskunnallisten päättäjien näkemykset koulun merkityksestä ja koulutuksen tavoitteista eroavat toistaan. Ball (2001, 36) esittää, että päätöksentekijöiden ja opettajien välille on kehittymässä kuilu, koska arvot, tarkoitukset ja perspektiivit näiden ryhmien välillä ovat erilaiset.[58] Näiden näkemysten perusteella voidaan esittää muun muassa kysymys, tuleeko kouluarjen toimijoiden ääni riittävän kattavasti kuulluksi opettajien ammattijärjestön välityksellä neuvoteltaessa koulusta. Kysymystä oikeuttaa myös Meriläisen (2011, 247) 1990-lukua heijastava arvio, jonka mukaan opettajien ammattijärjestö OAJ:n rooli koulutuspolitiikan kentällä oli tuolloin perinteistä etujärjestövaikuttamista. Redusoituuko opettajien ääni yksinomaan omien etujen valvonnaksi? Lienee selvää, että opettajien, oppi-

[58] Ks. myös Säntti 2007.

laiden, heidän vanhempiensa ja koulun muun henkilökunnan edustajien näkökulmat tuovat lisäarvoa koulusta käytävään neuvotteluun.

Tarkastelen seuraavaksi vielä lyhyesti sitä, minkälaisena vallitsevat näkemykset kehityskuluista näyttäytyvät aikaisempien tutkimusten valossa, kun näkökulma on opettajan. Yhtä lailla näkökulmana voisi olla se, minkälaisena vallitsevat näkemykset kehityskuluista näyttäytyvät aikaisempien tutkimusten valossa koulun muun henkilökunnan edustajan, oppilaan tai oppilaan vanhemman näkökulmasta. Tällaisten tutkimusten löytäminen on kuitenkin haasteellista. Tulevan tarkastelun voi nähdä myös orientaationa seuraavaan lukuun (luku 7), jossa perehdytään syvällisemmin muun muassa siihen, keitä ovat he, joiden ääni tulee ajassa kuulluksi neuvoteltaessa suomalaisesta koulusta.

Opettajat ovat olleet tutkimuksen kohteina lukuisista eri perspektiiveistä. Etenkin opettajien työhyvinvointiin liittyvissä tai sitä sivuavissa tutkimuksissa on käsitelty teemaa, miten kyseessä oleva ammattiryhmä kokee vaikutusmahdollisuutensa omaan työhönsä. On myös tutkimuksia, joissa aiheen käsittely ulottuu siihen, miten vaakakupit asettuvat opettajan työn autonomian ja hänen työhönsä kohdennettujen poliittisten, hallinnollisten ja taloudellisten määrittelyjen välillä (esim. Lapinoja 2006). Se, mitä yhteiskunnassa pidetään kussakin ajassa edistyksenä ja kehityksenä, vaikuttaa opettajien työhön, sillä opettajat kohtaavat oppilaiden ohella voimakkaimmin näiden keskustelujen seuraukset arjessaan. Kouluun liittyvät kehittämispyrkimykset, joiden taustalla ovat aina tietynlaiset eksplisiittiset tai implisiittiset näkemykset edistyksen ja kehityksen suunnasta, ovat saaneet muotonsa kouluissa vuosituhannen vaihtuessa esimerkiksi seuraavin tavoin: uusina puhetapoina, tuntijakoina, yhteiskunnan uusintamista ja uudistamista ilmentävinä opetussuunnitelmina, kansainvälisinä tai kansallisina arviointeina, arvostettuina oppimiskäsityksinä ja opetusmenetelminä, koulujen lakkauttamisina, uusien yhtenäiskoulujen muotoutumisina, koulun henkilöstöjen työnkuvien laajentumisina, kansainvälisinä, kansallisina tai alueellisina hankkeina ja projekteina, kohdennettuna resursointina ja täydennyskoulutustarjontana sekä lukuisina kokouksina ja kokeiluina.

Koulun kehittämistä on sinänsä vaikea kyseenalaistaa, toteaa Syrjäläinen (2001, 48) artikkelissaan, jossa hän tarkastelee opettajan työn ja opettajuuden muotoutumista jatkuvan muutoksen keskellä. Siinä missä Autio, Syrjäläinen ja Tuomisto (2004, 132–142) sohaisevat vuosikymmeniä jatkunutta koulun kehittämisen aaltoliikkeistä huumaa, erityisesti koulun muutokseen paneutunut Sahlberg (1997, 205–210) tarkastelee puolestaan muun muassa kouluuudistusten piinaa. Koulujen uudistaminen on ollut kauan suosittu tapa kehittää, ei vain koulua vaan koko yhteiskuntaa (Tyack & Cuban 1995, 1; Launonen & Pulkkinen 2004, 24–25). Kun todetaan, että koulun tulisi ja pitäisi,

ilmaistaan implisiittisesti, että opettajan tulisi ja pitäisi. Kuten Raivola (1993, 21) luonnehtii, opettaja on virallisen koulutuspolitiikan tulkki.[59]

Opettajista puhuessaan Simola käyttää kaksoissidoksen olemassa olon vertauskuvaa. Yhdysvaltalainen Bateson (1969) luonnehti tällä käsitteellä skitsofrenian syntyyn johtavaa tilannetta. Kaksoissidoksen tilassa ihminen kohtaa niin ristiriitaisia, toisensa kieltäviä ja eri tasoilla ilmaistuja viestejä, että hän ei kykene vastaamaan niihin tai käsittelemään niitä, vaan hän sairastuu. Simolan mukaan on ajateltavissa, että kouluun kohdennetut odotukset ja vaatimukset muistuttavat tämänlaisia viestejä. Tunnollisissa opettajissa tämä aiheuttaa turhautumista, syyllisyyden tunnetta ja loppuun palamista. (Simola 1998, 103.) Opetusala onkin työuupumuksen kannalta yksi riskialoista, ja aihetta on sekä tutkittu että tutkimuksellisesti sivuttu paljon (esim. Räisänen 1996; Kalimo & Toppinen 1997; Kohonen & Kaikkonen 1998; Kiviniemi 2000; Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen & Solovieva 2001; Syrjäläinen 2002; Siltala 2004; Kujala 2006).

Syrjäläinen (2002) tiivistää opettajien jaksamista suhteessa koulun kehittämiseen seuraavasti: ”haluan valottaa ehkä perimmäisintä uupumisen lähdettä opettajan arjessa eli sitä, että niin kauan kuin koulun arki ja arkea virallisella tasolla raamittava retoriikka, ns. virallinen koulun kehittämisen diskurssi, eivät kohtaa, opettajat voivat huonosti.” (Syrjäläinen 2002, 5.) Kujalan voi katsoa tukevan tätä näkemystä. Kujala (2006, 155) tiivistää opettajien ikääntymiskokemuksia käsittelevässä tutkimuksessaan ketjua, joka syntyy, kun opettaja ei tunne tekevänsä omasta kasvattajan näkemyksestään kumpuavia asioita vaan operoi muiden valitsemien ja hänen itsensä epäoleelliseksi kokemiensa asioiden parissa:

> *”Kun opettaja tekee voimavaroihinsa nähden liikaa töitä, hän väsyy. Kun opettaja on liikaa tekemisissä asioiden kanssa, joille ei voi mitään, hän väsyy ja turhautuu. Kun opettaja väsyy tarpeeksi, hän uupuu. Kun opettaja uupuu, hän alkaa oirehtia. Jos oirehtiminen muuttuu jatkuvaksi, opettaja sairastuu. Jos opettaja sairastuu, hän joutuu tai pääsee eläkkeelle, ellei jo aikaisemmissa vaiheissa ole itse hakeutunut ennenaikaiselle eläkkeelle.”*

---

59 Raivola (1993, 21) näkee kuitenkin tämän tulkin tehtävän laajempana kuin vain koulutuspolitiikan siirtäjän tai välittäjän tehtävänä: ”Hän [Opettaja] käsitteellistää ylätason päämäärät, suunnittelee ja työstää opetussuunnitelman, panee sen toimeen yhdessä opiskelijoittensa kanssa, korjaa sitä hankkimaansa palautetta hyväkseen käyttäen ja osallistuu aktiivisesti koulutuspoliittiseen keskusteluun tehdäkseen koulun sisältäpäin päättäjille tutuksi. Hän osallistuu koulutusdiskurssin (koulutusta koskevan puhetavan ja keskustelujen ehtojen) kehittämiseen tavalla, joka yhdistää sosiologisen kritiikin (*theorizing about school*) pedagogiseen mahdollisuuksien kieleen (*theorizing for school*).” Raivolan artikkeli sijoittuu osaksi teosta, joka on toimitettu puheenvuorona kokonaisvaltaisen akateemisen koulutusrakenteen puolesta ajassa, jossa yliopistojen harjoittelukoulujen asema oli uhattuna.

Kujalan (2006) aineiston opettajat ja heidän lisäkseen Säntin (2007) tutkimuksen opettajaelämänkerroista koostuvan aineiston kirjoittajista osa arvostelevat voimakkaasti markkina-ajattelun invaasiota kouluun. Syrjäläisen, Erosen ja Värrin (2006, 278) mukaan myös opettajaksi opiskelevat ovat tiedostaneet tehokkuusajattelun, suorittamispakon ja tulosvastuullisuuden asettumisen koulun arkeen. Kujala (2006, 154–155) tulkitsee aineistonsa kirjoittajien kritiikkiä koulun kehityssuuntaa kohtaan hätähuudoksi eettisten arvojen ja niiden pohjalle rakentuvan kasvatusvastuun vakavasti otettavuuden puolesta. Syrjäläinen (2001, 69) toteaa samansuuntaisesti: Arvoristiriidat, jotka nousevat esiin akselilla markkinaideologian invaasio kouluihin ja se, miten useimmat opettajat mieltävät työnsä, jäytävät opettajan ammatti-identiteettiä. Opettajan on vaikea hyväksyä kasvatustehtävää ositettavana, mitattavana, pisteytettävänä ja tuotteistettuna, jatkaa Syrjäläinen. Säntin (2007, 462–463) aineiston kirjoittajat kyseenalaistavat koululaitoksen energian kohdentumista tehtäviin, joita ei koeta oleellisina perinteisen opetus- ja kasvatustyön näkökulmasta.

Vuoden 2008 kuntabarometrin mukaan hieman yli kaksi kolmasosaa kuntien sivistystoimen henkilöstöstä koki työnsä henkisesti melko tai täysin rasittavana. Melko paljon tai paljon vaikutusmahdollisuuksia työtehtäviin arvioi omaavansa lähes puolet sivistystoimen henkilöstöstä, vaikuttamismahdollisuuksia työtahtiin puolestaan selvästi alle puolet ja vaikutusmahdollisuuksia töiden jakoon alle kolmannes. Edelleen lähes puolet sivistystoimen henkilöstöstä katsoi työtehtävien vaatimustason kasvaneen. Työtehtävien vaatimustason kehityssuunta oli edelliseen vuoteen verrattuna nouseva, sillä vuoden 2007 ja 2008 arvion välillä oli neljän prosentin ero.[60] Suoralta kädeltä sivuuttaa ei voi myöskään Blombergin (2008, 114–132) tutkimustulosta. Blombergin tutkimuksessa tarkastelluissa ensimmäistä opetusvuottaan työskentelevien opettajien ryhmätapaamisissa opettajien ilmaisemista tunnekokemuksista yli kolme neljännestä edustivat pelon, vihan, inhon tai surullisuuden ja vajaa yksi neljäsosa ilon ja onnellisuuden perustunteita.[61]

Opettajan työ on muuttunut luonteeltaan kiihkeämmäksi ja vaativammaksi (Kiviniemi 2000; myös Räisänen 1996; Kohonen & Kaikkonen 1998; Syrjäläinen 2002; Syrjäläinen, Autio & Tuomisto 2004; Siltala 2004; Lapinoja 2006; Kujala 2006; Säntti 2007). Viskari ja Vuorikoski esittävät tutkimustaan, jossa kasvatustieteen opiskelijat kirjoittivat enimmäkseen fiktiivisiä tarinoita opettajan työstä. Kiinnostavasti myös näissä opiskelijoiden tarinois-

---

60 Ks. http://www.tyoturva.fi/files/700/Kuntabaro2008.pdf.

61 Blombergin noviisiopettajien eksplikoimista kokemuksista on luettavissa Kiviniemen (2000, 88) tutkimuksen kokeneemman kollegajoukon esiin tuoma ajatus, miten opettajan uraa aloitettaessa työ oli saatettu kuvitella luonteeltaan hieman helpommaksi.

sa opettajat näyttäytyivät kiireisinä ja paineisina puurtajina, joiden ajankäyttöä työ hallitsee. (Viskari & Vuorikoski 2003, 55–81.) ”Kuka tahansa, joka on koskaan opettanut, tietää, että luokkahuone on kiireinen paikka, vaikka se ei aina sellaisena näyttäydykään satunnaiselle vierailijalle”, kirjoitti merkittävä kouluetnografi Jackson jo vuonna 1968 (Jackson 1968, 11). Kiviniemen (2000) tutkimuksessa perusopetuksen ja lukion opettajat arvioivat työnsä muuttuneen ja edelleen muuttuvan kiihkeämmäksi, nopeammaksi ja monimuotoisemmaksi toimintaympäristössä, jossa koulun arvostus on laskemassa ja jolle tulosjohtamisen kulttuuri asettaa reunaehtojaan. Vuorikoski (2003,41) toteaa, että opettajat joutuvat toimimaan puskurina yhteiskunnan suunnasta asetettujen vaatimusten ja oppilaiden elämismaailmasta nousevien odotusten puristuksissa. Eläkkeelle siirtymässä olevat tai juuri eläkkeelle siirtyneet opettajat ilmaisevat turhautumisensa siihen, että muutaman vuoden jälkeen aikaansaatu muutos saattaa hautautua uusien, vastakkaisten muutosten jalkoihin (Kujala 2006, 152–155).

Tutkimukset osoittavat, että koulu on työympäristönä ristivetoinen. Ne antavat myös viitteitä siitä, että päätöksentekijöiden ja opettajien sekä koulun arjen ja sitä virallisella tasolla raamittavan retoriikan välillä on kuilu. Koulun arjen todellisuudesta tarkasteltuna ne näkökulmat, jotka saattavat jostain perspektiivistä näyttäytyä oleellisina, eivät ole sitä väistämättä luokkahuoneissa (vrt. Kujala 2006; Säntti 2007). Tämänkaltainen näkökulmien kohtaamattomuus yhdistyneenä tunteeseen, että oma ääni ei tule kuulluksi, voi johtaa koulun arjen toimijoiden väsymiseen ja uupumiseen. Omien vaikutusmahdollisuuksien vähäisyydellä on työn kuormittavuuden tunnetta lisäävä vaikutus, kuten Santavirta kollegoineen (2001) esittää. Näin myös työhyvinvointiin liittyvät näkökulmat antavat viitteitä siitä, että erilaisien äänien on aiheellista tulla kuulluksi ja vakavasti otetuksi neuvoteltaessa koulusta.

Esitin aiemmin muun muassa Gergenin ja Worthamin (2007, 127–128) peräänkuuluttavan perinteisten auktoriteettiäänien kuulumisen sijaan myös opettajan, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä laajemminkin yhteisön äänen kuulumista. Gergenin ja Worthamin lähtökohtana näiden äänien kuulumiseen ei kuitenkaan ole yleinen epäluottamus tai turhautuminen kouluun, joiden Lindblad (2001) viittaa olevan syitä lisääntyneille vaateille ”asiakkaiden” suuremmasta vaikutusvallasta kouluun. Kyse on ennemminkin yhdessä elämisestä, vieraantumisen ehkäisystä, erilaisuuden kunnioituksesta, yhteisön osallistamisen mahdollistamisesta, merkitysten yhteisestä rakentamisesta sekä arvon antamisesta kontekstispesifille tiedolle universaalina tarjotun tiedon sijaan. (Gergen & Wortham 2007; Gergen 2007.)

Lukuisia teoreettis-filosofisia esioletuksia Gergenin kanssa jakava Hosking (2008, 682–683) toteaa, että esittämällä hyviä kysymyksiä toisillemme voimme laajentaa mahdollisuuksiamme nähdä tätä maailmaa, jota yhdessä

elämme. Hyvien kysymysten ohella merkityksellistä on keskinäinen kuunteleminen. Toiseudelle avoimuudella ja toisiamme arvostavalla kuuntelulla puramme tiloja, joissa pyritään käyttämään valtaa toiseen (”power over”). Samalla lähennymme ajastusta, jota Hosking ilmaisee sanaparilla ”power with”. (Hosking 2008, 683.) Ymmärrän tämän yhteisvastuullisuutena. Hoskingin (2008) esiin tuomat näkemykset tarjoavat välineitä, joilla koetella, haastaa ja murtaa Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994, 93) havaintoa suomalaisen keskustelukulttuurin monologisuudesta.

Esitin edellisen luvun lopussa, että pyrin tässä luvussa jatkamaan toisen tutkimustehtäväni mukaista keskustelua siitä, minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun. Pyrin myös osoittamaan, kuinka merkityksellistä monimuotoisuuden varjelu on silloin kun käydään keskustelua edistyksestä, kehityksestä ja koulusta. Nostin tekstissäni esiin etenkin sitä, miten postmodernista ammentava sosiaalinen konstruktionismi kyseenalaistaa eskatologian eli modernin ajattelun hellimän näkemyksen historiasta etenemisenä kohti horisontissa siintävää päämäärää. Toin edelleen esiin, miten se, mitä pidetään edistyksenä ja kehityksenä, palautuu jonkin tosiolevan tai utooppisen tilan mittapuun ja sitä kohti suuntautuvan vääjämättömän kulun sijaan ihmisten tekemiin valintoihin. (Ks. Pulkkinen 1998, 52–55; Gergen 2000, 231–239.)

Mikäli hyväksymme ajatuksen edistyksen ja kehityksen palautumisesta ihmisten tekemiin valintoihin, tulee ymmärrettäväksi se, että toisen näkemys edistyksestä ja kehityksestä ei ole lähtökohtaisesti lähempänä totuutta kuin toisen. Yhtä lailla se, mikä näyttäytyy toisesta näkökulmasta toivottavana, ei ole sitä väistämättä toisesta näkökulmasta. Edelleen yhden alueen edistys voi olla jopa kohtuuttomia mittasuhteita saavuttavaa taantumaa toisesta näkökulmasta. Edelliset näkemykset tekevät ymmärrettäväksi sosiaalisen konstruktionismin mukaista kantaa, että keskusteltaessa siitä, miten ymmärrämme edistyksen ja kehityksen koulun kontekstissa, laajapohjainen ja monimuotoisuutta varjeleva keskustelu aiheesta on tarpeen. Tarpeellinen tämänkaltainen keskustelu on etenkin silloin, jos jotkut puhetavat ovat luonnollistuneet ja saaneet diskursiivisen kentän monimuotoisuutta kahlitsevasti ylivallan.

Seuraavassa luvussa (luku 7) perehdytään koulusta käytävän keskustelun luonteeseen. Tämä tarkastelu kietoutuu latautuneisiin käsitteisiin demokratia ja valta. Näiden käsitteiden syväanalyysiä keskeisemmäksi nousee kuitenkin näiden käsitteiden peilaaminen suomalaiseen koulukeskusteluun sekä asettamani toisen tutkimustehtävän mukaisesti sosiaaliseen konstruktionismiin.

7 Koulusta käytävän keskustelun luonne

Esitin luvussa 3 ”Tutkimustehtävät ja tutkimuksen tavoitteet”, että koulusta käytävänä neuvotteluna voidaan ymmärtää kaikkea sitä koulua (perusopetus) koskevaa keskustelua, johon kouluun suhteutettuna eri lailla paikantuneet ja mahdollisesti erilaisia näkemyksiä omaavat ihmiset yhdessä osallistuvat. Näin koulusta käytävänä neuvotteluna voidaan ymmärtää yhtä lailla koulun vanhempainilta, keskustelu kyläkoulun tulevaisuudesta, keskustelu kunnan perusopetuksen järjestämisedellytyksistä kuin valtakunnallinen opetussuunnitelmatyö tai koululakien uudistamisprosessi. Koulusta käytävää neuvottelua on myös kaikki se, mitä perinteisesti ymmärretään koulutuspolitiikkana.

Demokratian alkulähteillä antiikin Kreikassa kaupunkivaltion (polis) jäsenet olivat tietoisia keskinäisestä riippuvuudestaan ja eroistaan. He olivat valmiita hyväksymään yhdessä tehdyt päätökset. Kreikkalainen polis oli kuitenkin pieni muutaman sadan vapaan miehen päätösvallan alainen kaupunkivaltio. Modernissa valtiossa poliittinen valtio sai uudet mittasuhteet ja sen seurauksena demokratian malli muuttui suorasta osallistumisesta edustukselliseksi demokratiaksi. (Kantola 2006, 22–24.)

Suomessa edustuksellisen demokratian asema on ollut vahva. Suomen perustuslain (11.6.1999/731)[62] mukaan valtiovalta kuuluu kansalle, jota edustaa valtiopäiville kokoontunut eduskunta. Kun poliittiset päättäjät tekevät päätöksiä ja käyttävät valtaa, heidän voi olettaa toteuttavan kansanvaltaa, edustavan yhteiskunnassa olevia erilaisia intressejä ja käyvän kamppailua siitä, kenen edut tulevat poliittisessa päätöksenteossa huomioiduiksi (Kantola 2006, 22). Perustuslaissa todetaan kansanvaltaan sisältyväksi yksilön oikeus osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja elinympäristönsä kehittämiseen. Perusoikeuksien osalta ihmiset ovat yhdenvertaisia. Myös lasten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Edelleen jokaisella on sananvapaus. Jokaisella kahdeksantoista vuotta täyttäneellä Suomen kansalaisella on myös oikeus äänestää valtiollisissa vaaleissa ja kansanäänestyksessä. Lisäksi julkisen vallan tulee edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon.

Demokratiapolitiikan suuntaviivat -asiakirjassa (Oikeusministeriö 2010) tehdään analyysia suomalaisen demokratian tilasta. Asiakirjassa demokratian heikkoutena esitetään muun muassa äänestysaktiivisuuden laskeva trendi, joka on ilmiönä yleiseurooppalainen.[63] Demokratiaa lisäävänä mahdollisuutena tuodaan esiin muun muassa suoran demokratian vahvistaminen edustuk-

---

62 www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731.

63 Vrt. Rosanvallon 2008, 35.

sellisen demokratian menettelytapojen rinnalla. Näkemys suoran demokratian vahvistamisen tarpeesta tulee ymmärrettäväksi, kun sitä peilaa esimerkiksi neuvoa-antavien kansanäänestysten vähäiseen käyttöön tai suomalaisen julkisen keskustelun tilaan. Neuvoa-antavia kansanäänestyksiä on Suomessa järjestetty kahdesti, vuonna 1931 kieltolain kumoamisesta ja yli 60 vuotta sen jälkeen vuonna 1994 Euroopan unioniin liittymistä. Pietikäisen (2010) mukaan suuret hallinto- ja valtapoliittiset päätökset on suomalaisessa yhteiskunnassa usein tehty ilman laajaa julkista keskustelua. Suomessa on vallinnut kansalaiskeskusteluja välttelevä yhden totuuden monistinen perinne. (Pietikäinen 2010, 10, 259.)

Ranskalainen politiikan historioitsija Rosanvallon esittää vaihtoehtoisten osallistumiskanavien aseman vahvistuneen nykyajassa. Tällaisina hän tuo esiin, joskin ranskalaisesta näkökulmasta, muun muassa mielenosoituksiin osallistumisen, vetoomusten allekirjoittamisen sekä erilaisten painostusryhmien ja yhdistysten lisääntymisen. (Rosanvallon 2008, 33–36.) Nämä osallistumiskanavat ovat myös osa suomalaisten vaikuttamisarsenaalia. Käytössä on myös kuntalaisaloitejärjestelmä. Kuntalainen voi tehdä kuntalaisaloitteen, joka viranomaisen on käsiteltävä.[64] Vaikka vaihtoehtoisten osallistumiskanavien asema on vahvistunut, Pietikäisen (2010) esittämä näkemys julkisen keskustelun rajautuneisuudesta on kuitenkin syytä ottaa vakavasti. Rajoittuneen julkisen keskustelun voi ajatella mitätöivän Suomen perustuslain 14 pykälän (”Julkisen vallan tehtävänä on edistää yksilön mahdollisuuksia osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja vaikuttaa häntä itseään koskevaan päätöksentekoon”) henkeä.

Kansanvaltaa koettelee edelleen edustuksellisen demokratian heikentyminen. Heiskala ja Kantola (2010, 136–144) sekä Kantola (2006, 295) toteavat vallan siirtyneen entistä enemmän valmistelukoneistolle, johon vaaleilla ei päästä vaikuttamaan. He viittaavat hallinnon kehittäjien sekä muiden asiantuntijoiden, kuten professorien ja elinkeinoelämän edustajien, roolin kasvuun valtion ohjaamisessa. Kehityssuunta tunnistetaan myös aiemmin mainitussa Demokratian suuntaviivat 2010 -asiakirjassa. Siinä virkamies- ja asiantuntijavallan roolin kasvua ei kuitenkaan nähdä niinkään nykytilana kuin tulevaisuuden uhkakuvana, mikäli kansalaisten osallistuminen hiipuu (Oikeusministeriö 2009, 16).

Voidaan kysyä, miksi virkamiesvalta tai asiantuntijavalta näyttäytyy ongelmallisena tai uhkana. Tätä aihetta ovat useat teoreetikot tarkastelleet. Virkamiesvallan tai asiantuntijavallan esitetään johtavan teknokratiaan, joka rationalisoi päätöksentekoa sekä häivyttää arvoja ja yhteiskunnallisia ristirii-

---

64 http://www.kansanvalta.fi/Etusivu/Kansalaisvaikuttaminen/Paatoksentekoon osallistuminen/Kuntalaisaloite.

toja päätösten taustalta. Edelleen sen katsotaan kätkevän intressittömänä tai epäpoliittisena tarjoutuvaan ohjauspuheeseen erilaisia tavoitteita ja motiiveja. (Ks. Lehtisalo & Raivola 1999, 219; Kantola 2006, 296–297; Heiskala & Kantola 2010, 136–147.) Yhden esimerkin tämänkaltaisesta teknokratisoitumisesta tarjoaa Raivola kommentoidessaan OECD[65] Suomen koulutuspolitiikassa -seminaarissa 27.9.2006 OECD:n teematutkintaa koulutuksen tasaarvosta (”Equity in Education”): ”Työryhmä uskoo lujasti politiikan olevan tiedettä (kuten koko OECD): kun jossakin on benchmarkattu toimiva käytäntö, kaikkialla ollaan ilomielin omaksumassa se omaan poliittiseen arsenaaliin.”

Sosiaalinen konstruktionismi maailman ymmärtämisen tapana tuo oman lisänäkökulmansa virkamiesvaltaan tai asiantuntijavaltaan, mutta myös laajemmin minkä tahansa keskittyneen päätöksentekokoneiston ongelmallisuuteen. Mitä enemmän rajataan sitä, kenellä on oikeus osallistua neuvotteluun yhteisistä asioista, sitä rajautuneempi on myös perspektiivien kirjo. Niinpä voidaan esittää kysymys, kenen selonteot maailmasta, kenen järkevät perustelut tai kenen käsitys oikeudenmukaisuudesta hallitsee maisemaamme? Edelleen voidaan kysyä, mitkä ryhmät eivät ole osallisia sen järjestyksen rakentamisessa, jota pidämme luonnollisena ja ketkä eivät tule kuulluksi tai mitä traditioita sivuutetaan. (Gergen 2003, 42.)

Lehtisalo ja Raivola (1999, 213) jakavat koulutuspolitiikan voimakentät kolmeen: poliittisiin, yhteisöllisiin (korporatiivisiin) ja virkamiespainotteisiin. Tilanne näiden voimakenttien välillä ei ole stabiili. Useat koulutuspolitiikan tutkijat (Lehtisalo & Raivola 1999; Virtanen 2002; Meriläinen 2011) vahvistavat Heiskalan ja Kantolan (2010) sekä Kantolan (2006) esittämää näkemystä päätäntävallan siitymisestä entistä enemmän valmistelukoneistolle, johon vaaleilla ei päästä vaikuttamaan. Ajallisesti tämä siirtymä sijoitetaan 1990-lukuun.

Lehtisalo ja Raivola (1999, 217) palauttavat edellä kuvattua vallan siirtymää lainsäädäntöön. Kun hallitus valmistelee lait, joutuu eduskunta käsittelemään esityksiä pitkälti annettuina. Mitä laajapohjaisempi hallitus, sitä todennäköisempää on esitysten läpimeno. Virtanen (2002) tarkentaa edellistä. Hän tuo esiin, miten hallitukselle kuuluvat asiat valmistellaan hallinnonaloittain jakautuneissa ministeriöissä ja tarpeen mukaan perustetuissa ministerivaliokunnissa ennen kuin niistä päätetään virallisesti hallituksen yleisistunnoissa. Myös eduskunta jakautuu perustuslaissa määrättyihin ja tarpeen mukaan

---

65 Lyhenne OECD tulee sanoista ”Organisation for Economic Co-operation and Development”. Tähän vuonna 1961 perustettuun järjestöön kuuluu 34 maata. OECD:n tehtävänä on edistää politiikkaa, joka edistää ihmisten taloudellista ja sosiaalista hyvinvointia kaikkialla maailmassa. http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html.

perustettuihin valiokuntiin, joissa valmistellaan täysistunnossa päätettäviä asioita. Näin pohjatyö monille merkittäville päätöksille luodaan erilaisissa valiokunta- ja toimikuntatyöskentelyissä. (Virtanen 2002, 34.) Ahonen (2003, 188) ja Meriläinen (2011, 154) nostavat esiin 1990-luvulla kasvaneen ja demokratiaa edistäväksi tarkoitetun järjestöjen kuulemismenettelyn. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemyksiä toisen asteen kehityksestä tutkineen Meriläisen (2011, 154–156) mukaan samalla kuitenkin lisääntyi yksittäisen virkamiehen koulutuspoliittinen vaikutusvalta. Tämän Meriläinen selittää sillä, että ministeriössä päätettiin paitsi kuulemistilaisuuden ajankohdasta, myös siitä, ketä kutsuttiin tilaisuuteen ja ketä ei.

Yleissivistävällä perusopetuksella on oma virallinen toimintahierarkiansa. Se koostuu koulutuspolitiikan ja opetustoimen lainsäädännön perusteista ja rahoituksesta päättävästä eduskunnasta, koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toimeenpanosta vastaavasta valtioneuvostosta ja opetusministeriöstä sen osana, muun muassa opetussuunnitelman perusteiden laadinnasta vastaavasta opetushallituksesta, oppilaiden oikeusturvan edistämisestä vastaavista aluehallintovirastoista sekä koulutuspalveluja järjestävistä ja ylläpitävistä kunnista.[66] Virallista organisaatiokaaviota täydentävää kuvaa koulutuspolitiikasta tai etenkin koulutuspoliittisesta keskustelukulttuurista ja sen arvojärjestyksestä (ja samalla siis koulusta käytävästä neuvottelusta) voidaan lukea esiin seuraavista tutkijoiden tekstiotteista.

”Koulutuspolitiikkaa muotoillaan poliittisten päättäjien ja virkamiesten piirissä. Näihin avainryhmiin pyrkivät vaikuttamaan erilaiset etujärjestöt sekä koulutuksen käytännön toteuttajat ja tutkijat” (Lampinen 2003, 162). ”Haastattelujen perusteella tutkijalle muodostui käsitys siitä, että eri eturyhmien mielipiteitä on pääosin kuunneltu ja huomioitu osana vuosikymmenen koulutuspolitiikkaa” (Virtanen 2002, 298). ”[Opetus]suunnitelman laadinta ja toteutus on hierarkkinen järjestelmä, jossa virallinen suunnittelu välittyy opettajien kautta opetustilanteisiin. Kyseessä ei ole kuitenkaan prosessi, jossa toimitaan pelkästään keskusjohtoisesti hierarkkisen hallintojärjestelmän mukaan. Mukana opetussuunnitelman laadinnassa ja toteutuksessa on yhteiskunnan eri intressiryhmiltä ja vanhemmilta tulevia näkemyksiä ja virikkeitä.” (Vitikka 2009, 66.)

Kiinnostuksen kohteena edellisissä tekstiotteissa on kuva, joka niiden kautta välittyy koulutuspoliittisesta keskustelukulttuurista. Yleissivistävällä perusopetuksella on virallinen toimintahierarkiansa, kuten juuri tuotiin esiin. Vaikka eri toimijoilla on erilaisia vastuualueita, tämä ei sinällään aseta ehtoja koulusta käytävälle neuvottelulle prosessin luonteen tai prosessiin osallisten

---

66 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/koulutuksen_hallinto_ja_paeaetoeksenteko/tehtavat.html?lang=fi

osalta. Edellisten tekstiotteiden perusteella koulutuspoliittinen keskustelu näyttäytyy prosessina, josta voidaan erottaa kaksi pääryhmää. Toisen ryhmän muodostavat ne, jotka muotoilevat koulutuspolitiikkaa. He ovat samalla niitä, joihin pyritään vaikuttamaan. Heidän vastapoolinaan ovat ne, jotka pyrkivät vaikuttamaan. Vaikuttamaan pyrkivien mielipiteitä on pääosin kuunneltu. Edelleen prosessissa ei toimita pelkästään keskusjohtoisesti. Tekstiotteiden välityksellä eteemme avautuu meille luonnollisena näyttäytyvä hierarkia, pyramidi, jonka ylätasanteella on alatasannetta harvalukuisempi vaikutettavien joukko. Kuitenkin on yhtä lailla mahdollista, että koulutuspolitiikan yhtenä vahvana lähtökohtana on laajapohjaisten kansalaiskeskustelujen käynnistäminen, kysymysten esilläpito ja merkitysten yhteinen luominen, joka ilmenisi todellisena dialogina. Muun muassa sosiaalinen media tarjoaa väylän päästä kiinni keskustelunaiheisiin, joita pidetään ajassa merkittävinä. Edelleen ennemmin kuin uudistuksiin kytkeytyvää dialogi voi olla jatkuvasti käynnissä olevaa. Palautetaan vielä mieliin Burbulesin (1995, 39) esittämä Oakeshottin (1962, 198) näkemys: ”Äänet, jotka puhuvat yhdessä, eivät muodosta hierarkiaa”.

Hierarkiat luovat mielikuvaa vallasta. Eri tutkijat tuovat esiin, että vallalla viitataan usein joko Dahlin (1957; 1969) tai Weberin (1964) määritelmiin vallasta. Dahlin (1957; 1969) mukaan ”A:lla on valtaa B:hen siinä määrin kuin hän saa B:n tekemään jotakin, mitä B ei muuten tekisi” (esim. Pulkkinen 1998, 88; Gergen 1995, 32). Weber (1964) määrittelee vallan jonkin sosiaalisen toimijoiden joukon kyvyksi käyttää vaikutusvaltaa toisiin heidän vastustuksestaan huolimatta (esim. Pfohl 2008, 655). Edellisen kaltaisella eri toimijatahojen voimasuhde-eroihin viittaavalla tavalla ymmärtää valta voi nähdä olevan selitysvoimaa koulutuspolitiikassa.

Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemyksiä toisen asteen kehityksestä tutkineen Meriläisen (2011) tutkimuksen informantit nimesivät 32 henkilön omanneen koulutuspoliittista valtaa Suomessa 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä. Meriläinen (2011, 242–243) toteaakin suomalaisen koulutuspolitikan vaikuttajien piirin olevan pieni ja konsensuaalinen. Ruuskanen, Snellman ja Widgrén (2010, 52) toteavat suomalaisen yhteiskunnan vaikutusvaltaisten asemien olevan pääosin miesten hallussa. Useat koulutuspolitiikan tutkijat säestävät tätä näkemystä. Meriläisen (2011, 143) haastateltavien nimeämistä koulutuspoliittisista vaikuttajista (32) miehiä oli 28.[67] 1990-luvun

[67] Meriläisen (2011) omassa tutkimuksessa haastateltiin 39 koulutuspoliittista vaikuttajaa. Heistä 29 oli miehiä. Nämä vaikuttajat edustavat perinteistä kolmijaottelua koulutuspolitiikan vaikuttajista: poliitikkoja, virkamiehiä ja järjestöjä. Yksi tiedemaailman edustaja tekee tältä osin poikkeuksen. Tutkija perustelee informanttien valintaansa tarkoituksellisuuskriteerillä. ”Valinnan taustalla oli tarkoituksellisuuskriteeri, jolloin mukaan valikoitui tutkittavan ilmiön kannalta keskeisiä asiantuntijoita tai henkilöitä, joilla oli poliittisen asemansa vuoksi

koulutuspolitiikkaa tutkinut Virtanen (2002) lähestyi tutkimusaihettaan muun muassa 15:n eri koulutuspoliittista intressiryhmää edustavan avainhenkilön haastattelujen avulla. Heistä 13 oli miehiä.

Lampinen (2003) valottaa koulutuspoliittisten päättäjien sosiaaliluokkaa. Hän esittää koulutuspolitiikan muotoutuvan poliittisten päättäjien ja virkamiesten piirissä, joskin prosessiin kontribuoivat erilaiset etujärjestöt, tiede sekä koulutuksen käytännön toteuttajat ja käyttäjät. Korkea koulutus ja korkea sosiaalinen tausta ovat etenkin virkamiesten kasvualusta. Myös poliitikkojen koulutustaso on noussut ajan myötä. (Lampinen 2003, 162—176.) Tähän tieteen edustajat eivät luonnollisesti tee poikkeusta. Yhteiskunnallisesti merkittävien asemien haltijoista 85 prosentilla on korkeakoulutus tai tutkijan koulutus, toteavat Ruuskanen, Snellman ja Widgrén (2010, 54—55). Samastumiskohteena suomalaisella päättäjäeliitillä on ylempi keskiluokka (Ruostetsaari 1992, 297).

Edellisiä näkemyksiä yhdistämällä vakavasti otettava koulutuspolitiikan vaikuttaja näyttäytyy korkeasti koulutettuna ja itsensä ylempään keskiluokkaan identifioivana miehenä. Se, että vakavasti otettavasta koulutuspolitiikan vaikuttajasta voidaan esittää tämänkaltainen prototyyppi, on jo itsessään huolenaihe, vaikka se ei tarkoita suoraviivaisesti sitä, että koulutuspolitiikka on yksinomaan prototyypin näköistä. Kuten Ball (2001, 25) esittää, monet poliittiset ohjelmat ovat huteria kompromisseja, sattumanvaraisia uudelleen työstettyjä ja korjailtuja rakennelmia, joita muotoillaan monitahoisissa neuvotteluissa ja käytänteissä. Kuitenkin yhteiskunnassa, jossa ihmiset edustavat ainakin kahta sukupuolta ja jossa he edelleen eroavat lukuisin tavoin toisistaan, toivottavana voi ajatella näyttäytyvän tilan, jossa vakavasti otettavan koulutuspolitiikan vaikuttajan prototyyppi ei olisi identifioitavissa. Edustuksellisen demokratian näkökulmasta ongelmallisena voi edelleen nähdä sen, että tämän prototyypin edustajia ei ole välttämättä valittu vaaleilla (vrt. Heiskala & Kantola 2010; Kantola 2006).

Kysymystä, keitä pidetään suomalaisen koulutuspolitiikan vakavasti otettavina vaikuttajina, voidaan lähestyä myös toisesta näkökulmasta. Edellä lainaamieni tutkijoiden tekstiotteissa viitattiin etujärjestöihin, eturyhmiin ja intressiryhmiin. Lehtisalo ja Raivola (1999, 213) näkevät tämänkaltaiset korporaatiot yhtenä koulutuspolitiikan voimakenttänä. Aiemmin esitettyjen poliittisten ja julkis-hallinnollisten elinten lisäksi (vrt. esitetty yleissivistävän perusopetuksen virallinen toimintahierarkia) koulutuspolitiikan vaikutusvaltaisina toimijoina esitetäänkin etujärjestöt, kuten Opetusalan Ammattijärjestö

merkitystä" (Meriläinen 2011, 27). Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta Meriläinen (2011) tulee myös itse valinnallaan tahtomattaan uusintaneeksi paitsi käsitystä siitä, minkä tahojen edustajat ovat koulutuspolitiikan vakavasti otettavia vaikuttajia, myös sitä, että nämä vaikuttajat ovat pääosin miehiä.

OAJ. Myös Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK:lla ja Toimihenkilökeskusjärjestö STTK:lla todetaan olevan vaikutusvaltaa. Työnantajajärjestöistä vaikutusvaltaisina mainitaan muun muassa liitot, jotka yhdistyivät vuonna 2005 Elinkeinoelämän keskusliitoksi (EK). Myös Suomen Kuntaliiton esitetään kehittyneen lyhyen historiansa aikana merkittäväksi koulutuspoliittiseksi toimijaksi. Opiskelijajärjestöjen vaikutusvalta todetaan vaihtelevaksi. (Ks. Lehtisalo & Raivola 1999; Lampinen 2003; Virtanen 2002; Meriläinen 2011.) Median valta koulutuspolitiikassa kasvoi 1990-luvulla. Sen rooli jäi kuitenkin lähinnä suuren yleisön informoimiseen. (Meriläinen 2011, 246.)

Kun pohditaan tieteen ja tutkimuksen roolia koulutuspolitiikassa, Lampinen (2003) toteaa sen olevan merkittävämpi päätöksenteon alkuvaiheessa, jolloin ratkaisuvaihtoehdot ovat vielä avoimia. Lampinen (2003) tuo edelleen esiin oppilaiden vanhempia edustavien järjestöjen lähes olemattoman koulutuspoliittisen vaikutusvallan. Lehtisalo ja Raivola (1999) eivät mainitse lainkaan tätä ryhmää koulutuspolitiikan vallankäyttäjiä koskevassa tarkastelussaan, toisin kuin Vitikka vuonna 2009. Edellä tehty näkökulman vaihto ei suuremmin horjuttane aiemmin esitettyä kuvaa vakavasti otettavasta koulutuspolitiikan vaikuttajasta.

Asiat kuitenkin elävät ja uudelleenmuotoutuvat. Aiemmin tuotiin esiin runsaat kuulemiset, jotka etabloituivat suomalaiseen koulutuspolitiikkaan 1990-luvulla. Lampinen (2003, 169) esittää, että etujärjestöjen vaikutus institutionaalistuu pääosin lausuntomenettelyjen ja asiantuntijakuulemisten välityksellä. Etujärjestöjä kuunnellaan eduskunnan valiokunnissa ja niiltä pyydetään kannanottoja. Myös vuosina 2009 ja 2010 käynnissä olleessa perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistamisen valmistelutyössä kuulemisten rooli oli suuri. Prosessissa mielipiteensä sai kuuluviin ennätysmäärä kansalaisia ja keskusteluun osallistui entistä aktiivisemmin tahoja, joiden rooli ei ole aiemmin ollut merkittävä.

Perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistamisen valmistelutyössä kansalaiskeskustelulle oli luotu oma verkkokeskustelufooruminsa. Nuorten ajatuksia peruskoulusta koottiin verkkohaastattelulla. Tähän osallistui lähes 60 000 nuorta (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010). Kutsuseminaareissa näkemyksiään esittelivät etenkin tieteen edustajat (professorit) sekä opettajia edustavat järjestöt. Lisäksi Opetusministeriön 3.4.2009 asettaman uudistustyötä valmistelevan työryhmän välityksellä äänensä saivat kuuluviin viiden suurimman puolueen edustajien ohella Opetushallituksen virkamiehet, Suomen Kuntaliitto, Opetusalan ammattijärjestö OAJ, Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö SAK, Elinkeinoelämän keskusliitto EK, Kunnallinen työmarkkinalaitos, Suomen Rehtorit ry, oppilaiden vanhempia edustavat järjestöt (2) sekä Yksityiskoulujen liitto. Työryhmä sai edelleen eri tahoilta, kuten yksittäisiltä kansalaisilta ja etenkin

erilaisilta eturyhmiltä lukuisia kannanottoja. Lisäksi työryhmän laatima esitys oli laajalla lausuntokierroksella.[68]

Edellinen, pääministeri Kiviniemen hallituskaudella lopulta eteenpäin viemättä jäänyt valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistustyö, oli siinä mielessä poikkeuksellinen, että prosessissa hyödynnettiin aktiivisesti verkkoa osallistumiskanavana, tiedonkeruumenetelmänä ja prosessin läpinäkyväksi tekemisen välineenä. Poikkeuksellinen oli myös osallistumispohjan laaja-alaisuus. Kuitenkin, kun tätä prosessia peilataan aiemmin esitettyihin näkökohtiin dialogisuudesta, voidaan esittää kysymys, missä määrin prosessissa edettiin toisistaan riippumattomien intressiryhmien omien totuuksien esittelystä kohti merkitysten yhteistä luontia. Tämä asia jää tulevien tutkimusten aiheeksi.

Institutionaalisesta kasvatuksesta käytävän, dialogisuuteen pyrkivän ja laajapohjaisen keskustelun voi nähdä demokraattisissa ja moniarvoisissa yhteiskunnissa lähtökohtaisesti tavoiteltavana tilana. Samalla tulee mahdolliseksi se, että kuva vakavasti otettavasta koulutuspolitiikan vaikuttajasta korkeasti koulutettuna ja itsensä ylempään keskiluokkaan identifioivana miehenä alkaa hämärtyä. Yhtä lailla mahdolliseksi tulee se, että koulutuspolitiikan pieneksi ja konsensuaaliseksi luonnehdittu (Meriläinen 2011) vaikuttajaryhmä saa uudenlaisen avaramman muodon.

Koulun kontekstissa erimielisyys on elinvoimaisen dialogin ehto.[69] Kouluun liitetyt merkitykset ovat moninaisia ja moninaisuudelle tulee olla tilansa, ei vain neuvoteltaessa koulusta vaan myös koulun arjessa. Jatkuva keskustelu lisää keskinäistä ymmärrystä. Sen voi myös ajatella lähtökohtaisesti tunnustavan koulutuksen ja kasvatuksen poliittisuuden. Kuten Autio ym. (2004, 125) tuovat esiin Kellyyn (2004, 161) tukeutuen: ”Poliittinen konteksti on aina peruselementti missä tahansa kasvatuksen ja koulutuksen järjestelmässä tai ohjelmassa”. Yhteisen keskustelun voi myös nähdä merkittävänä itsereflektion välineenä, joka varjelee koulua ja kasvatusta redusoitumasta minkään yksittäisen ja väistämättä näkökulmallisen totuuden välineeksi.

Totesin aiemmin, että yleissivistävällä perusopetuksella on oma virallinen toimintahierarkiansa. Totesin edelleen, että koulusta käytävän neuvottelun osallisia ovat poliittisten ja julkis-hallinnollisten elinten lisäksi erilaiset eturyhmät. Toin myös esiin, että vuosina 2009 ja 2010 käynnissä olleessa perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden sekä perusopetuksen tuntijaon uudistamisen valmistelutyössä kuulemisten rooli oli suuri. Niiden väli-

---

68 Ks. http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen ja http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tuntijako/index.html.

69 Vrt. Gergen 2003, 52.

tyksellä koulusta käytävään neuvotteluun osallistui entistä aktiivisemmin tahoja, joiden rooli ei ole aiemmin ollut merkittävä. Kuitenkin tutkijat esittävät koulutuspolitiikkaan vaikuttavan edelleen tahojen, joilla ei ole omia tuoleja neuvottelupöydissä. Tällaisina mainitaan jo edellisessä luvussa esiin nousseet kaikkialle kietoutuneet markkinavoimat (esim. Lehtisalo & Raivola 1999; Ball 2001; Lampinen 2003; Ahonen 2003; Hilpelä 2004; Värri 2006; Meriläinen 2011). Edelliseen liittyen myös kansainvälisten organisaatioiden, kuten Euroopan unionin ja OECD:n merkityksen esitetään kasvaneen viimeisien vuosikymmenien aikana suomalaisessa koulutuspolitiikassa (esim. Lampinen 2003; Lehtinen 2004; Rinne, Kallo & Hokka 2004). Rinne, Kallo ja Hokka (2004, 34) toteavatkin Suomen ja OECD:n yhteyksiä tarkastelevassa tutkimuksessaan, että Suomella on mallioppilaan maine OECD:n koulutuspoliittisten suositusten toteuttajana.

Heiskala ja Kantola (2010, 136–144) väittävät kilpailukyvystä tulleen yleisperustelu politiikalle. Kantola (2006, 295—299) esittää Suomen 1990-luvun talouskriisin poliittiseen hallintaan liittyvässä tarkastelussaan, miten talouskriisin aikaan tärkeimmissä asemissa olevat poliitikot omaksuivat managerin eetoksen, jossa puolueettomana näyttäytyvä talouden logiikka syrjäyttää politiikkaan väistämättömästi liittyvän aatteellisuuden ja tiettyjen arvojen ajamisen. Kantola ammentaa tarkastelussaan etenkin jo aiemmin mainitun Michel Foucault'n lisäksi myös Foucault'n hallintaan liittyvää ajattelua edelleen kehittäneiden Millerin ja Rosen näkemyksistä. Miller ja Rose (2010, 94–97) esittävät hallinnan voimien koostelmana, jonka seurauksena syntyy yhteisiä tapoja havaita sekä nähdä tietyt tapahtumat ja kokonaisuudet tietyn kuvaston tai kielenkäyttötavan mukaisesti.

Talouden logiikan invaasioon koulutuspolitiikkaan ovat kiinnittäneet huomiota useat tutkijat (esim. Ball 2001; Kivirauma 2001; Rinne 2001; Lampinen 2003; Hilpelä 2004; Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004; Värri 2006; Whitty 2010). Koulutuksen markkinoistumista palautetaan yleisesti uusliberalismiksi[70] nimettyyn aatteeseen, jonka tutkijat esittävät rantautuneen Suo-

[70] Kantola (2006, 13) pelkistää uusliberalismin ajatustavaksi, joka kannattaa valtion sääntelyn vähentämistä ja markkinamekanismin toiminnan laajentamista yhteiskunnassa. Useat tutkijat (esim. Alasuutari 2004; Hilpelä 2004; Ahonen 2003; Kantola 2006; Lindén 2010) esittävät uusliberalismin saavuttaneen Suomessa hallitsevaa asemaa julkisessa mielipiteenmuodostuksessa 1980- ja 1990-luvuilla. Ahonen (2003,166) kirjoittaa seuraavasti suomalaisen yhteiskunnan rakennemuutoksesta ja arvoilmaston muutoksesta: "Suomessa yhteiskunta ja sen rakenteelliset puitteet muuttuivat vastarinnasta huolimatta 1990-luvulla. Päättäjät perustelivat vanhojen rakenteiden ravistelua lähinnä käytännöllisin syin. He vetosivat hyvinvointirakenteiden kalleuteen ja joustamattomuuteen. Silti uudistuksilla oli selvät yhteydet kansainväliseen aatteelliseen oikeistoliberalismiin, joka kielsi tasa-arvon olevan oikeudenmukaisuuden kriteeri. Alasuutari (2004, 34–80) ja Hilpelä (2004, 57–58) nostavat esiin etenkin Margaret Thatcherin politiikan tämän siirtymän katalysaattorina. "There is no such thing as society: there are individual men and women, and there are families", on Thatcherin esittämä kuuluisaksi tullut lause. Thatcherin politiikka imi vaikutteita

meen 1980- ja 1990-luvuilla. Uusliberalismin aatteellisesta voimasta Suomessa on kuitenkin erilaisia näkemyksiä. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikkaa tutkinut Virtanen (2002) toteaa, että ajan koulutuspoliittisten valintojen voidaan tulkita viittaavan jonkinasteiseen markkinaperiaatteiden omaksumiseen koulutuspolitiikassa. Ei kuitenkaan siinä määrin kuin Iso-Britanniassa tai Yhdysvalloissa.

Meriläisen (2011, 202–207) tutkimuksen informanteista virkamiehet kielsivät uusliberalismin ilmentymisen koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Sen sijaan järjestöjen edustajien ja tutkijoiden mukaan uusliberalismi ohjasi 1990-luvun koulutuspolitiikkaa.

Kivirauma (2001, 87) tiivistää koulutuspolitiikan tutkijoiden usein esille tuomaa näkemystä seuraavasti: ”Suomalaisessa koulutuspolitiikassa on yllättävän konsensuaalisesti, ilman vastalauseita, omaksuttu muualla maailmassa jo aikaisemmin esiintynyt ’markkinoistumisen koulutuspolitiikka’. Periferiaasemasta huolimatta vallalla näyttää olevan vaihtoehdottomuuden asenne; kumartaminen globalisoituvan maailaman [sic] pakkojen edessä.” Vastaavanlaista ideologista läpitunkevuutta on luettavissa esiin myös Rinteen, Kallon ja Hokan (2004) OECD:n ja suomalaisen koulutuspolitiikan suhdetta tarkastelevasta artikkelista. Kirjoittajat tuovat esiin, miten OECD on vaikuttanut laajalle eurooppalaiseen koulutuspolitiikkaan ja koko siihen globaaliin diskurssiin, joka on tullut vallitsevaksi tehtäessä ja toteutettaessa kansallista koulutuspolitiikkaa ja koulutusreformeja. Kirjoittajat palauttavat käsitteet, kuten globalisaatio, tietoyhteiskunta, tilivelvollisuus, laadunvarmistaminen, laatujohtaminen, laatupiirit, markkinat, asiakkaat, tuotokset, arviointi, tulosvastuu, sosiaalinen pääoma joko suoraan tai EU:n välityksellä OECD:n arsenaaliin. He jatkavat edelleen toteamalla, että koulutuspolitiikan globalisoituminen ja eurooppalaistuminen ei kosketa vain kieltä, käsitteitä, luokituksia ja preferenssejä. Se kietoo ympärilleen myös voimakkaan yhteisesti jaetun sarjan uusia myyttejä ja saagoja, jotka on tuotettu uudessa yhteisyyden ja edistyksen nimiin vannovassa merkitysavaruudessa. (Rinne, Kallo & Hokka 2004, 48–49.)

Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta se, että ilmaisumme tai tekomme ovat ymmärrettäviä, edellyttää sitä, että muut ihmiset tunnistavat ja

---

kuuluisaksi tullut lause. Thatcherin politiikka imi vaikutteita uusliberalismin liikkeestä. Helsingin Sanomat kysyi alkukeväästä 2009 Suomen kolmen suurimman puolueen puheenjohtajalta heidän visioitaan tulevaisuuden Suomesta. Heikki Aittokoski toteaa artikkelissaan ”Lehman Brothers liiskasi liberalismin” (HS 1.3.2009) kaikkien tuominneen uusliberalismin. Artikkelin mukaan Jutta Urpilainen näki ”uusliberalismin aikakauden päätöksen”, Matti Vanhanen peräänkuulutti valtio-ohjausta ja iloitsi, että uusliberalismin tiellä ”ei ehditty tehdä kansallisesti suuria virheitä”, Jyrki Katainen puolestaan kiisti, että kokoomus edustaisi uusliberalismia. (Aittokoski 2009.) Poliitikkojen vahvan eron teon uusliberalismiin voi ajatella osoittavan aatteen elinvoimaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa.

tunnustavat ilmaisumme ja tekojemme mielekkyyden. Näin itse asiassa mikä tahansa ilmaisu voidaan nähdä joko mielekkäänä tai epämielekkäänä. Eri ryhmillä on omat itselleen mieluisat ilmaisutapansa, arvonsa ja totuutensa, joita he pyrkivät vakiinnuttamaan. Kuitenkin eri ryhmien totuudet ovat universaalin sijaan paikallisia. Näin se, että liitämme valtaa esimerkiksi heihin, joilla on korkea asema, suuret tulot tai poliittinen virka, on astumista kyseisen ryhmän tulkintajärjestelmään. Se on edelleen taipumista tiettyyn paikalliseen näennäiseen objektiivisuuteen ja arvojärjestelmään sekä näiden konstruktioiden nostamista perustavanlaatuiseksi ontologiaksi. (Gergen 1995, 36—40.) Yhtä lailla se, että taivumme esimerkiksi talouselämän meille välittämään todellisuudenkuvaan, on astumista näiden ryhmien tulkintajärjestelmään (vrt. Gergen 1995; Gergen 2007). Analogisesti myös niitä globalisoituvan maailman ”pakkoja”, joihin Kivirauma viittaa, voidaan tarkastella yleispätevän totuuden sijaan tiettyjen, samaa diskursiivista todellisuutta jakavien ihmisten todellisuuskäsityksestä nousevina ”pakkoina”.

Olen tarkastellut tässä luvussa koulusta käytävän neuvottelun luonnetta. Tämä tarkastelu antaa ymmärtää, että suomalaiseen julkiseen keskusteluun ja sen myötä myös koulukeskusteluun liittyy edelleen piirteitä, jotka rajaavat kansalaisten osallistumisen mahdollisuuksia ja keskustelun monimuotoisuutta. Suomalaisten vakavasti otettavien koulutuspolitiikan vaikuttajiksi nimettyjen piiri on suppea. Keskustelijoiden keskuudesta on myös löydettävissä vakavasti otettavan koulutuspolitiikan vaikuttajan prototyyppi. Tämän voi nähdä seurauksellisena siten, että tästä prototyypistä eroavat ihmiset eivät saa ääntään yhtä lailla kuuluviin keskusteltaessa koulusta. Edellä mainittujen näkökohtien lisäksi etenkin koulutuspolitiikan tutkijat antavat ymmärtää, että markkinoistumisen ideologia on asettunut luonnolliselta näyttäytyväksi osaksi todellisuuttamme. Autio, Syrjäläinen ja Tuomisto (2004, 127–128) kiteyttävät tämän seurauksellisuutta osuvasti: ”[S]e, että markkinat tosiasiallisesti ovat ainoa normien lähde, merkitsee muiden kulttuuristen ja yhteiskunnallisten arvojen, normien, ja päämäärien katoamista rationaalisen argumentaation, keskustelun ja tutkimuksen ulottumattomiin”. Sosiaalisen kosntruktionismin näkökulmasta rajautunut keskustelu ja keskustelun yksiulotteisuus näyttäytyvät kestämättömänä. Väistämättä moniarvoisessa maailmassa on olemassa useampia vaihtoehtoisia, yhtä lailla relevantteja todellisuuksia. Ne voivat myös elää rinnakkain, toisiltaan ammentaen.

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan kouluun kohdennettua esineellistävää katsetta. Asetan tässä yhteydessä ehdolle ajatuksen, että esineellistävä katse kouluun paitsi ilmentää toisen puolesta tietämistä myös tekee kestämättömiä yksinkertaistuksia. Se myös asettaa esteitä siirtymälle kohti tasa-arvoisempaa ja yhteisvastuullisempaa koulukeskustelua.

8 Esineellistävä katse kouluun[71]

Koulua voidaan katsoa sen arjen toiminnan ulkopuolelta monesta eri suunnasta ja lukuisin eri tavoin. Katse, joka kouluun kohdentuu, voi olla esimerkiksi koulun arjen toimijoita emansipoiva tai oppilasta kannatteleva. Katse voi edelleen olla esineellistävä. Vaikka esineellistävää katsetta kouluun voivat suunnata useat tahot, tuon asiaa esiin suunnasta, joka ei usein asetu tarkastelun alle. Tarkastelen tieteen kouluun kohdentamaa esineellistävää katsetta. Pyrin osoittamaan paitsi esineellistävän koulukatseen olemassaoloa myös sen yhteisvastuullisuutta purkavaa luonnetta.

Olen päätynyt esineellistävän katseen käsitteeseen kulttuurintutkija Rantosen (1999) johdattelemana; Eila Rantonen käyttää artikkelissaan käsitteitä länsimainen katse ja esineellistävä katsomistapa. Näiden käsitteiden jälkiä hän johtaa toiseen kulttuurintutkijaan, Stuart Halliin (Hall 1992). Yksi Hallin (1992) teemoista on rasismidiskurssit. Aiheeseen liittyvässä tarkastelussaan Hall (1992, 279) tuo esiin, miten nykyisissä rotudiskursseissa on jälkiä Afrikassa, Intiassa, Kaukoidässä ja Amerikassa pistäytyneistä vierailijoista, tutkimusmatkailijoista, lähetyssaarnaajista ja hallintovirkailijoista sekä heidän määrittelyistään. Hall itse ei käytä esineellistävän katsomistavan tai esineellistävän katseen käsitteitä (1992), mutta länsimaisen katseen esineellistävyys välittyy hänen tulkinnoissaan: ”Kaikki nämä diskurssit on – kukin tavallaan – rakennettu poissaolevan mutta imperialistisesti alistavan ’silmän’ näkökulmasta” --- ”Kyse on Voittajan kirjoittamasta, näkemästä, piirtämästä ja valokuvaamasta orjuuden ja valloituksen historiasta.” (Hall 1992, 2010.)

Vaikka ymmärrän hyvin asioiden mittakaavaerot, katson Hallin näkemyksissä olevan siirrettävyyttä tapaan katsoa koulua. Määrittelen esineellistäväksi katseeksi Stuart Hallin (1992, 279) näkemyksistä ammentaen katsetta, johon liittyy määrittelyvallan ottamista katseen kohteeseen ja jopa alistavuutta. Esineellistävä katse ei kysy. Se tulee, on, kertoo ja menee. Tunnustelen esineellistävän katseen teemaa ja lähestyn sitä paikasta, joka on hektinen, ristivetoinen ja intensiivinen. Tämä paikka on koulun arki. Ennen etenemistä pysähdytään lyhyesti katseen kohdentajaan, tieteeseen. Tiedettä sivuttiin jo aiemmin (luku 6) edistyksen ja kehityksen yhteydessä. En toista tässä aiemmin mainittua, vaan riittänee todeta, että tiede ja koulu liittyvät lukuisin säikein yhteen. Tiede on monella tapaa koulun hyväntekijä ja sen uskollinen liittolainen. Kuitenkin sen katseesta on luettavissa myös esineellistävyyttä.

---

[71] Yksi versio tästä luvusta on julkaistu teoksessa Rinne, Tähtinen, Jauhiainen & Broberg (toim.) Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä (Hakala 2010).

Esineellistävän katseen voi ymmärtää monin eri tavoin. Yksi esineellistävän katseen ilmentymä on arkinen puhetapa, jossa koulusta tuotetaan ympäristöstään irrallinen entiteetti, jossa autonomiset opettajat tekevät työtä persoonallaan poliittisesti neutraalissa todellisuudessa. Tälle todellisuudelle ympäröivä yhteiskunta tai koulun institutionaaliset puitteet eivät aseta rajoituksia. Osaksi tätä puhetapaa soljuu luontevasti tunnistettava ilmaisu ”Opettaja tekee koulun”, jonka elinvoimaisuutta myös osa opettajista ja opettajatutkimuksesta ylläpitää.

Lindén (2010) ja Hakala (2007) tuovat esiin 2000-luvun opettajatutkimuksen vahvan kontribuution alueella, jossa keskeisenä on opettajuus yksilöllisesti koettuna ilmiönä. Hakalan (2007, 57) mukaan nämä tutkimukset toistavat diskurssia, jossa opettaminen on omalla persoonalla työskentelyä ja yksilöllistä toimintaa. Lindén esittää tämänkaltaisen psykologisperustaisen opettajuustutkimuksen ongelmana olevan, joskin ”epäilemättä vastoin niiden tarkoitusta”, taipumuksen kohdistaa vaatimukset suoraan opettajaan. Esioletuksena on tällöin se, että ammatillinen muutos on hallittavissa oikealla toiminnalla ja suhtautumisella. (Lindén 2010, 17.) Samalla implisiittisesti esitetään, että opettajaan kohdennetut toimet tai oikaisupyrkimykset toimivat koulun, kasvatuksen ja opetuksen laatuun liittyvien superlatiiviodotusten mahdollistajina. Yksilöä kehittämällä kehittyisi koulu.

Arkielämässä operoimme usein pelkistyksillä, selitysten rajaamisella mahdollisimman pieneen joukkoon. Pelkistykset eivät välttämättä tee oikeutta kohteilleen. ”Opettaja tekee koulun” -lähtökohdasta koulusta saa ymmärrettäviä, kiehtovia ja parhaimmillaan jopa terapoivia tarinoita – opettajan jaksamisen kannalta lähtökohta voi osoittautua kestämättömäksi. Broady (1986, 9) toteaa usein lainatussa näkemyksessään, että ”opettajien ammattitauti on yksilöllistää ja psykologisoida, toisin sanoen etsiä ongelmien syitä lähinnä omasta (tai oppilaiden ja rehtorin) persoonallisuudesta, olla näkemättä tekijöitä, jotka määräävät ja rajoittavat opettajien (ja oppilaiden) toimintamahdollisuuksia. Ajan myötä tämä ammattitauti muodostuu mielekkään koulutyön esteeksi.” Kukaan ei loputtomasti kestä henkilökohtaisiksi tappioiksi kokemiaan epäonnistumisia, jatkaa Broady (1986, 9).

Esineellistävällä katsomistavalla on edelleen yhteneväisyyksiä tutkimukseen, jonka anti jää yksinomaan koulutodellisuuden tarkastelun tasolle. Cribb ja Gewirtz (2003, 15–16) suuntaavat kritiikin kärkeä koulukäytännön ulkopuolelle jäävään tai siitä etäisyyttä ottavaan tutkimukseen, jonka anti on yksinomaan ”critique from above”. He peräävät tutkimusotetta, joka ei jää yksin ongelmien identifioinnin, työtä rajaavien reunaehtojen analysoinnin tai kulttuurisen uusintamisen dokumentoinnin tasolle vaan myös auttaa käytännön toimijoita heidän työssään. (Gribb & Gewirtz 2003, 21.) Opettajanäkökulmasta makrotodellisuudesta suuntautuva kouluista teoretisointi on toki kiin-

nostavaa, mutta kyseenalaiseksi jää sen toimintaa tukeva potentiaali, etenkin, jos teoretisointi jää ongelmien esiin nostamisen ja koulutodellisuuden hämmästelyn tasolle. Nuorten ja koulun välistä suhdetta oivallisesti tarkasteleva Kaarlo Laine kuvaa omaa ja tutkijatovereidensa koulun todellisuuden kanssa kohtaamista sanoilla ”käytäntöshokki” ja ”realiteettiterapia” (Laine 1997, 133). Opettajalle tämä on maanantaita. Hektisen kouluarjen jokainen maanantai ja muut arkipäivät seuraavat toisiaan.

Kouluista teoretisoinnin ohella myös kouluille teoretisoinnin voi kokea esineellistävänä. Näin etenkin, jos siihen liittyy koulun toimijoiden subjektiviteettia mitätöivä positiointi useimmiten yksinomaan tutkimuksen kohteeksi tai tutkimustulosten käyttäjäksi. ”On katsottu, että opettajan ja tutkijan välisen työn ero on periaatteellinen ja opettaja voi olla vain tutkimuksen kohteena tai tulosten käyttäjänä”, esittää Syrjälä (1993, 112) ajassa taaksepäin katsoen. Säntti (2007, 72) tuo esiin, miten opettajien praktiikan havainnointi ja siitä raportointi ovat kuuluneet perinteisesti akateemisille tutkijoille. He ovat edelleen määritelleet mitä tutkitaan ja miten. Asetelma on kuitenkin muuttumassa opettajia osallistavampaan suuntaan. (Säntti 2007, 72–73). Kouluille teoretisoinnin voi kokea esineellistävänä myös silloin, kun verbaalisesti ilakoiden luodaan illusorista kuvaa opettajan vaikutusmahdollisuuksista pelastaa jokainen oppilas, lähiyhteisö ja maailma – kun vain opettaja reflektoi, kehittää persoonaansa ja hylkää luontaisen taipumuksensa alistamiseen, kun hän muokkaa vääristyneen asenteensa kohdalleen, löytää sisäiset voimavaransa ja yrittää enemmän.

Esineellistävään katsomistapaan voi liittää myös eräiden tutkijoiden lähtökohtaisen instituutiokritiikin ilmiasuun puetun instituutiovihan ja yhteiskunnallisten instituutioiden tarkastelun tämän kautta. Tästä esimerkkinä käynee osa Bourdieun (1998, 84) lainausta Bernhardilta (1988): ”Koulu on valtion koulu. Siellä nuorista ihmisistä tehdään valtion luomuksia, ei vähempää kuin valtion käskyläisiä. Kun aloitin koulun, aloitin valtion, ja koska valtio tuhoaa olentoja, aloitin olentojentuhoamislaitoksen. […] Valtio sai minut, kuten muutkin, aloittamaan itsensä väkisin. Se teki minusta kuuliaisen itselleen, valtiolle, valtiollistetun ihmisen, säännellyn ja rekisteröidyn, koulutetun ja tutkinnolla varustetun, perverssin ja masentuneen, kuten kaikista muistakin.” Bernhardin kärjistys on ajatusten ravistuttajana toimiva ja hänen taustaansa peilaten ymmärrettävä.[72] Myös Laineen (1997) ajatusten voi ajatella antavan viitteitä tietynlaisen tilan, jos ei suoranaisesti lähtökohtaisen instituutiovihan niin ainakin vahvan instituutioepäilyn olemassaolosta. Laine toteaa

[72] Thomas Bernhard (1931–1989) oli itävaltalainen kirjailija ja runoilija, joka ensin kansallissosialistisen ja sittemmin katolisen kasvatusjärjestelmän kokeneena suhtautui hyvin kriittisesti kouluun ja kirkkoon (ks. http://www.thomasbernhard.org/index.shtml).

kouluetnografiassaan seuraavasti: ”Emme löytäneet vain ’merkityksistä tyhjentynyttä instituutiota’, jossa oppilaat, nuo uhrit ja kohteet, alistuvat tottelevaisesti ulkokohtaiseen kontrolliin liukuhihnamaisesti järjestetyssä tayloristisessa oppimistehtaassa, kuten ehkä tiedostamattammekin olimme etukäteen odottaneet”. (Laine 1997, 133.) Työkykynsä ja itsekunnioituksensa säilyttääkseen koulussa työskentelevän instituutiosuhteen on oltava armollisempi. Ei voi myöskään ohittaa sitä, että kritiikki tai viha, joka yksilön suojelun nimissä kohdentuu instituutioon, kohdentuu tosiasiallisesti kanssaihmisiin, sillä kuten Gergen (1985) tuo esiin, jos poistamme kaikki ihmiset, ei ole enää olemassa mitään, mitä voimme kutsua instituutioksi.[73]

McLaren ja Giroux (2001, 63) siteeraavat Foucault’a (1980a, 132)[74]: ”Totuus on tämän maailman asia: se tuotetaan vain lukuisten erilaisten rajoitusten avulla. Ja se tuottaa säännöllisiä vallan vaikutuksia. Jokaisella yhteiskunnalla on oma totuuskäytäntönsä, oma totuuden ’yleispolitiikkansa’ – siis tietyn tyyppisiä diskursseja, jotka se hyväksyy ja panee toimimaan totuutena.” Opettaja on väistämättä totuuden yleispolitiikan osallinen, kuten sitä ovat kaikki kansalaiset. Opettaja voi kuitenkin olla samanaikaisesti siihen, mikä näyttäytyy kyseenalaistamattomana ja luonnollisena, myös tiedostaen kantaa ottava. Opettajan yhteiskunnallisen tiedostavuuden voi nähdä paitsi kasvatettavan myös opettajan itsensä kannalta tavoiteltavana tilana. Kuten Vuorikoski, Törmä ja Viskari (2003, 13) toteavat, opettajan työhön vaikuttavien rajoitteiden ja reunaehtojen tunnistaminen mahdollistaa realistisemman ja armollisemman suhtautumistavan omaan työhön.

Säntti (2007, 471) tuo esiin, miten kasvatussosiologisessa perinteessä opettajat tavataan määritellä vain vähän yhteiskunnallista tiedostuneisuutta ilmentäviksi toimijoiksi. Hänen aineistonsa ei vahvistanut tämänlaista yleis-

---

73 Tällä ajatuskululla voi nähdä olevan yhteys sosiologeihin Peter L. Berger ja Thomas Luckmann. Berger ja Luckmann (1975, 70–80) esittävät kaikkien instituutioiden olevan niiden näennäisestä objektiivisuudesta ja reifioituneena näyttäytyvästä olemuksestaan huolimatta ihmisten aktiivisen toiminnan tulosta. He (Berger & Luckmann 1975, 79) päätyvät päätelmään: ”Yhteiskunta on ihmisen tuotos. Yhteiskunta on objektiivinen todellisuus. Ihminen on sosiaalinen tuotos.” Bergerin ja Luckmannin ajatus voi avautua tässä yhteydessä paremmin, jos sitä muokataan seuraavaan muotoon. Kaikki vakiintuneet käytännöt ja instituutiot, kuten esimerkiksi se, että pidämme vaaleanpunaista tyttöjen värinä tai se, että annamme asiantuntijoiden puhua puolestamme, ovat ihmisten tuotosta. Instituutiot näyttäytyvät objektiivisina. Ihmiset ovat kaiken sosiaalisen, myös ihmisten tuottamien instituutioiden tuotosta. Löydettävissä ei ole kuitenkaan vain yhteen suuntaan, kuten instituutiosta yksilöön, kohdentuvaa valtaa. Sosiaalinen todellisuus rakentuu dialektisesti, osien toisiinsa vaikuttaen (Berger & Luckmann 1975, 79).

74 Katsoin tämän ajatuksen eri kustantamon teoksesta: Foucault, M. 1980b. Prison talk. Teoksessa C. Cordon (toim.) Michel Foucault Power/Knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault. London: The Harvester Press Limited.

tystä. On päältä katsovaa ja patronisoivaa sekä opettajankoulutusta että opettajaa kohtaan suoraviivaisesti yleistää, että instituutiossa työskentelevät eivät osaa tulkita ja kyseenalaistaa vallantäyteistä toimintaympäristöään. Oma lukunsa on, missä määrin merkityksellisenä etenkin kasvatustiede ja opettajankoulutus mutta myös perheet, opettajien etujärjestö ja muut mahdolliset opettajuutta konstruoivat tahot liittävät opettajuuteen vahvan yhteiskunnan lukutaidon tai vallitsevien käytänteiden kyseenalaistamisen. Kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osalta yhdenlaisen vastauksen tähän antaa Simola. Simolan (2008, 409–410) mukaan Suomessa jokaista yhteiskuntatieteilijää kohti kasvatustieteessä toimii 12 ihmistieteilijää eikä yksikään yhteiskuntatieteellisesti suuntautuneista professorinviroista sijoitu opettajankoulutukseen.

Opettaja edustaa ammattiryhmiä, joiden tehtävänä oli jo 1700-luvulla yksilön normaalistaminen (Foucault 1980a, 208). Tolosen (1999, 10) mukaan koulu on kautta aikojen esittänyt, kuinka tulee olla ja elää, mikä on moraalisesti oikeaa ja väärää, miten liikkua ja harjoittaa ruumista ja mikä on tervettä ja mikä sairasta. Täsmällisempää olisi sanoa, että se hienosyinen vallan suhdeverkosto[75], joka ylläpitää koulua, esittää, kuinka tulee olla ja elää, mikä on moraalisesti oikeaa ja väärää, miten liikkua ja harjoittaa ruumista, ja mikä on tervettä ja mikä sairasta. Normalisoinnin toimeenpanijoiksi kouluissa on valjastettu opettajat. Päädymme keskusteluun opettajan autonomian asteesta. ”Opettajat on mielestäni alistettu ulkoaohjatuiksi ’virkamiesmäiseksi’ toisten asettamien tavoitteiden toteuttajiksi”, toteaa Lapinoja (2006, 85). ”Opettajat puolestaan ovat vain uudistusten kohteena, ja heidän tehtäväkseen on mitätöity koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tahdon toteuttaminen”, esittää Raivola (1993, 12). Pitkäaikainen kouluttautuminen ei takaa riittävää oikeutta oman työn määrittämiseen ja hoitamiseen, tuovat opettajat esiin Säntin (2007) tutkimuksessa.

Esineellistävään katsomistapaan voi liittää myös sen, että koulua tarkastellaan niin kuin se ei olisi koulu. Koulua kehitetään niin kuin se ei olisi koulu. Sen institutionaaliset piirteet, kuten pakollisuus ja joukkomuotoisuus, ohitetaan virallisten dokumenttien ja retoriikan ylläpitäessä kuvaa koulusta oppimiskeskuksena, jossa opettajan työskentely oppilaan kanssa on yksilöllistä (Simola 1998a; ks. myös Jackson 1968[76]). Päiväkotimaailmasta käynee esimerkkinä Helsingin Sanomien kesällä 2008 uutisoima kaikkien osapuolten kannalta ikävä käräjäoikeuteen edennyt tapahtumaketju, jossa syyttäjä syytti

---

75 Ks. Foucault 1980b, 34.

76 Jackson avaa yli neljänkymmenen vuoden takaisessa osuvan erittelevässä ja aikaa kestäneessä tarkastelussaan koulun ominaispiirteitä, joita jo tuolloin sivuutettiin kouluun liittyvissä tarkasteluissa. Näinä hän toi esiin muun muassa koulun pakollisuuden, toiminnan joukkomuotoisuuden sen asettamine oppilaaseen kohdistuvine odotuksineen sekä oppilaan arvioinnin ja vallan alaisuuden. (Jackson 1968, 4—37.)

kahta päiväkodin työntekijää kuuden lapsen lievistä pahoinpitelyistä ja vanhemmat pahoinpitelystä työntekijöiden käytettyä kovia otteita saadakseen lapset syömään. Vaikka syytökset kaatuivat käräjäoikeudessa, jokainen osapuoli on varmasti toivonut tilanteen tapahtumattomaksi. Kiinnostavaksi osoittautuu kuitenkin tällä kertaa oikeuden päätöksessään huomioon ottama toiminnan joukkomuotoisuus: ”Oikeuden mielestä näin isossa lapsiryhmässä ei liene mahdollista, että lapset syövät haluamanaan aikana heille tarjottua ruokaa. Tuomion mukaan ison lapsiryhmän valvonta lienee vaatinut jonkinlaista tiukkuutta.” (HS 12.7.2008.) Ottamatta kantaa itse tapahtumaan on todettava, että lapsen yksilöllinen kohtaaminen joutuu väistämättä koetukselle instituutioissa, joissa toiminta on edelleen pääosin joukkomuotoista. Hovioikeudessa päiväkodin kaksi työntekijää tuomittiin sakkoihin lievästä pahoinpitelystä.

Koulua ja sen myötä opettajaa voidaan näkemykseni mukaan esittää katsottavan esineellistävästi. Opettajalta on edelleen suljettu pois sinänsä kiehtovana näyttäytyvä mahdollisuus Ylijoen (1988, 18) ilmaisua käyttäen ”käytännölle kopeuteen”. Käytännölle kopeudella hän viittaa puhtaaseen teoreettiseen mielenkiintoon ja ammatillisuuden yläpuolelle asettumiseen, aiheeseen, jota hieman eri näkökulmasta sivuttiin aiemmin. Tietoisena riskistä tulla positioiduksi pragmaatikoksi totean, että käytännölle kopeuteen koulun arjessa toimineella ei ole varaa. Opettaja on väistämättä se, jonka tulee selviytyä myös käytännön moniulotteisista tilanteista ja jonka avustuksella sanat tulevat eläviksi – ei kuitenkaan siten, että hän toimii säännönmukaisesti älyllisesti passiivisesti: kritiikittömästi, kasvatukselliseen keskusteluun osallistumisen vastuutaan vältellen, asiantuntijuuttaan vähätellen ja tarkoituksellisesti indoktrinoiden. Jokseenkin oireellinen on kuitenkin Räihän (2003) tutkimustulos, joka osoittaa opettajaksi opiskelevien kiinnittyvän ainakin retorisella tasolla ajatukseen, joka vahvistaa käsitystä siitä, että opettajan tulee ammentaa teorian sijaan käytännöstä (Räihä 2007, 148–149). Näin ollen saavuttamattomaksi jäisi Huttusen (2003, 148–149) peräämä tila, jossa opettaja tiedollisesti ja teoreettisesti täysi-ikäisenä pystyisi olemaan keskustelevassa suhteessa tieteenalaansa. Mielenkiintoista, mutta tässä yhteydessä epärelevanttia, olisi pysähtyä pohtimaan syvemmin kysymystä, miksi teoriasta ei olisi opiskelijan tai opettajan dialogikumppaniksi.

Koulun arjen todellisuuden näkökulmasta tarkasteltuna tieteen kouluun kohdentama katse voi näyttäytyä esineellistävänä. Kuitenkin myös tiede tekee interventioita, jotka kyseenalaistavat monologisutta ja kutsuvat vuorovaikutukseen. Sosiaalisissa suhteissa voidaan alistua tarjolle asetettuihin positioihin, mutta niitä voidaan myös haastaa (Harré & Langenhove 2003, 2). Opettajien ei ole mitään syytä unohtaa, että he ovat tieteellisesti koulutettuja ja että koulutus on varustanut heidät tutkijan perustaidoilla. Afrikkalaisessa sananlaskussa todetaan seuraavasti: ”Until the lion has his own storyteller,

the hunter will always have the best part of the story."[77] Koulututkimukselle, joka suuntautuu koulun mikrotodellisuudesta myös yleisemmin sitä konstruoivan makrotodellisuuden suuntaan, on suomalaisen kasvatustieteellisen tutkimuksen kentässä, mutta myös laajemmin yhteiskunnassa, tilaus.[78] Tämän tutkimuksen kannalta merkittävämpää on kuitenkin se, että opettaja on aktiivinen osallinen prosessissa, jossa luodaan yhdessä merkityksiä koulusta.

Yksilön ja yhteisön kannalta hyvän koulun aikaan saaminen edellyttää yhteisvastuullisuutta, jota eri tahojen väliset esineellistävät katseet estävät. Riittävän hyvän koulun aikaan saaminen edellyttää herkistymistä kuuntelemaan yhtäläisesti niitä, joiden ääni on perinteisesti kuulunut koulukeskustelussa kuin niitä, joiden ääni on jäänyt marginaaliin. On dialogin aika. Runoilija ja kirjailija Timo Hännikäinen totesi Helsingin Sanomien henkilöhaastattelussa 11.2.2009 kirjoittaneensa keskustelun kohteena olevan kirjansa kärjistäen ja liioitellen. Syyksi hän sanoi: "Ei kuulla jos kuiskaat. Pitää huutaa." (Hännikäinen 2009). Asian voi nähdä myös toisin. On aika kuunnella kuiskauksia – ja ryhtyä monitasoiseen dialogiin. Aidossa dialogissa on keskinäistä arvostusta eikä kukaan osallistujista näyttäydy tietäjänä. Edelleen dialogi ei ole itsekeskeistä. (Vrt. Hosking 2008, 683.) Seuraavassa luvussa kuunnellaan kuiskauksia. Luvussa operoidaan kokoamani empiirisen aineiston parissa.

9 Aineistoksi ja aineistossa

"Hyvä vastaanottaja

Olen Liisa Hakala, kasvatustieteiden jatko-opiskelija Tampereen yliopistosta. Jatko-opintoihin liittyvä tutkimusaiheeni liittyy kouluun ja rajatummin vielä alakouluun ja yläkouluun (peruskoulu, luokat 1–9). Koulu on ilmiönä tuttu jokaiselle kouluvelvollisuusiän saavuttaneelle. Omien koulukokemustemme lisäksi moni meistä on edelleen suhteessa kouluun lasten ja nuorten kautta. Osa meistä tekee työtä koulussa tai aloilla, joiden toiminta jollain tavoin kytkeytyy ja vaikuttaa kouluun. Olemme myös koulun vaikutuspiirissä median koulua koskevan mielipiteenvaihdon tai uutisoinnin kautta. Tuttuudestaan huolimatta koulu ei ole ilmiönä yksinkertainen vaan mitä suurimmassa määrin moniulotteinen. Tähän moniulotteisuuteen yritän pureutua tutkimuksessani. Aihe on tärkeä sillä ymmärryksen lisääntyminen ilmiöstä nimeltä koulu voi auttaa koulun kehittymisessä. Tästä syystä pyydän Sinua osallistumaan tähän tutkimukseen."

---

77 Euroopan komission presidentti Jose Manuel Barroso viittasi tähän afrikkalaiseen sanontaan onnitellessaan 18. heinäkuuta 2008 yhdeksänkymmentä vuotta täyttävää vapaustaistelijaa ja Nobelin rauhanpalkinnon saajaa Nelson Mandelaa (ks. http://www.hellenic.org/news/ europe/midex/last/last.html).

78 Tämä ei luonnollisesti tarkoita sitä, että koulua ei konstruoitaisi myös sen arjessa.

Näillä sanoilla alkoi sähköpostitse lähettämäni ohjekirje (liite 1), jolla lähestyin syksyllä 2005 ja keväällä 2006 henkilöitä, jotka olivat kasvokkain, puhelimitse tai sähköpostin välityksellä käymämme keskustelun pohjalta alustavasti luvanneet harkita tutkimukseeni osallistumista. Tutkimusaineiston keruuvaiheessa toimintaani ohjaavana ajatuksena oli luoda keskustelualusta, jossa suhteessa kouluun eri lailla paikantuneilla toimijoilla on yhtäläinen puheoikeus ja oikeus tulla kuulluksi neuvoteltaessa koulusta. Lähestymistapa tulee ymmärrettäväksi, kun sitä peilaa tämän tutkimusaiheeseen pariin johdattaneisiin havaintoihini koulusta käytävän keskustelun erillisyydestä.

Alkuperäinen tarkoitukseni oli rakentaa tämä tutkimus empiirisen aineiston varaan. Tällöin kiinnostuksen kohteena oli yksinomaan ensimmäisenä esitetyn tutkimustehtävän mukaisesti se, miten aineiston kirjoittajat merkityksellistäisivät koulua kirjoituksissaan. Jos tutkimuksenteko olisi jatkunut tässä suunnassa, tällöin keskeiseksi olisi noussut aineiston analyysi, jota olisi kannatellut ajatus ymmärtää enemmän koulusta. Kuitenkin tutkimuksenteon varhaisessa vaiheessa painopiste muuttui koulusta käytävän keskustelun suuntaan. Samalla tutkimuksen tavoitteeksi nousi empiirisen ja teoreettisen perustan löytäminen kestävämmille tavoille käydä neuvottelua koulusta. Käytän kokoamaani aineistoa siten, että tarkastelen sen avulla sitä, miten suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset mieltävät koulun. Edellinen kysymys viittaa ensijaisesti koulun eri intressiryhmien toisistaan eroaviin tapoihin merkityksellistää koulua.

Tutkimusaineiston käsittely jatkaa tutkimuksen teoreettisen osion logiikkaa. Se tarjoaa teoreettista tarkastelua tukevan perustelun tarpeelle pyrkiä kohti tasa-arvoisempia tapoja neuvotella koulusta. Lisäksi aineiston analyysi ja tulkinta tekevät yleisemminkin näkyväksi kouluun kohdentuvien odotusten ja sille asetettujen tehtävien moninaisuutta. Edelleen aineisto antaa viitteitä siitä, mitkä tekijät liittyvät ohipuhumisen problematiikkaan ja mihin perustuvat dialogin mahdollisuudet.

Aloitan tarkasteluni erillisessä alaluvussa (9.1) vaiheesta, jonka olen nimennyt aineiston koonniksi. Tarkastelen tässä alaluvussa niitä valintoja ja toimenpiteitä, jotka ovat edeltäneet sitä, että minulla on jotain, jota kutsua aineistoksi.

9.1 Aineiston koonti

Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 10) esittävät meidän elävän haastatteluyhteiskunnassa, jossa haastattelut ovat yleinen tiedonhankinnan muoto. Haastattelu vaikuttikin alussa osuvalta aineistonkeruutavalta. Haastattelun valintaan tiedonhankinnan muodoksi oli päätynyt muun muassa Virtanen (2002) Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikkaa käsittelevässä tutkimukses-

saan. Hänen tutkimusaineistonsa koostui omaa aineistoani sivuavasti eri koulutuspoliittisia intressiryhmiä edustavien avainhenkilöiden haastatteluista sekä lisäksi asiakirjoista. Päädyin kuitenkin kirjoitettujen tekstien keräämiseen.

Kirjoitettujen tekstien keruuseen päätymiseeni vaikutti muun muassa Harrén ja van Langenhoven (1999, 66–67) esiin tuoma ajatus siitä, että kirjoitettaessa, toisin kuin suullisessa kerronnassa, kertoja voi muokata kertomaansa lopulliseen muotoon. Arvelin tällä olevan myönteinen vaikutus tutkimukseen osallistumiseen. Kirjoittaminen tilanteessa, jossa tutkija ei ole läsnä, mahdollistaa sen, että kirjoittaja voi halutessaan hakea tukea kirjoittamiseen asiakirjoista, kirjallisuudesta tai toisilta ihmisiltä. Korostin potentiaalisten osallistujien kanssa käymissäni keskusteluissa, että kyse on ”ajatuksen virrasta” tai ”vapaasta reflektoinnista”.[79] Toin myös ohjekirjeessä esiin toiveena, ”että kirjoitat minulle vapaasti aiheesta”. Tästä huolimatta arvelin rauhallisen viimeistelyn mahdollisuuden olevan merkityksellinen etenkin heidän näkökulmasta, jotka edustavat asiantuntijoina jotain tiettyä tahoa tai joilla koulua koskevat asiat ovat vain osa heidän toimenkuvaansa. Katsoin valinnan myös istuvan avoimeen tehtävänantooni. Sivuuttaa ei voinut myöskään sitä näkökohtaa, että haastattelun valinta aineiston keruutavaksi olisi voinut asettaa keruulle sellaisia reunaehtoja, joita halusin välttää tilanteessa, jossa en tiennyt, tulenko saamaan taloudellista tukea tutkimuksentekoon. On turha pyrkiä häivyttämään sitä, että taloudellisilla realiteeteilla on vaikutuksensa myös tieteen tekemiseen.

Vaiheessa, jolloin kaikki muu tutkimukseen liittyvä oli vielä epäselvää, yksi asia oli selvä. Tutkimuksen aineiston tuli olla moniääninen. Olin tutkimuksenteon varhaisessa vaiheessa muodostanut aikaisempiin tutkimuksiin, asiakirjoihin ja kirjallisuuteen perehtymisen sekä oman esiymmärrykseni pohjalta käsityksen siitä, mitkä olisivat niitä intressiryhmiä, joiden edustajien kirjoittamista teksteistä aineistoni koostuisi. Päädyin tämän perehtymisen pohjalta kokoamaan aineiston, jonka kirjoittajat ovat perusasteen oppilaita, oppilaiden vanhempia, perusasteen opettajia, perusasteen rehtoreita, perusasteen yhteydessä toimivan muun henkilökunnan edustajia, eri yliopistojen opettajankouluttajia, opetushallinnon virkamiehiä, poliitikkoja, työmarkkinajärjestötoimijoita, elinkeinoelämän edustajia sekä muita tutkijoita tai henkilöitä, jotka olivat osallistuneet koulua koskevaan tai sitä sivuavaan neuvotteluun mediassa. Käytän jatkossa ryhmistä viimeisenä esitetystä nimitystä ”ajan kuvaajat”.

---

79 Käytin näitä ilmaisuja potentiaalisten osallistujien kanssa sähköpostitse käymissäni keskusteluissa, jotka olen tallentanut omaksi kansiokseen.

Kiinnostavasti perusasteen oppilaita tai koulun muun henkilökunnan edustajia, joilla viittaan muihin koulussa toimiviin ammattiryhmiin kuin opettajiin ja rehtoreihin, ei mainittu missään yhteydessä koulutukseen vaikuttavina ryhminä. Päädyin kuitenkin näiden ryhmien mukaan kutsumiseen, sillä katsoin niiden tuovan näkökulmillaan merkittävää lisäarvoa tähän tutkimukseen. Onko lista nyt siis kattava? Ovatko siinä juuri ne ryhmät, joiden tulee olla osallisia neuvoteltaessa esimerkiksi suomalaisen koulun tulevaisuudesta? Vaikka tämä kysymys on lopulta epärelevantti tämän tutkimuksen kannalta, vastaan siihen kuitenkin ”ei”. Esimerkiksi Virtasen (2002) koulutuspolitiikkaan sijoittuvassa tutkimuksessa haastatellut ”koulutuspolitiikan tekijät” edustivat vain osittain tämän tutkimuksen kanssa leikaten opetusministeriötä, työministeriötä, liikenne- ja viestintäministeriötä, eduskuntaa, työntekijä- ja työnantajajärjestöjä, yritysmaailmaa ja oppilaitoksia. Tässä yhteydessä merkittävintä on se, että tälle tutkimukselle ja tälle luvulle asettamani tehtävien kannalta kokoamani aineisto on tässä muodossaan kattava ja riittävä.

On vielä syytä tuoda esiin, että vaikka empiirisen aineistoni muodostavat ryhmät saattavat yhteisen nimeämisen (perusasteen opettajat, opetushallinnon virkamiehet, poliitikot jne.) kautta näyttäytyä sisäisesti yhtenäisinä, näin ei välttämättä ole. Selkeimmän esimerkin tästä tarjoaa kokoamani ryhmä ”ajan kuvaajat”. Tämän ryhmän edustajat ovat henkilöitä, jotka kolumniensa välityksellä tai pyydettyinä asiantuntijoina ovat omista näkökulmistaan osallistuneet yhteiskunnalliseen keskusteluun, myös koulusta. Lisäksi poliitikkojen ryhmän neljä kirjoittajaa edustavat kolmea eri poliittista puoluetta ja työmarkkinajärjestötoimijat kahta palkansaajajärjestöä (SAK ja AKAVA:n jäsenjärjestö OAJ) sekä yhtä työnantajajärjestöä (EK).

Aineiston koonti sijoittui vuosiin 2005 ja 2006, jolloin uusliberalismin hybris oli länsimaissa korkealla ja nemesis, maailmanlaajuinen finanssitaantuma vielä ennustamatonta lähitulevaisuutta.[80] Moniäänisen aineiston keruun ajankohdan sijoittumisen tietynlaisen taitekohdan kynnykselle voi ajatella tuovan oman mielenkiintoisen lisänsä tutkimukseen. Kuten Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 157) osuvasti toteavat: ”Aineisto on ikään kuin siivu tai pysäytetty hetki yhteiskunnallisesta todellisuudesta”.

Vuoden ja kolme kuukautta kestäneen (11/2005–1/2007) harkinnanvaraisuuteen tai kohdentavaan otantaan perustuvan aineistonkeruun jälkeen käsissäni oli 81 tekstin (46 aikuisen ja 35 oppilaan) moniääninen aineisto. Harkinnanvarainen aineistonkeruu lienee tässä yhteydessä perusteltua. Kolmen osallistujan pariin minua johdatteli heidän institutionaalinen asemansa. Mui-

---

80 Palautetaan mieliin Kantolan pelkistys uusliberalismista. Kantola (2006, 13) esittää uusliberalismin ajatustapana, joka kannattaa valtion sääntelyn vähentämistä ja markkinamekanismin toiminnan laajentamista yhteiskunnassa.

den osalta harkinnanvaraisuus ei saanut muotoaan siinä, että minun olisi pitänyt saada juuri tietty henkilö tutkimukseeni. Ennemmin aineiston keruuta ja osallistujien valintaa ohjasi mahdollisimman laajan moniäänisyyden tavoite. Eskola ja Suoranta (2003, 18) toteavat harkinnanvaraisessa otannassa olevan kysymys ”tutkijan kyvystä rakentaa tutkimukseensa vahvat teoreettiset perustukset, jotka osaltaan ohjaavat aineiston hankintaa”. Linders (2008, 475–476) esittää samansisältöisesti otannasta, jota hän nimeää käsitteellä ”targeted sampling”. Olen kääntänyt tämän kohdennetuksi otannaksi.

Se, että käsissäni oli lopulta 81 tekstistä koostuva aineisto, oli edellyttänyt lukuisia kasvokkain, puhelimitse tai sähköpostitse käytyjä keskusteluja. Ensikosketukseni potentiaalisiin osallistujiin tapahtui pääosin kasvokkain tai puhelimitse. Oppilaita tavoittaakseni lähestyin ensin koulujen rehtoreita (2) tutkimusluvan saadakseni. He antoivat minulle opettajien nimet, joihin olla yhteydessä. Oppilaat (5.lk ja 9.lk) kirjoittivat kirjoitelmansa osana koulupäivää niiden ohjeiden mukaisesti, joista olimme puhelimitse keskustelleet heidän opettajiensa kanssa ja joista olin lähettänyt opettajille erillisen ohjekirjeen (liite 2). Olin kuitenkin jo aiemmin lähestynyt Internetistä ja Opettajalehdestä löytämieni tietojen perusteella kolmea opettajaa ja kysynyt, osallistuisivatko he oppilaidensa kanssa tutkimukseen. Kaksi opettajista ei palannut asiaan alustavan yhteydenottoni jälkeen. Kolmannen osalta olen kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaani lyhyesti seuraavasti: ”Lupasi oppilaiden osallistumisen, mutta postia ei tullut sovittuun aikaan”. Jälkeenpäin tarkasteltuna on selvää, että tämä ensimmäinen etenemisjärjestykseni ei ollut sen mukainen, mikä on koulukulttuurille ominainen.

Vaikka pidän aineistoni keruuta hyvin intensiivisenä, mutta kohtuullisen selkeästi toteutuneena prosessina, moni myös kieltäytyi osallistumisesta. Kieltäytyjiä oli 21 kieltäytymisten jakautuessa tasaisesti eri ryhmien ja sukupuolten välillä. Yleisin syy kieltäytymiseen oli kiire (10). Muita syitä olivat muun muassa se, että henkilö koki oman asiantuntijuusalueensa liian spesifiksi tutkimusaiheen kannalta (1) tai se, että henkilö katsoi edustamansa järjestön toisen edustajan olevan osuvampi henkilö tutkimukseen osallistujaksi (1). Kuusi henkilöä ei esittänyt syytä osallistumattomuuteensa. Tutkijan näkökulmasta ongelmallisimpia olivat tilanteet, joissa henkilö oli lupautunut tutkimukseen, mutta teksti ei palautunut tutkijalle yhdessä sopimaamme päivämäärään tai päivämääriin mennessä. Olin näin epätietoinen henkilön osallistumisen aikeista ja pohdin useaan otteeseen, missä kulkee raja, jonka jälkeen ystävällinen ja kirjoittajaa kunnioittava perään kysely muuttuisi tivaamiseksi.

Viittasin aiemmin harkinnanvaraisuuteen perustuvaan tai kohdentuvaan otantaani. Laadin ensin taulukon siitä, mitä olin hakemassa. Tiesin jo aiempaan perehtymiseeni pohjautuen, mitkä ovat ne ryhmät, joiden edustajilta

kokoan aineistoni. Hain myös muulla tavoin moniäänisyyttä. Näin esimerkiksi hakiessani kirjoittajia opettajien ryhmään taulukossani oli AO/pieni koulu, LO/lähiökoulu, LO/yliopisto, AO/kaupunkikoulu ja ELO tai EO/erityiskoulu.[81] Lopulta aineistossani oli hieman aiemmin eläkkeelle siirtynyt aineenopettaja (nainen), lähiökoulussa toimiva nuori luokanopettaja (mies)[82], yliopiston harjoittelukoulussa toimiva luokanlehtori (nainen), suuren kaupungin kehyskunnan koulussa toimiva aineenopettaja (nainen) ja erityiskoulussa toimiva erityisluokanopettaja (mies). He tulevat erilaisista kouluista eri puolilta Suomea.

Käytin aineiston koonnissa erilaisia tietokanavia. Vietin aikaa Internetissä tietoa etsien. Kävin eduskunnan, Euroopan parlamentin, eri työmarkkinajärjestöjen, kuntien ja lukuisien muiden tahojen Internet-sivuilla. Kävin edelleen läpi omia verkostojani. Osallistuin myös silloisen työni puitteissa valtakunnallisiin ja alueellisiin tilaisuuksiin, joissa kohtasin potentiaalisia tutkimukseen osallistujia. Seurasin lisäksi aktiivisesti sanomalehtiä ja Opettaja-lehteä. Yhden osallistujan luo minut johdatteli henkilö, joka itse kieltäytyi osallistumisestaan vedoten siihen, että hän katsoi edustamansa järjestön toisen edustajan olevan osuvampi henkilö tutkimukseen osallistujaksi. Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) tulee näkyväksi, mitkä tietokanavat ovat johdattaneet minut tutkimukseeni osallistuvien luo.

Taulukko 1. Tutkimuksen osallistujien luo johtaneet tietokanavat.

Tietokanava	Aikuiset N=46	Oppilaat N=35
Internet	20	5. luokka
Omat verkostot	11	9. luokka
Työ	8	
Sanomalehti, Opettaja-lehti	6	
Kieltäytyjä	1	

Neuvottelin jokaisen kirjoittajan kanssa tekstin palautumisen ajankohdasta. Kokoamani taulukko, jota en liitä tutkimukseen, osoittaa, että pääosa teksteistä on palautunut 1–2 kuukauden sisällä ensimmäisestä yhteydenotostani. Nopeimmin teksti palautui kahdessa päivässä. Kaksi kauimmin viipynyttä tekivät matkaa muutaman sovitun palautusetapin ohittaen viisi kuukautta. Tutkimuksen osallistujat palauttivat kirjoittamansa tekstin joko sähköpostitse

81 AO = aineenopettaja, LO = luokanopettaja, ELO = erityisluokanopettaja ja EO = erityisopettaja.

82 Tutkimukseen osallistumisen ajankohtana ko. opettaja toimi työssään 9. luokan tuetun pienryhmän opettajana.

tai postitse. Oppilaiden tekstit palautuivat kahtena erillisenä yhteislähetyksenä postitse. Nämä olivat myös aineiston ainoat käsinkirjoitetut tekstit.

Jokaisesta aiemmin esittämästäni ryhmästä palautui lopulta neljä tai viisi lyhimmillään viiden rivin ja pisimmillään 7 sivun pituista tekstiä. Kaksi kirjoittajaa liitti kirjoituksensa yhteyteen myös omaa kirjoitustaan taustoittavaa lisämateriaalia, jota en liittänyt osaksi aineistoa. Palautettujen tekstien lukumäärän osalta poikkeuksen tekivät oppilaat. Heitä olin lähestynyt luokkina. Oppilaiden tekstit ovat yhden viidennen (N=16) ja yhden yhdeksännen luokan (N=19) oppilaiden kirjoittamia. Kaikki aikuisten tekstit sisältävät kirjoittajien tunnistetiedot tai he olivat valinneet palautuskanavaksi tunnistuksen mahdollistavasti sähköpostin, vaikka kirjoittajilla oli myös mahdollisuus valita toisin. Oppilaiden tekstit ovat nimettömiä. Ohjeistuksessa, jonka olin pyytänyt opettajaa lukemaan oppilaille, todettiin muun muassa seuraavasti: ”Kirjoitelmiin ei kirjoiteta omaa nimeä. Kirjoita kuitenkin paperiin sukupuolesi (tyttö tai poika)” Näin oli myös toimittu.

Kirjoittajille osoitettu tehtävänanto oli avoin ja kuului: ”Kerro minulle ilmiöstä nimeltä koulu (perusopetus)”. Oppilaiden tehtävänanto oli seuraavanlainen: ”Tehtävänne on siis tehdä kirjoitelma, joka kertoo koulusta.” Kirjoitetut tekstit on kirjoitettu tutkimusta varten. Tästä olivat kaikki kirjoittajat, myös oppilaat, tietoisia.[83] Poikkeuksen tähän tekivät kaksi kirjoittajaa, jotka antoivat tutkimuskäyttöön toiseen yhteyteen kirjoittamansa tekstit. Toinen heistä edusti opetushallintoa (Opetushallinto, mies 4) ja toinen elinkeinoelämää (Elinkeinoelämä, mies 2). Kirjoittajat tiesivät tehtävänannossa olleen ”minän” olevan tutkija, jonka kanssa he ovat joko kasvokkain, puhelimitse tai sähköpostitse olleet yhteydessä. Oppilaille sitä, kuka kirjoituksia kerää ja kuka samalla on kirjoituksen ensisijainen yleisö, avattiin ohjeistuksessa, jonka heidän opettajansa luki heille. Ohjeistuksessa todettiin seuraavasti: ”Yliopistolla työssä oleva tutkija on kiinnostunut siitä, mistä asioista lapset ja nuoret kirjoittavat kirjoittaessaan koulusta.”

Toisin kuin lasten ja nuorten kirjoittajien kohdalla, jouduin aikuisten kohdalla ottamaan kantaa siihen, miksi lähestyn kyseistä henkilöä. Esittelin ensimmäisessä yhteydenotossa tutkimusaiheeni, siten kuin sen silloin näin. Esitin myös, että tutkimusaineistoni koostuu suhteessa kouluun eri lailla paikantuneiden ryhmien edustajien kirjoituksista. Jos ensimmäinen yhteydenotto oli tapahtunut kasvokkain tai puhelimitse, tämä viesti toistui sähköpostin liitetiedostona lähettämässäni ohjekirjeessä. Ohjekirjeessä todettiin seuraavasti: ”Olen lähestynyt samanlaisella pyynnöllä viittä peruskoulun

[83] Tieto siitä, kuka on vuorovaikutuskumppani vaikuttaa aina vuorovaikutukseen. Kuten Cameron (2007, 14) toteaa, vuorovaikutustilanteissa ihmiset tekevät aina arviota siitä, kuka kysyy ja miksi sekä muokkaavat arvionsa pohjalta vuorovaikutustaan.

opettajaa, viittä koululaisen vanhempaa, viittä koulun muun henkilökunnan edustajaa”…

Toin edelleen esiin sen, että lähestyin potentiaalista kirjoittajaa tietyn ryhmän jäsenenä: ”Olen kuitenkin, kuten huomaat, numeroinut tämän ohjepaperin (numero oikeassa yläkulmassa). Numero tarkoittaa edustamaasi ryhmää (esim. 1 = peruskoulun opettaja, 2 = koululaisen vanhempi…), ei yksittäisiä henkilöitä”.

Ohjekirjeessä todettiin myös seuraavasti: ”Voit valita itse näkökulman / näkökulmat, josta koulua tarkastelet ja otsikoida aiheen vapaasti. Väärää tarkastelutapaa tai näkökulmaa ei ole.”

Kirjoittajat olivat tietoisia siitä, että lähestyn heitä tietyn ryhmän edustajana. Pohdin tätä ratkaisua perusteellisesti ennen siihen päätymistäni. Päällimmäisenä mielessäni oli kysymys, teenkö tällä ratkaisulla kirjoittajan puolesta rajauksen niiden toimijaulottuvuuksien suhteen, joita hän voisi ottaa. Menettäisikö aineisto silloin jotain, mitä en vielä edes ymmärtäisi kaivata? Osoittaisinko kirjoittajalle valmiiksi ajan ja paikan, josta puhua? Jos nimeän potentiaalisen osallistujan poliitikoksi, suljenko hänen puolestaan ulkopuolelle sen, että hän on aiemmin ollut suhteessa kouluun koululaisena ja että hän on mahdollisesti edelleen suhteessa kouluun oppilaan vanhempana?

Päädyin kuitenkin esittämääni ratkaisuun. Perustelin ja perustelen sitä ensinnäkin tutkimukseni lähtökohtaoletuksella, että suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset näkevät koulun toisistaan eriävin tavoin tai painotuksin. Toiseksi, kiinnittymääni sosiaaliseen konstruktionismiin palautuvasti en uskonut pystyväni (enkä ole siihen pyrkinyt) millään ohjeistuksella asettamaan rajoja sille, mitä puolia kirjoittajasta tehtävänanto tai kirjoittamisen tilanne kutsuu esiin.

Kasvokkain, puhelimitse tai sähköpostitse käymissämme keskusteluissa kävimme usean tutkimukseen lupautuneen henkilön kanssa keskustelun siitä, voiko sitä, mitä olemme, rajata yhteen. Useat toivat myös kirjoituksissaan esiin asian tiedostamisen. Yhden esimerkin kirjoittajan lopullisesta valinnasta tarjoaa Rehtori, mies 1, joka jakaa tekstinsä otsikkotasolla ajallisesti kahteen osioon: ”Minä koululaisena” ja ”Minä koulussa. Työssä ja katselijana”. Näin toimi myös kolme muuta kirjoittajaa. Vaikka kaikki kirjoittajat eivät ole tehneet jaottelua näin näkyväksi, osa kirjoittajista sukkuloi tekstissään eri positioista ammentaen: ”Muistan kun olin oman lapseni vanhempainillassa noin kymmenen vuotta sitten, silloin” (Elinkeinoelämä, nainen 4). Kirjoittajat tunnistavat myös kouluun liitettäviä erilaisia merkityksellistämisen tapoja: ”Kaikki tietävät, että koulu tekee hyvää tulevaisuudelle, mutta suurin osa nuorista, mukaan lukien minä, haluaa olla onnellisia NYT eikä kymmenen

vuoden päästä" (Oppilas 9.lk, poika 1).[84] Aineiston 46 aikuisesta kirjoittajasta 16 eli noin kolmannes liittää eksplisiittisesti koulua käsittelevään tarkasteluunsa oman koululaisen positionsa. Näin tapahtui kaikissa muissa ryhmissä paitsi ryhmissä koulun muu henkilökunta ja työmarkkinajärjestötoimijat.

Siirrytään nyt aineistoon toisesta näkökulmasta. Seuraavassa alaluvussa (9.2) operoidaan tutkimuksen metodologisten valintojen parissa.

9.2 Metodologiset valinnat

Gergenin (2009b, 78) konstruktionistisesta näkökulmasta mikään metodi ei ole ylivoimainen suhteessa toiseen. Itse asiassa koko ajatus siitä, että totuus on jollain tietyllä metodilla saavutettavissa, asetetaan kyseenalaiseksi. Ennemminkin tutkijaa kutsutaan pohtimaan sitä, mihin hän tutkimuksella pyrkii ja sen mukaan kehittämään metodia, joka tätä tehtävää palvelee. Teoksen "Handbook of constructionist research" toimittaneet Holstein ja Gubrium (2008, v) käyttävätkin käsitettä mosaiikki kuvaamaan konstruktionististen hankkeiden moninaisuutta. Tässä tutkimuksessa ei ole ollut tarkoitus rakentaa sosiaalisen konstruktionismin hengessä sellaista teoreettista ja metodologista aihiota, jonka avulla osoittaisin esimerkinomaisesti, miten koulusta käytävän neuvottelun osalliset luovat yhteisiä merkityksiä. Tämänkaltaisesta valinnasta oivallisen esimerkin tarjoaa Koro-Ljungberg (2008, 429–444) artikkelissaan, jonka aiheena on tutkimushaastattelu sosiaalisen konstruktionismin kehyksessä. Lähtökohtana tutkimusaineistoni käsittelyssä on ollut sen esiin tuominen, miten suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet toimijat merkityksellistävät koulua. Tämä lähtökohta ohjaa metodologisia valintojani.

Sosiaalinen konstruktionismi on toiminut tämän tutkimuksen teoreettis-filosofisena ymmärryskehikkona. Se on myös taustalla aineistoni luennassa. Olen lukenut tutkimusaineistoani tavalla, jonka myös narratiivisen konstruktionismin[85] edustajat tunnistavat. Kertomamme ei nähdä nousevan yksilöstä, hänen sisäisestä mielestään tai tarjoavan välitöntä tietä yksilön omakohtaiseen kokemukseen. Ennemminkin kertomamme on kulttuurisesti paikantunutta ja jaetuista kulttuurisista konventioista ammentavaa. Kertomamme on edelleen sosiaalista todellisuutta rakentavaa. (Sparkes & Smith 2008, 298–

---

84 Tunnistettavuussyistä joudun ohittamaan tässä yhteydessä erään kirjoittajan ansiokkaan erittelyn niistä positioista, joihin tehtävänanto häntä kutsui. Hän päätyy toteamaan seuraavasti: "[k]oska kirjoitan tätä yritysedustajan mandaatilla on luontevaa valita perspektiivi koulumaailmaan suodatettuna nykyisen työnkuvani pohjalta". Kirjoittajan käsitevalinta "suodatettuna" on osuva, sillä positiot, jotka kirjoittaja nimeää ingressissään, kulkevat tekstin mukana.

85 Narratiivisen konstruktivismin ja narratiivisen konstruktionismin eroja tarkastelevat Sparkes ja Smith (2008, 298–302) esittävät muun muassa Kenneth J. Gergenin yhtenä narratiivisen konstruktionismin muotoilijana.

302; ks. myös Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004, 21.) On kuitenkin syytä tuoda esiin, että olen tehnyt tässä tutkimuksessa rajauksen, joka ikään kuin jättää kesken aineiston analyysin (ja sen myötä edelleen tulkinnan) aineiston koulusta kertovan annin osalta. Tarkoitan tällä sitä, että hyväksyn sellaisenaan ne puhetavat, jotka nousevat esiin siinä vuorovaikutuksessa, jota tutkijana käyn tekstien kanssa. Avaan tätä vielä aineisto-otteen avulla. Käytän lähtökohtana ja esimerkkinä aineistolle esittämääni kysymystä: Minkälaisia tehtäviä kirjoittajat liittävät kouluun kirjoituksissaan?

Opetushallinnon edustaja (Opetushallinto, mies 3) kirjoittaa seuraavasti:

> *”Sekä yhteiskunta että yksittäinen kansalainen pitää koulua ja koulutusta hyvänä ja välttämättömänä asiana tulevaisuudessa selviämiselle. Tämä on osa koko kansakunnan ”survival gamea”. Pienen kansan on hyödynnettävä jokaisen kansalaisensa osaaminen, jotta pärjäämme tulevaisuuden alati kiristyvässä kilpailussa maailmalla.”*

Päädyn aineiston luokittelussa sijoittamaan tämän aineisto-otteen osaksi alaluokkaa: (koulun tehtävä on) ”varmistaa suomalaisen yhteiskunnan menestys globaalissa kilpailussa”. Tämä alaluokka sijoittuu puolestaan pääluokan (koulun tehtävä on) ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” alle. Siirrän toiseen foorumiin syvemmän analyysi- ja tulkintaprosessin tai uudelleen kontekstualisoinnin, joka toisi esiin, mistä kulttuurisista puhetavoista tai diskursseista[86] kirjoittaja ammentaa. Jotta rajaukseni tulee ymmärrettävämmäksi, esitän vielä näytepalan toiseen suuntaan viedystä ja kiinnostavaan suuntaan kallistuvasta analyysistä.

Palataan kirjoittajan Opetushallinto, mies 3 tekstiin ja kiinnitetään huomio aineisto-otteen toteamuksiin, joiden mukaan kansakunta käy eloonjäämiskamppailua (survival game) ja maailmalla on käynnissä alati kiristyvä kilpailu. Kun tämän otteen sijoittaa sosiaalisen konstruktionismin kehikkoon, kirjoittajan voi sanoa astuneen yhdenlaiseen totuusjärjestelmään, jossa kansakuntien eloonjäämiskamppailu ja kiristyvä kilpailu ovat realiteetteja. Vaikka kirjoittaja ei koko tekstinsä kontekstissa ammenna vain yhdestä totuusjärjestelmästä, kulttuurisesti tunnistettavasta puhetavasta tai diskurssista, tässä yhteydessä hänen voi sanoa ammentavan uusliberalistisesta koulutusdiskurssista, joka on vahvistanut asemaansa suomalaisessa koulutuspolitiikassa

---

86 Diskurssin käsitettä on käytetty lukuisin eri tavoin. Tässä yhteydessä diskurssit voidaan ymmärtää Suonisen (1999, 21) määritelmän mukaisesti: ”Diskurssilla tarkoitetaan tässä verrattain eheää merkityssuhteiden kokonaisuutta tai merkitysulottuvuutta, joka rakentaa todellisuutta tietyllä tavalla”.

1980-luvulta alkaen.[87] Tätä diskurssia tekee ymmärrettäväksi aiemmin eri tutkijoiden suulla esitetty näkemys talouden logiikan invaasiosta koulutuspolitiikkaan (esim. Ball 2001; Kivirauma 2001; Rinne 2001; Lampinen 2003; Hilpelä 2004; Värri 2006; Whitty 2010).

Edellisen kaltaisessa analyysissä ei ole kyse oletettujen puhtaiden ja vain hakemistaan odottavien merkitysten mekaanisesta poiminnasta tekstistä. Kulttuurintutkimuksen saralla toimiva Lehtonen (2004, 155) esittää tekstit mahdollisuuksien alueena ja merkitysten raaka-aineena. Lehtonen (2004, 114) toteaa edelleen: ”[m]erkitystä ei näet ole koskaan kirjoitettu ikään kuin valmiiksi tekstin sisään, vaan se muodostuu tekstin luennassa, johon tekstin lisäksi vaikuttaa lukijan sijoittuminen konteksteihin ja kulttuurisiin käytänteisiin”. Lemke (1995, 24–25) esittää, että puhumme yhteisöjemme äänillä ja siinä määrin, kun meillä on yksilöllisiä ääniä, me muotoilemme ne äänistä, jotka ovat sosiaalisesti saatavilla, omien näin muiden sanat omiksemme. Etenen seuraavaksi alaluvussa 9.3 aineiston yleiskatsauksen kautta kohti yksityiskohtaisempaa aineiston analyysiä.

9.3 Aineiston kuvailusta kohti analyysiä ja tulkintaa

Tammikuussa 2007 käsissäni oli 81 tekstin tutkimusaineisto. Olin aloittanut teksteihin tutustumiseni sitä mukaan, kun niitä palautui. Kokonaisvaltaisemman aineistoon perehtymisen aloitin sen jälkeen, kun viimeisenä saapunut kirjoitus oli muuttanut sen, mitä olin aiemmin kutsunut saapuneiksi teksteiksi tai kirjoituksiksi, tutkimusaineistoksi. Huomasin hyvin nopeasti, kuten jo tutkimuksen alkusivuilla toin esiin, että aineistoni on informatiivinen, ihmettelevä, vaativa, ihanteellinen, ymmärtävä, ristiriitainen, oivaltava, päämääräorientoitunut, huolestunut, avoin, välittävä, innovoiva, toiveikas, turhautunut, seesteinen, kyseenalaistava, hauska, asiallinen, tässä hetkessä oleva, väsynyt, vastuullinen ja paljon muuta.

---

87 Kuten aiemmin on tuotu esiin, useat tutkijat esittävät uusliberalismin saavuttaneen Suomessa hallitsevaa asemaa julkisessa mielipiteenmuodostuksessa 1980- ja 1990-luvuilla. Hilpelä (2004) nimeää uusliberalismin ehkä merkittävimmäksi ideologiksi F. A. von Hayekin. Von Hayekin mukaan, toisin kuin modernissa maailmankatsomuksessa, ihmisjärjen ajatellaan olevan täysin riittämätön yhteiskuntakehityksen suunnitelmalliseen ohjaamiseen. Vapaat itsestään järjestäytyvät markkinat, joihin ihmisen tulee sopeutua, suorittavat tämän ohjauksen paremmin ja tehokkaammin. Von Hayekin uusliberalismia luonnehtii muun muassa markkinoiden määräysvalta, julkiseen sektoriin kohdistuva epäluottamus ja alasajo, ihmisarvon määrittyminen hänen markkinoille tuomansa panoksen mukaan (instrumentaalisuus), altruismin ja solidaarisuuden vähättely, keskinäinen kilpailu sekä individualismi. (Hilpelä 2004, 55–65; Hilpelä 2001, 139–154; ks. myös Kantola 2006; Värri 2006; Manninen 2009; Lindén 2010.)

Kun koottua aineistoa tarkastelee erojen näkökulmasta, aineisto koostuu teksteistä, joiden kirjoittajat edustavat 11:tä kouluun liittyvää eri intressiryhmää. Kirjoittajista 46 on aikuisia ja 35 lapsia tai nuoria. Naisia tai tyttöjä aineistossa on 44 ja miehiä tai poikia 37. Aikuisista kirjoittajista puolet (23) on naisia ja puolet miehiä. Mikäli keskipisteeksi asetetaan koulun arki, neljä kirjoittajaryhmistä sijaitsee keskipisteessä (oppilaat, opettajat, koulun muun henkilökunnan edustajat ja rehtorit) ja seitsemän eriasteisesti siitä etäämmällä. Maantieteellisesti aineisto painottuu eteläiseen Suomeen. Aineiston pohjoisin ääni tulee Pohjois-Lapista. Vaikka en kysynyt tutkimukseen osallistuvien aikuisten koulutustasoa, osallistujien ammattinimikkeiden pohjalta voi päätellä, että osallistujien koulutustaso on aineiston sosio-ekonomista moniäänisyyttä kaventavasti selvästi korkeampi kuin väestön keskimäärin. Korkeakouluasteen eli ammattikorkeakoulu- tai yliopistokoulutuksen oli vuonna 2002 suorittanut 17 prosenttia 25–64-vuotiaasta väestöstä (Tuononen 2005, 14).[88] Korkeakouluasteen tutkinnon on suorittanut vähintään 60–70 prosenttia vuosina 2005 ja 2006 kokoamani aineiston aikuisista. Poikkeuksen tähän kaanoniin voivatkin tuoda vain oppilaiden vanhemmat, tietyt ammattiryhmät, jotka edustavat koulun muuta henkilöstöä (esimerkiksi kouluavustaja), poliitikot, työmarkkinajärjestöjen edustajat, elinkeinoelämän edustajat ja ajan kuvaajat. Vaikka tässä yhteydessä ei pysähdytä havaintoon, jonka voisi pelkistää toteamukseksi, että se, mitä virallinen koulu on, on pääasiallisesti korkeakouluasteen tutkinnon suorittaneiden (ellei lähes yksinomaan akateemisesti koulutettujen) käsissä, asia on koulusta käytävän neuvottelun yhteydessä aina uudelleen noteeraamisen arvoinen.

Aineistoa voidaan tarkastella myös muista näkökulmista erojen kautta. Aineiston erityispiirteenä voidaan pitää sitä, että kirjoittajat liikkuvat kirjoituksissaan käsitteellisesti eri tasoilla. Oppilas 5.lk, poika 3 kirjoittaa seuraavasti: ”Joka vuosi äänestämme kouluumme jonkun uuden jutun kuten kiipeilytelineet tai paremmat vessat”. Opetushallinto, mies 5 toteaa puolestaan samaan teemaan, oppilaiden osallistumiseen liittyen: ”Itsetunto on myös yrittäjyyden perusta. Edelliseen liittyy vahvasti myös kasvaminen aktiiviseksi kansalaiseksi. Aktiivinen kansalaisuus ja osallisuus ovat osa demokratiaa ja sen perustan jatkuvaa varmistamista.” Kaikki kirjoittajaryhmät hallitsevat luonnollisesti erinomaisesti omaan koulutodellisuuteensa liittyvän käsitteistön. Useat aineiston aikuisista kirjoittajista tuntevat myös koulutukseen ja

---

88 Jos tarkastelun lähtökohdaksi otetaan korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden määrä, heitä oli vuonna 2002 33 prosenttia 25–64-vuotiaista. Tähän luokkaan lasketaan kuuluviksi ammattikorkeakoulu- ja yliopistotutkinnon suorittaneet sekä jo poistuneet ammatillisen korkeaasteen tutkinnot, jotka on korvattu ammattikorkeakoulukoulutuksella. Lisäksi tähän luokkaan kuuluvat opistoasteen ammatillisen tutkinnon suorittaneet. (Tuononen 2005, 16.)

kasvatukseen liittyviä vakiintuneita puhetapoja siinä määrin, että he suhteuttavat taitavasti puhettaan näihin.

Kirjoitetut tekstit eroavat toisistaan myös kerronnallisuuden osalta. Esitin hetki sitten, että ohjekirjeessä aikuisille kirjoittajille todettiin, että kirjoittaja voi itse valita näkökulmansa, josta hän koulua tarkastelee. Ohjekirjeessä todettiin myös, että väärää tarkastelutapaa tai näkökulmaa ei ole. Sekä aikuisten että oppilaiden tehtävänannossa oli teonsana '"Kerro" ("Kerro minulle ilmiöstä nimeltä koulu", "Tehtävänne on siis tehdä kirjoitelma, joka kertoo koulusta"). Kahta teksteistä voi luonnehtia omaelämänkerroiksi tai makronarratiiveiksi.[89] Toiseen päähän sijoittuvat yksi luettelomuodon saanut teksti, jota kuvaan koulun innovaatio-ohjelmaksi (Elinkeinoelämä, nainen 3) sekä toinen viiteen riviin ja kolmeen lauseeseen puristettu kriittinen tilannearvio koulusta (Oppilas 9.lk, poika 6). Kokoamani aineiston monimuotoisuus tekee ymmärrettäväksi sen, että olen nimennyt kirjoitukset yleisesti teksteiksi tai kirjoituksiksi.

Tein ensimmäisen systemaattisen lähestymiseni aineistoon esittämällä aineistoni oppilasteksteille kysymyksen, mistä niissä puhutaan. Laadin jokaisen oppilaan kirjoituksen pohjalta seuraavanlaisen koosteen (ote koosteesta)[90], johon tiivistin vastauksen esittämääni kysymykseen:

P5-5 (poika 5. lk)

- "Koulussa oppii paljon kaikenlaista."
- "Koulussa saa kavereita ja yleensä pahaa ruokaa."
- "Minä olen mennyt kerran leirikouluun"
- "Koulun pihalla pitäisi olla iso rakennus, jossa olisi biljardipöytä, lautapelejä, television, pelikonsoli, lehtiä, tietokone ja mankka."

Tämän jälkeen laadin yhteenvedon aiheista, joista oppilaat puhuvat kirjoituksissaan. Yksi yleinen teema, mistä sekä viidesluokkalaiset että yhdeksäsluokkalaiset puhuvat, on kouluruokailu. Seuraavasta koosteen otteesta käy ilmi, mitä viidennen luokan pojat (N=6) puhuvat kouluruokailusta (numerot P5-1, P5-2… viittaavat ryhmään pojat 5.lk oppilas 1, pojat, 5.lk oppilas 2 jne.).

- P5-1"Koulussa on ihan hyvää ruokaa ja täältä saa välipalaa välipalakortilla." P5-2 "Ruokatuntikin on yksi tärkeimmistä asioista. Ilman ruokatuntia nimittäin oppilaat olisivat hyvin nälkäisiä. Pidän kouluruoasta paljon. P5-3 "Minusta jälkiruokia pitäisi olla enemmän. On kiva, kun saamme ruokaa, josta ei tarvi maksaa niinkuin joissakin

89 Makronarratiiveilla tarkoitetaan selontekoja, jotka käsittävät laajoja ajanjaksoja (Gergen 1997, 203).

90 Alkuperäiset koosteet ovat englanninkielisiä. Opiskelin tässä tutkimuksenteon vaiheessa Lontoon yliopistossa (Institute of Education), jossa myös esittelin työtäni.

kouluissa. Ruokalassa on ihan viihtyisää syödä, koska ruokatila on sopivan kokoinen ja pöytiin mahtuu syömään useampikin."

Kun olin muodostanut kokonaiskuvaa oppilaiden aineistosta, palasin vuorovaikutukseen koko aineiston kanssa. Toimintaani ohjaavana kysymyksenä oli ensimmäisenä esitetyn tutkimustehtäväni mukaisesti, miten aineiston kirjoittajat (suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset) merkityksellistävät koulua kirjoituksissaan. Esitin aineistolle lopulta konkreettisemman kysymyksen: Minkälaisia tehtäviä kirjoittajat liittävät kouluun kirjoituksissaan? Jäljitin muun muassa teonsanoja ja niiden asiayhteyksiä. Etsin myös muita vihjeitä, jotka viittaavat koulun tehtävään. Kun aineisto alkoi käydä yhä tutummaksi, aloin dokumentoida näkökulmaani liittyviä aineistopaloja visuaaliseen muotoon. Tämän jälkeen aloitin aineistopalojen luokittelun. Lukuisien aineistopalojen uudelleen sijoittelujen jälkeen minulla oli lopulta 48 alaluokkaan ja alaluokista rakentuneisiin viiteen pääluokkaan jakautunut vastaus aineistolle esittämääni kysymykseen. Teen seuraavaksi viidennen luokan tytön (T5-9) tekstiotteen välityksellä läpinäkyväksi tekemäni luokitteluprosessin etenemistä. Tämä tapahtuu taulukossa 2.

Taulukko 2. Aineisto-otteesta pääluokaksi.

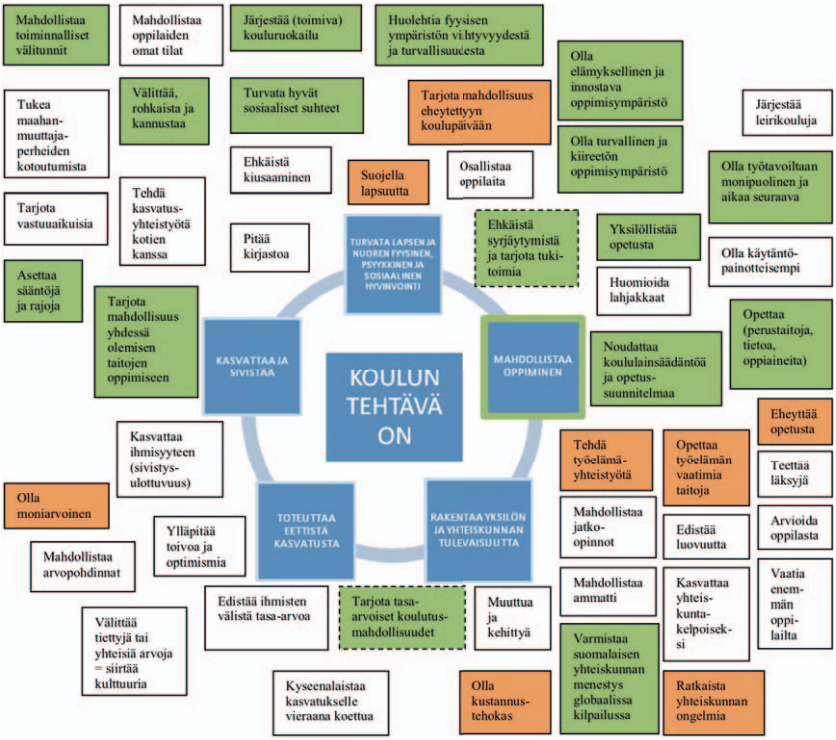
LUOKKA	SISÄLTÖ
I Ote 5. luokan tytön kirjoitelmasta (T5-9)	"Minulla on hyviä ystäviä jotka tukevat minua jos he eivät olisi olleet tässä koulussa kun tulin siihen niin olisin ollut ihan yksinäinen."
II Aineistopala = koulun tehtävä (aineistopala on kopio tai tiivistys aineisto-otteesta)	Huolehtia, että ei olla yksinäisiä
III Alaluokka	Turvata hyvät sosiaaliset suhteet
IV Pääluokka	Turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi

Taulukko 2 kuvaa tekemääni luokitteluprosessia. Viidennen luokan tyttö (T5-9) ilmaisee tekstissään (I Ote), että yksinäisyys ei ole toivottava tila koulussa. Tiivistin tämän aineistopalaksi (II Aineistopala): (koulun tehtävä on) "huolehtia, että ei olla yksinäisiä". Kun useat oppilaat nostivat joko yksinäisyyden teemaa tai ystävien merkitystä esiin teksteissään, muodostin näistä alaluokan (III Alaluokka): (koulun tehtävä on) "turvata hyvät sosiaaliset suhteet". Tämä alaluokka rakensi lopulta laajempaa pääluokkaa (IV Pääluokka): (koulun

tehtävä on) ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”.

Prosessi tekstiotteesta pääluokaksi ei ollut niin lineaarinen kuin taulukko 2 antaa ymmärtää. Alaluokkiin sijoittamani aineistopalat vaihtoivat lukuisia kertoja paikkaa ennen kuin katsoin analyysini päättyneeksi. Tukeuduin myös tutkijakollegoihini luokittelujeni varmentajana. Yksi heistä myös toisti vertailumielessä analyysiä satunnaisten tekstien osalta.

Seuraava kuvio (kuvio 1) avaa koko aineiston luokitteluani näkökulman ollessa ”Minkälaisia tehtäviä kirjoittajat liittävät kouluun kirjoituksissaan?”. Kuviossa sinisellä merkityt ovat pääluokkia. Vihreät ovat alaluokkia, jotka vähintään 15 kirjoittajaa on maininnut ja oranssit ovat alaluokkia, jotka alle 5 kirjoittajaa on maininnut.



Kuvio 1. Kirjoittajien kouluun liittämät tehtävät alaluokkiin ja pääluokkiin jaoteltuna.

Kuvion 1 pääluokat (sininen väri) voidaan nähdä karkeana vastauksena ensimmäisenä esittämääni tutkimustehtävään: ”Miten aineiston kirjoittajat (suh-

teessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset) merkityksellistävät koulua kirjoituksissaan?" Aineistoni kirjoittajat merkityksellistävät koulua viitenä toisiaan leikkaavina paikkoina. Nämä paikat ovat oppimisen paikka (koulun tehtävä on "mahdollistaa oppiminen"), tulevaisuuden rakentamisen paikka (koulun tehtävä on "rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta"), eettisen kasvatuksen toteuttamisen paikka (koulun tehtävä on "toteuttaa eettistä kasvatusta"), kasvattamisen ja sivistämisen paikka (koulun tehtävä on "kasvattaa ja sivistää") sekä oppilaan hyvinvoinnin turvaamisen paikka (koulun tehtävä on "turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi").

Hienojakoisempaa vastausta tutkimustehtävistäni ensimmäiseen tarjoavat pääluokkien ulkopuolelle sijoittuvat alaluokat. Alaluokat ovat muotoutuneet aineistopaloista, jotka taasen rakentuivat taulukon 2 mukaisesti kirjoittajien aineisto-otteista. Vaikka kuvion 1 suorakulmiot suljettuine ääriviivoineen antavat kuvaa selkeästi rajautuneista luokista, pää- ja alaluokat ovat usein toisiinsa limittyviä. Perustelen seuraavaksi kuviossa 2 esitettyjen pääluokkien (5) muotoutumista.

Yksi asettamistani pääluokista on (koulun tehtävä on) "toteuttaa eettistä kasvatusta" ja toinen "kasvattaa ja sivistää". Näitä pääluokkia yhdistää eettinen orientaatio. Aineiston jäsentämistä tältä osin selkeytti ja tuki Straughanin (1991) koulun eettisen kasvatuksen lähestymistapojen erittely, jonka pariin löysin Launosen (2000) koulun eettistä kasvatusajattelua käsittelevän tutkimuksen johdattelemana. Selkeyttäjänä ja tukena toimi myös humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintö vuodelta 1993. Pääluokan (koulun tehtävä on) "toteuttaa eettistä kasvatusta" taustalla vaikuttaa soveltuvin osin Straughanin (1991, 12–26) erittely. Tässä erittelyssä eettinen kasvatus voidaan ymmärtää arvojen siirtämisenä (muodostin tästä alaluokan "välittää tiettyjä tai yhteisiä arvoja" = "siirtää kulttuuria") sekä arvokeskustelujen ylläpitämisenä ja eettisen pohdinnan kehittämisenä (alaluokka "mahdollistaa arvopohdinnat"). Koska kirjoittajat nostivat aineistossa esiin myös moniarvoisuuden teemaa, nostin sen edelleen omaksi alaluokakseen (koulun tehtävä on) "olla moniarvoinen".

Straughanin (1991, 23–26) erittelyyn kuuluu edelleen persoonallinen ja sosiaalinen kasvatus, johon yleensä sisällytetään tehtäviä, kuten oppilaan itsetuntemuksen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä elämänhallintataitojen vahvistaminen. Aineisto osoitti myös tämän soveltuvuuden luokitteluun. Yhdistin persoonallisen kehittämisen ja sosiaalisen kasvatuksen omaksi pääluokaksi ja liitin siihen myös sivistämisen (pääluokka "kasvattaa ja sivistää"). Se, miten sivistäminen ymmärretään tässä yhteydessä, palautuu aiemmin mainitsemaani humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitean mietintöön, jossa todetaan seuraavasti: "Ihmisen sanotaan olevan sivis-

tynyt, kun hän on omaksunut kohtuullisen osan yhteisön perinnöstä ja kykenee hallitsemaan elämäänsä" (Komiteamietintö 1993, 15). Mietinnössä tehdään kuitenkin erontekoa sivistyksen välineellisyyteen. Sivistys näin ymmärrettynä muodostaa samalla siltaa pääluokan "toteuttaa eettistä kasvatusta" ja pääluokan "kasvattaa ja sivistää" kasvatusosion välille.

Pohditaan pääluokkien muotoutumista vielä toisesta suunnasta. Esitin juuri yhden pääluokan olevan (koulun tehtävä on) "kasvattaa ja sivistää". Toinen pääluokka on "rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta". Voidaan oikeutetusti esittää kysymys, eivätkö kasvattaminen ja sivistäminen ole myös yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamista. Ovat. Pääluokan "rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta" eriytymiseen muista luokista on vaikuttanut tietynlainen hyötyulottuvuus tai välineellinen orientaatio, joka tulee enemmän tai vähemmän esiin usean kirjoittajan kirjoituksessa. Tarkastelen tätä seuraavaksi kahden aineisto-otteen välityksellä.

Elinkeinoelämän edustaja, nainen 4 kirjoittaa seuraavasti:

> *"Innovaatio Suomi tarvitsee huippuosaajia, luovia persoonia, jotka uskaltavat tehdä asioita toisin kuin muut ja keksivät uusia tuotteita ja palveluja ja ovat aloitteellisia. Maan hallitukset voivat laatia erilaisia tulevaisuuden suunnitelmia ja visioita, tulevaisuuden tekevät kuitenkin yksilöt. Todistuksessa pitäisi olla arvostelut aloitteellisuudesta, itsenäisyydestä ja luovuudesta. Tärkeitä ominaisuuksia ovat myös ahkeruus, vastuunotto ja kunnianhimo."*

Luen tästä monella tavalla rikkaasta tekstiotteesta, että kirjoittajan luettelemia ominaisuuksia korostamalla koulu pystyisi tuottamaan innovaatio-Suomen tarvitsemia huippuosaajia. Huippuosaajien kasvattaminen innovaatio-Suomeen on koulun tehtävä. Sijoitin tämän alaluokan (koulun tehtävä on) "varmistaa suomalaisen yhteiskunnan menestys globaalissa kilpailussa" alle. Vastaavanlaista orientaatiota ei löydy opettajankouluttajan, mies 1 aineisto-otteesta. Häntä ohjaavat ennemmin eettiset päämäärät. Opettajankouluttaja, mies 1 lainaa peruskoulun opetussuunnitelmakomitean lausumaa vuodelta 1970 ihmisarvon merkityksestä opetuksessa ja kasvatuksessa:

> *"Konkreettisena lähitavoitteena voidaan pitää sitä, että he [oppilaat] eivät kohtele ketään väheksyvästi, vaan osoittavat ystävällisyyttä ja avuliaisuutta erityisesti heikompia, avun tarpeessa olevia sekä vanhuksia kohtaan."*[91]

---

[91] Vaikka näiden aineisto-otteiden välityksellä syntyy kuva, että kirjoittajien todellisuudet eroavat täysin toisistaan, kirjoittajien koko tekstien luennassa tämä kuva osoittautuu epätarkaksi. Palaan tähän teemaan myöhemmin.

Luokkien eriytymisen tarve on ilmeinen. Hyväksyttävät ja oikeutetut kasvatustavoitteet tarvitsevat eettisen perustan, toteaa Straughan (1991, 25). Ymmärrän tämän Straughanin esittämän ajatuksen tavalla, jota Värri (1997, 26; ks. myös Värri 2008, 341) ilmaisee seuraavasti: ”Kuitenkin – jotta kasvatus olisi mahdollista ja eettisesti perusteltua – kasvattajalla on oltava näkemys hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään, mitä se varsinaisesti on.” Sijoitin tältä perustalta edellisen otteen alaluokan (koulun tehtävä on) ”kasvattaa ihmisyyteen (sivistysulottuvuus)” alle. Lukijalle tullee tässä yhteydessä mieleen valistukseen palautuvat sivistysorientaatiot: sivistys taloudellisen tuotannon välineenä ja sivistys itsetarkoituksena. Muiden pääluokkien eriytymisen tarve käynee ilmi alaluokkia tarkastelemalla. Välit pääluokkien välillä ovat kuitenkin liukuvia.

Aineiston luokittelun esittäminen kuviomuodossa mahdollistaa sen, että en joudu tekemään selkeärajaista erottelua sen suhteen, mihin pääluokkaan jokin alaluokka kuuluu. Esimerkkinä tästä voidaan nostaa kuviossa 1 katkoviivalla merkitsemäni alaluokka ”ehkäistä syrjäytymistä ja tarjota tukitoimia”. Kirjoittajat viittaavat kuitenkin tähän alaluokkaan kuuluvilla aineistopaloillaan kahteen pääluokkaan (koulun tehtävä on) ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi” ja (koulun tehtävä on) ”mahdollistaa oppiminen”. Kuviomuoto mahdollistaa sen, että voin sijoittaa alaluokan ”ehkäistä syrjäytymistä ja tarjota tukitoimia” kahden edellä mainitun pääluokan väliin. Toisen esimerkin tästä tarjoaa myös katkoviivalla merkitsemäni alaluokka ”tarjota tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet”[92].

Luokittelun esittämisessä kuviomuodossa on myös heikkoutensa. Palataan aiemmin esitettyihin otteisiin, joissa viidesluokkalainen poika (P5-3) ja opetushallintoa edustava mies 5 esittivät käsitteellisesti eri tasoilla liikkuen oppilaiden osallistamista. Siinä, missä oppilaalle oppilaskunta on mahdollisuus vaikuttaa kouluarkea koskeviin asioihin (kiipeilytelineet tai paremmat vessat) ja omaan sen hetkiseen hyvinvointiin, opetushallinnon edustaja liittää oppilaiden osallistumisen päämääräorientoituneemmin yrittäjyyteen ja demokratian varmistamiseen. Mikäli edellisen kaltaisessa tilanteessa alaluokka olisi kallistunut tasaisesti kahden pääluokan (”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” ja ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”) suuntaan, tämän ilmaisulle kuvio olisi asettanut rajoituksensa.

---

92 Kirjoittaja voi painottaa tätä näkökohtaa esimerkiksi näkökulmasta, jossa hän näkee tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet välttämättömänä yksilön (sosiaalinen nousu) ja/tai kansakunnan menestystekijänä. Edelleen tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet voidaan nähdä vakaan yhteiskuntatilanteen turvaajana. Yhtä lailla kirjoittajan lähtökohtana voi olla näkemys, että kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia ja siten yhtäläisesti oikeutettuja koulutukseen.

Tekemäni luokittelu ei pyri vastaamaan kysymykseen, kuinka moni osallistujista esittää tai rakentaa koulun tehtävää tietyllä tavalla. Kiinnostus on tässä yhteydessä ennemminkin perspektiivien moninaisuudessa. Olen aiemmin todennut, että vihreä väri taulukossa kuvaa luokkia, jotka ovat saaneet enemmän mainintoja ja oranssi niitä, jotka ovat saaneet vähemmän mainintoja. Pääluokista yksi (koulun tehtävä on) ”mahdollistaa oppiminen” on myös ympyröity vihreällä. Tuon tällä korostuksella esiin sen, että lähes kaikki kirjoittajat yksittäisiä oppilaita lukuun ottamatta viittaavat teksteissään tähän koulun tehtävään. Tämä tulos on merkityksellinen ensimmäisenä esittämäni tutkimustehtävän kannalta: Tämän aineiston perusteella koulun voidaan todeta merkityksellistyvän ensisijaisesti ja varsin yllätyksettömästi ”oppimisen paikkana” (koulun tehtävä on ”mahdollistaa oppiminen”). Tämänkaltainen pelkistäminen ei kuitenkaan tee oikeutta eroille, joita kirjoittajat tekevät näkyväksi painottamalla eri tavoin tämän pääluokan alle sijoittuvia alaluokkia.

Kuvion 1 alaluokat ovat tiivistettyjä ilmaisuja aihealueeseen liittyvistä aineistopaloista ja aineisto-otteista. On myös mahdollista, että joidenkin kirjoittajien aineisto-ote on yksi yhteen alaluokan tai pääluokan kanssa, koska kirjoittajat ilmaisevat ajatuksiaan eritasoisesti. Tiivistys saattaa aineistoa valitusta näkökulmasta hallittavampaan muotoon. Se voi kuitenkin myös kätkeä sen, miten kirjoittaja suhtautuu esiin nostamaansa koulun tehtävään. Havainnollistan ongelmaa pääluokan ”kasvattaa ja sivistää” alle sijoittuvan alaluokan (koulun tehtävä on) ”asettaa rajat ja säännöt” välityksellä. Oppilaiden vanhempien edustaja (Vanhempi, nainen 4) kirjoittaa seuraavasti:

> *”[Oppilaiden a]iheellinen kritiikki on otettava huomioon, mutta on myös ymmärrettävä, milloin aikuisen on otettava vastuu, tehtävä rajoituksia ja kestettävä nuoren kehittymiseen liittyvä kapinointi ja auktoriteetin uhmaus.”*

Yhdeksännen luokan tyttö (T9-8) kirjoittaa puolestaan:

> *”Mikäli koulua inhotaan se johtunee ainakin minulla siitä, että päivät ovat järjettömän pitkiä, läksyt ja tupakka kiellot sun muut kiellot ovat syyllisiä”.*

Molemmat kirjoittajat viittaavat rajoitusten tai kieltojen asettamiseen, mutta heidän suhtautumisensa tähän tehtävään eroaa. Edelleen alaluokka (koulun tehtävä on) ”olla kustannustehokas” ei edusta näkemystä, että tämä tehtävä hyväksytään varauksetta koulun tehtäväksi. Ennemminkin tehtävä tehdään näkyväksi, mutta sitä kyseenalaistetaan. Yhdeksännen luokan oppilas (T9-7) kirjoittaa tästä vallitsevaa todellisuutta haastaen:

> *”Toinen asia mikä on monesti esillä, on asia, josta opettajat toitottavat jatkuvasti. ”Espoo säästää”. Tämä ei ole opettajien, eikä koulun ongelma, mutta silti se ärsyttää. Se, että koulussa ei saa pitää kun puolet valoista on päällä, on vähän type-*

rää. Isoon Omenaan[93] *suuria screenejä joita kukaan ei katso, uusia taloja ja muutakin tuhlausta, mutta kouluun ei voi tuhlata".*

Toisesta näkökulmasta samaa viestiä tuo Elinkeinoelämän edustaja, mies 5, jonka työtehtävät liittyvät liiketoimintaan koulutuksenjärjestäjätahojen kanssa:

"Jo vuosia kestänyt kuntatalouden heikkeneminen ja sivistystoimen toimialueen toiminnan pyörittäminen yhä pienenevillä resursseilla on johtamassa koulutuksellisen tasa-arvon kauniin ajatuksen etääntymiseen arkirealismista".

Edellä esitetyistä esimerkeistä kahden ensimmäisen avulla (oppilaan vanhempi ja oppilas) tulee näkyväksi se, että luokkien sisällä voi olla myös jännitteitä. Jännitteitä, teesejä ja antiteesejä on myös luokkien välillä. Selkeän esimerkin tästä tarjoaa alaluokka, jonka nimeäminen jo sinällään ilmentää jännitettä: "kyseenalaistaa kasvatukselle vieraana koettua". Tämän luokan ajatusmaailmaa avaavat seuraavat tässä vaiheessa tutkimusta jo tutunoloiset aineisto-otteet:

"[K]aupalliset arvot tunkevat ovista ja ikkunoista, yksilöllisyys, keskinäinen kilpailu tahtoo korostua yhteisöllisyyden kustannuksella" (Koulun muu henkilökunta, mies 5).

"Mielellään näkisi, että koulun perusprinsiipit nousisivat kasvatustieteestä ja aidoista hyvän elämän visioista. Tämän hetken yhteiskunnassa taloudelliset periaatteet ovat syrjäyttäneet "yleisen hyvän" -periaatteet ja saaneet yhä enemmän jalansijaa myös kouluissa. Vai onko niin, että "yleisen hyvän" -periaatteita ei tällä hetkellä ole olemassakaan ja tämän arvotyhjyyden paikalle nousevat talous ja tehokkuus." (Opettaja, nainen 3.)

"Peruskoulua ei nykyään haluta muuttaa sisällöllisistä syistä. Syyt löytyvät koulun ulkopuolelta. Koulu halutaan tuottavaksi elinkeinoelämän mittareilla: oppilaille lasketaan hinta, opettajien työn tuottavuutta mitataan monilla eri mittareilla ja koulut ovat saaneet arviointivelvoitteet." (Työmarkkinajärjestön edustaja, mies 4.)

"Koulun ja opettajuuden sisimmässä ytimessä on aina kasvatuksen alkuperäisin ja arvokkain kohde eli lapsi. Aitoina kasvattajina meidän velvollisuutemme on aika ajoin kysyttävä [sic], ketä ja mitä varten koulu on olemassa" --- "Ei kai suomalainen yhteiskunta ja sen työelämä ole olemassa sitä varten, että se onnistuu toistuvasti olemaan maailman kilpailukykyisin kansantalous." (Opettajankouluttaja, mies 4.)

---

93 Iso Omena on kauppakeskus Espoossa.

Kasvatukselle vieraana aineistossa esitetään edelleen viihdeteollisuuden toimintamallitarjonta, miellyttämisen kulttuuri sekä yhteiskunnan yleinen kovuus ja itsekkyys. Tämänkaltaisten, osaltaan historiaan jäljitettävien jännitteiden olemassaolo todentaa omalta osaltaan tasa-arvoisen ja yhteisvastuullisen kouluneuvottelun merkityksellisyyttä.

Kuvion 1 värien kertomaa voi tulkita eri suunnista. Yhtä lailla kiinnostavia kuin alaluokat, jotka ovat saaneet lukuisia mainintoja (vihreät), ovat alaluokat, jotka ovat saaneet vain yksittäisiä mainintoja (oranssit). Jos vihreänä merkittyjä luokkia tarkastelee vakiintuneina tai asemaansa vakiinnuttamaan pyrkivinä tehtävinä, oransseina merkittyjä voidaan tarkastella joko hiipuvina tai esiin pyrkivinä tehtävinä. Tällaisia tehtäviä ovat ”suojella lapsuutta”, ”tarjota mahdollisuutta eheytettyyn koulupäivään”, ”eheyttää opetusta”, ”tehdä työelämäyhteistyötä”, ”opettaa työelämän vaatimia taitoja”, ”ratkaista yhteiskunnan ongelmia”, ”olla kustannustehokas” ja ”olla moniarvoinen”. Tästä listasta on tunnistettavissa useita ajankohtaisia ja julkisuudessa esillä olevia koulukeskustelun teemoja, kuten eheytetty koulupäivä, koulun työelämäyhteyden vahvistamisen odotukset, julkiseen sektoriin kohdennetut säästötoimenpiteet ja aikamme moniarvoistuminen.

Toin aiemmin esiin kuvion 1 antina pelkistyksen, joka osoittaa tämän tutkimusaineiston välityksellä koulun merkityksellistyvän viitenä toisiaan leikkaavina paikkoina. Nämä paikat ovat oppimisen paikka, tulevaisuuden rakentamisen paikka, eettisen kasvatuksen toteuttamisen paikka, kasvattamisen ja sivistämisen paikka sekä oppilaan hyvinvoinnin turvaamisen paikka. Kun edellisiä paikkoja peilaa koulutussosiologiasta tunnettuun yhteiskuntalähtöiseen jaotteluun koulutuksen funktioista (esim. Lehtisalo & Raivola 1999; Antikainen, Rinne & Koski 2006), yhtymäkohdat ovat ilmeisiä. Lehtisalo ja Raivola (1999, 38–68) esittävät koulutuksen funktioina taloudellisen tehtävän (kansantalouden voimistaminen, työvoiman valmentaminen elinkeinoelämän tarpeisiin ja yksilön varustamisen elantonsa hankkimiseen), valikointi- ja luokittelutehtävän (yhteiskuntaan sijoittaminen), sosialisaatio- ja kulttuurinsiirtotehtävän (kulttuuriperinnön siirtäminen ja kansalaiseksi muovaaminen), varastointitehtävän (lasten päivähoito vanhempien käydessä töissä) ja emansipoivan tehtävän (yksilön toimintamahdollisuuksien kasvattaminen).[94]

Toisin kuin edellä esitetystä jaottelusta, kuviosta 1 on luettavissa voimakas tämän hetken läsnäolo koulussa. Tämä tulee esiin muun muassa alaluokista ”mahdollistaa toiminnalliset välitunnit”, ”mahdollistaa oppilaiden omat tilat”, ”turvata hyvät sosiaaliset suhteet” ja ”suojella lapsuutta”. Lisäksi lukijan huomio kiinnittyy siihen, kuinka vahvasti aineiston kirjoittajat liittävät oppilaan perusturvaan ja hyvinvointiin liittyviä asioita laajemminkin

[94] Ks. myös Antikainen, Rinne ja Koski 2006, 134–161.

koulun tehtäväksi. Tässä valossa tulee ymmärrettäväksi se, että Säntin (2007, 457) tutkimuksessa opettajat kokivat olevansa vertauskuvallisesti muun muassa psykologeja, sosiaalityöntekijöitä, poliiseja, tuomareita, sairaanhoitajia sekä lisääntyneeseen kasvatusvastuuseen viitaten oppilaiden äitejä ja isiä.

Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on, että kuviossa 1 esitettyjä luokkia rakentavien aineistopalojen välityksellä voidaan asettaa ehdolle ajatus, että suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset näkevät koulun toisistaan eriävin tavoin tai painotuksin. Tarkastelen seuraavaksi tätä teemaa.

Aiemmin esitetyn kuvion 1 voi nähdä eräänlaisena kuulemisien koosteena. Tässä tapauksessa on kuunneltu 81 merkittävää henkilöä, ja heitä kaikkia on kuunneltu ”tietävinä subjekteina” (vrt. Koro-Ljungberg 2008, 430) ja yhteisöjensä osallisina. Kaikilla kuulluiksi tulleilla on ollut yhtäläinen puheoikeus ja oikeus tulla kuulluksi neuvoteltaessa koulusta. Koska henkilöt edustavat suhteessa kouluun eri lailla paikantuneita tahoja, ei ole mahdollista, että esimerkiksi poliitikko olisi korvannut oppilaan, elinkeinoelämän edustaja opettajankouluttajan, opettajankouluttaja elinkeinoelämän edustajan, opetushallinnon edustaja opettajan tai rehtori koulun muun henkilökunnan edustajan aineistossa. Kuten aiemmin on tuotu esiin, kun hyväksymme näkemyksen todellisuuden konstruoinnista ihmisten välisissä keskusteluissa, tulee ymmärrettäväksi se, että ihmisten tavat ymmärtää ja nähdä asioita tai ilmiöitä eroavat toisistaan. Tämä tekee ymmärrettäväksi sen, että toisen perspektiivi ei voi korvata toisen perspektiiviä ilman, että siitä tulee toisen ohi puhumista ja toisen puolesta tietämistä. Tämä havainto on merkittävä yhteisvastuullisen koulusta käytävän neuvottelun näkökulmasta.

Muodostin kuultavaksi kutsuttujen 81 henkilön erillisistä monologeista (kirjoituksista) luokkia, jossa pääosin samanmieliset joskin toisinaan myös erimieliset näkemykset[95] kohtaavat toisensa. Avaan seuraavaksi näyteluonteisesti sanallisessa muodossa sitä, minkä pääluokan alle kahden intressiryhmän, oppilaiden ja opettajien, aineisto-otteet pääosin sijoittuvat. Tämän jälkeen sijoitan vastaavat tiedot kaikkien intressiryhmien osalta taulukkomuotoon (taulukko 3). Nostan kirjaamisessani esiin niitä pääluokkia, joita tämän aineiston kirjoittajat rakentavat voimallisimmin teksteissään. Merkitsen nämä kirjaimella X. Tällä tavoin merkitseminen edellyttää sitä, että vähintään kolme viidestä tai kolme neljästä aikuisesta kirjoittajasta esittää tekstissään koululle kyseessä olevaan pääluokkaan liittyviä tehtäviä. Mikäli ryhmän sisällä on suurta hajontaa pääluokkien osalta, tällöin luokkien kohdalle ei tule merkintöjä. Näin tapahtuu, kuten odotettavissa oli, etenkin ryhmän ”ajan kuvaa-

95 Vrt. aiemmin esitetty esimerkki alaluokasta ”asettaa rajat ja säännöt”.

jat” kohdalla. Tämän vuoksi heidän äänensä jää tässä yhteydessä katveeseen. Palautetaan mieliin, että tätä ryhmää ei välttämättä yhdistä kouluun mikään muu kuin se, että he ovat joko kolumniensa välityksellä tai pyydettyinä asiantuntijoina omista näkökulmistaan osallistuneet keskusteluun koulusta tai sivunneet aihetta.

Toin aiemmin esiin, että lähes kaikki kirjoittajat yksittäisiä oppilaita lukuun ottamatta viittaavat teksteissään siihen, että koulun tehtävä on ”mahdollistaa oppiminen”. Kirjaan tästä huolimatta myös tämän pääluokan taulukkoon. Tämä mahdollistaa sen, että voin tarvittaessa nostaa esiin myös tähän pääluokkaan liittyvää kommentointia.

Vaikka sanallinen ilmaisutapa on informatiivisempi, taulukkomuoto tarjoaa tässä yhteydessä riittävän yleiskuvan siitä, että tämän tutkimuksen empiirinen aineisto tukee ajatusta, että koulun tehtävät painottuvat erilailla riippuen siitä, miten intressiryhmä on paikantunut suhteessa kouluun. Vielä selkeämmin painotuserot tulevat näkyviin alaluokkien kohdalla. Jätän kuitenkin aiheen tarkastelun tässä yhteydessä seuraavien esimerkkien ja taulukon kuvaamalle tasolle. Tarkastellaan nyt aineiston oppilaiden ja opettajien kirjoitusten välityksellä sitä pohjatyötä, joka on edeltänyt taulukon laadintaa.

Aineiston oppilaiden aineistopalat sijoittuvat pääosin pääluokkiin (koulun tehtävä on) ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi” sekä ”mahdollistaa oppiminen”. Eri-ikäisiä oppilaita yhdistää alaluokkaan (koulun tehtävä on) ”turvata hyvät sosiaaliset suhteet” sisältyvästi kaveri- ja ystävyyssuhteiden merkitys. Viidennen ja yhdeksännen luokan oppilaat kiinnittävät merkittävästi huomiota siihen, että koulu turvaa heidän perustarpeensa ja huolehtii heidän kouluarkensa toimivuudesta. Lähes kaikki viidesluokkalaiset sekä yhdeksännen luokan tytöt tuovat esiin kirjoitelmissaan kaverisuhteet ja niiden tärkeyden. Näin tekee myös puolet yhdeksännen luokan pojista. Jonkinlaista johtopäätöstä kaveri- ja ystävyyssuhteiden merkityksestä voidaan tehdä myös siitä, että kirjoittajat nostavat tämän teeman esiin usein heti kirjoitusten alussa.

Viidennen luokan poika (P5-1) esittää ytimekkäästi seuraavasti:

> *”Minun mielestä koulussa on tärkeää se, että on hyvät kaverisuhteet.”*

Yhdeksännen luokan poika (P9-3) osoittaa kirjoituksessaan kykyä nähdä sosiaalisten suhteiden merkitys myös toisen näkökulmasta:

> *”Meidän koulussa on myös monia muusta maasta tulleita ihmisiä. Osa heistä on kotiutunut loistavasti Suomeen jo aikoja sitten. On myös se osa, joka ei ole löytänyt ystäviä, koulu menee huonosti ja riitoja syntyy läheisten kanssa. Siinä vaiheessa erottuu joukosta tekemällä itse aloitteen. Menee vaan tyynesti juttelemaan uutten koululaisten kanssa. Parhaiten suhtaudutaan niihin, jotka*

uutten koululaisten kanssa. Parhaiten suhtaudutaan niihin, jotka menevät rohkeasti tutustumaan uusiin ihmisiin!"

Tämän aineiston oppilaskirjoittajat vahvistavat aikaisempien tutkimusten esiin tuomaa havaintoa nuorten keskinäisten suhteiden korostuneesta merkityksellisyydestä nuorille koulussa (esim. Laine 1997).[96] Oppilaskirjoitukset antavat myös laajemmin viitteitä siitä, miten vaikuttaa vahvasti esillä olleeseen aikalaiskeskusteluun: suomalaisten lasten kouluviihtymättömyyteen.

Myös ruokailu on oppilaita yhdistävä teema. Ruoka on hyvää, pahaa, kalapuikkoja ja perunaa, makaronilaatikkoa, pinaattilettuja, kaalia tai ilmaista, mutta yhtä kaikki esiin nostamisen arvoista. Yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoitelmat antavat ymmärtää, että heidän koulunsa ruokailujärjestelyt eivät toimi, koska suurin aika ruokatunnista menee jonottamiseen ja ruokailutila on isolle oppilasjoukolle ahdas. Näin aiheen voi ajatella nousevan voimakkaasti esiin myös sen ajankohtaisuuden vuoksi. Yhtä lailla ajankohtaisuutensa vuoksi esiin nousevana voi nähdä viidennen luokan oppilaiden leirikoulun, johon lähes kaikki oppilaat viittaavat myönteisessä mielessä. Viidesluokkalaisille tärkeitä ovat edelleen toiminnallisuuden mahdollistavat välitunnit sekä koulupihan viihtyvyys. Viidesluokkalainen poika (P5-1) toteaa:

"Koulussamme on hyvä, että voi välitunnilla pelata Jalkapalloa, Aasia, Kirkonrotta ja hyppiä hyppynarulla",

Yhdeksäsluokkalaisten teksteissä toiminnalliset välitunnit ovat korvautuneet omien tilojen merkityksellisyydellä. Yhdeksäsluokkalainen tyttö (T9-5) kirjoittaa seuraavasti:

"Koulun käytävien vierustoja piristää siellä täällä penkit. Tavallisen tallaajan silmissä nämä penkit näyttävät epämukavilta ja rapistuneilta, mutta jokaisen oppilaan silmissä pitkän koulupäivän keskellä, nämä penkit ovat siunaus."

Muina omiksi tulkittavina tiloina tai paikkoina oppilaiden kirjoituksissa nousevat muun muassa takapulpetit, lukkokaapit, talviurheilupäivä, retket, tupakointi välitunnilla, ruokala sekä valinnaiset aineet ja muut mieluisina koetut oppiaineet.

Aineiston oppilaskirjoituksista välittyy kuva, että etenkin viidesluokkalaiset, mutta myös yhdeksännen luokan oppilaat elävät vahvasti tätä hetkeä. Jo aiemmin esitetty yhdeksännen luokan pojan (P9-1) aineisto-ote näyttää tut-

---

96 Kaarlo Laineen koulun arkikulttuurin jännitteisiin pureutuva tutkimus "Ameba pulpetissa" perustuu Oulussa, Maikkulan yläasteella vuonna 1994 kerättyyn aineistoon (ks. Laine 1997, 23–30).

kimuksen oppilasaineiston perusteella kestävän kirjoittajan esittämän yleistyksen etenkin tässä hetkessä elämisen osalta:

> *”Kaikki tietävät, että koulu tekee hyvää tulevaisuudelle, mutta suurin osa nuoristа, mukaan lukien minä, haluaa olla onnellisia NYT eikä kymmenen vuoden päästä.”*

Tämä hetkessä elämisen ajatus pätee myös oppimiseen. Lähes kaikki viidennen ja yhdeksännen luokan oppilaat tuovat esiin oppimisen mahdollistamisen koulun tehtävänä. Kolmasosa heistä liittää oppimiseen elämyksellisyyden tai mukavuuden odotuksen. Tällä voi nähdä olevan yhteys Launosen ja Pulkkisen esittämiin näkemyksiin. Launosen ja Pulkkisen (2004, 30–31) mukaan elämän viihteellistyminen ja ulkoinen helppous ovat vaikuttaneet siten, että oppilailla on vaikeuksia keskittyä pitkäaikaiseen ja tavoittelliseen työhön. Lisäksi oppilailla on vaikeuksia kohdata vastoinkäymisiä. Aineiston oppilaista vain noin viidennes rakentaa kirjoitelmissaan yhteyttä oppimisen ja tulevaisuuden välille. Yhdeksännen luokan oppilaista viisi yhdeksästätoista eli hieman yli neljännes viittaa joko lukio-opintoihin tai muuten tulevaisuuteen:

> *”Emme me tee koulussa töitä opettajien hyväksi vaan itsemme hyväksi. Koulussa rakennamme tulevaisuutta itsellemme”* (P9-3).

Sen, että yhdeksäsluokkalaiset eivät suuressa määrin viittaa arjen koulutyön ja tulevaisuuden yhteyteen, voi nähdä siltä osin kiinnostavana ja merkittävänä, että yhdeksäsluokkalaiset tekevät lukuvuoden aikana merkittäviä tulevaisuuteen liittyviä koulutuksellisia valintoja.

Aineiston opettajien kouluun liittämät tehtävät liittyvät pääasiallisesti pääluokkiin ”mahdollistaa oppiminen” sekä ”kasvattaa ja sivistää”. Tämän voi nähdä johdonmukaisena, kun sitä peilataan perusopetuslakiin. Perusopetuslain (21.8.1998/628)[97] toisessa pykälässä todetaan, että opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.

Alaluokista korostuu etenkin (koulun tehtävä on) ”opettaa (perustaitoja, tietoja tai oppiaineita)” sekä ”tarjota mahdollisuus yhdessä olemisen taitojen oppimiseen”. Kuitenkin näistä ensimmäisenä mainittu jää kirjoittajien teksteissä vain toteamisen tasolle. Tämän aineiston perusteella opettamisen voi sanoa näyttäytyvän opettajille, mutta myös rehtoreille ja opettajankouluttajille toiminnan luonnollisena kontekstina, jota ei ole tarvetta erityisesti avata tai problematisoida. Jälkimmäisenä mainitun ”tarjota mahdollisuus yhdessä olemisen taitojen oppimiseen” jättää opettajista mainitsematta ainoastaan 9.

---

97 Ks. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628.

luokan tuetun pienryhmän opettaja (Opettaja, mies 2), jonka työ edellyttää erityistä henkilökohtaistamista. Hänen aineistopalansa rakentavat pääosin alaluokkaa ”ehkäistä syrjäytymistä ja tarjota tukitoimia”. Yhtälailla osuva luokka olisi ollut (koulun tehtävä on) ”tarjota vastuuaikuisia”. Tukitoimien tarjoamiseen viittaa myös kaksi muuta opettajaa. He orientoituvat kuitenkin edellistä tuetun pienryhmän opettajaa enemmän oppimisen mahdollistamiseen. Luokkaa ”ehkäistä syrjäytymistä ja tarjota tukitoimia” hallitsee kuitenkin erityisesti koulun muun henkilökunnan edustajat. Tämän tekee ymmärrettäväksi se, että tämä alue on tähän ryhmään kuuluvien (koulukuraattori, oppilaanohjaaja, terveydenhoitaja, kouluavustaja ja koulupsykologi) toimenkuvien ydintä.

Palataan vielä opettajien painottamaan alaluokkaan ”tarjota mahdollisuus yhdessä olemisen taitojen oppimiseen”. Aiemmin tuotiin esiin, että alaluokka (koulun tehtävä on) ”turvata hyvät sosiaaliset suhteet” on oppilaille merkityksellinen. Opettajat lähestyvät tätä aihetta päämääräorientoituneemmin, pitäen tehtävänään yhdessä olemisen taitojen oppimisen mahdollistamisen. Eläkkeelle siirtynyt Opettaja, nainen 1 pohtii, että ”hyvien tapojen, ystävällisyyden, empatian opettamista voisi lisätä”. Kuitenkin hän epäilee näiden opettamisen tuloksellisuutta:

> *”Jos aikuiset, yhteiskunta, elokuvat, viihde, uutiset, politiikka on kovaa ja itsekästä ja vain huonot uutiset ovat uutisia, voidaanko silloin koulussa opettaa jotain muuta?”*

Suuren kaupungin kehyskunnan koulussa toimiva Opettaja, nainen 4 on optimistisempi.

> *”Jokaisen oppilaan tulee voida kokea olonsa arvokkaaksi ja oman panoksensa tärkeäksi ainakin koulussa. Koulu opettaa oppilaille, mikä arvo on yhteistyössä ja mitä mahdollisuuksia on yhdessä tekemisessä. Koulussa tulee ratkoa esiin nousevat vuorovaikutukseen liittyvät ristiriidat niin, että oppilaat oppivat toimimaan rakentavasti yhdessä toiset huomioon ottaen.”*

Optimismin ohella opettaja esittää tuntevansa myös työympäristönsä raadollisemman puolen:

> *”Valitettavasti on todettava, että koulu voi olla myös ahdistava ja pelottava paikka juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen takia. Jos koulun henkilökunta ja esimiehet eivät puutu tällaisiin epäkohtiin, voivat yksilöt sairastua.”* (Opettaja, nainen 4.)

Opettajista kolme viidestä tuo edelleen esiin pääluokan ”kasvattaa ja sivistää” alle sijoittuvasti, että koulun tehtävä on ”tehdä kasvatusyhteistyötä kotien

kanssa". Rajanveto vastuiden välillä herättää kuitenkin myös tässä tutkimuksessa ajatuksia (vrt. Korhonen 2008, 127–128). Opettaja, nainen 3 pohtii:

> *"Usko kasvatuksen 'asiantuntijoihin' voisi olla imartelevaakin, mutta en voi välttyä myöskin siltä ajatukselta, että yksilön oma vastuu esim. lasten kasvatuksesta on pitkällä aikavälillä vähenemässä ja kasvatus ja eteen tulevat ongelmat annetaan mielellään jonkin yhteiskunnan organisaation ratkaistaviksi. Usein tämä organisaatio on lasta lähellä oleva koulu. Joskus todella ihmettelee vanhempien luottamusta koulun ja opettajan kaikkivoipaisuuteen, kun kuulee lausahduksia, jossa todetaan, että omat keinot on loppu, mutta koittakaa te siellä koulussa (ehkä 25 muun oppilaan ryhmässä)."*

Oppilaan vanhempi, nainen 2 kirjoittaa kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välillä seuraavasti:

> *"Varsinkin hieman vanhemmat sedät ja tädit moittivat nykyäitejä ja isiä siitä, että kasvatusvastuu on tuupattu kokonaan päiväkodeille, kouluille yms. viranomaisille, eivätkä vanhemmat ja kodit huolehdi enää mistään. Ihan näin jyrkästi en sentään sanoisi, mutta koulujen (ja päiväkotien) osuus on hyvällä tavalla iso. Niissä tehdään erittäin tärkeää työtä."*

Opettajat ovat yksimielisiä siitä, että yhteydenpito koteihin on lisääntynyt. Myös kaikki oppilaiden vanhempien ryhmään kuuluvat kirjoittajat mainitsevat kodin ja koulun yhteistyön teksteissään. Oppilaan isä (Vanhempi, mies 1) toteaa seuraavasti tavalla, josta välittyy kodin ja koulun yhteistyön arvostaminen:

> *"Nykyään koulun ja kodin välinen tiedonkulku on helppoo kun on sähköpostit ja reissuvihot. Ei vois meidän pojat yllättää vanhempiaan, niin kuin silloin joskus ennen."*

Aineiston opettajateksteistä neljä viidestä rakentaa edelleen alaluokkaa 'välittää, rohkaista ja kannustaa'. Opettaja, nainen 4 eksplikoi tätä seuraavasti:

> *"Opettajalla on vastuu opettamisesta, mutta oppilaista välitetään muutenkin, kokonaisvaltaisemmin" --- "Jaksan uskoa siihen, että moni opettaja on ammatissaan, ei vain opettamisen vaan myös lasten kohtaamisen takia. Juuri siksi lapsista ollaan kiinnostuneita ja heistä välitetään."*

Tämä tulos vahvistaa Säntin (2006, 467) esiin tuomaa näkemystä, että oppilaista välittäminen näyttää pitävän sitkeästi pintansa, kun opettajat pohtivat työnsä luonnetta. Puhetavan voi nähdä ammentavan opettajan työn kutsumusluonteesta, johon opettajat edelleen viittaavat työn mielekkyyden perustana (esim. Säntti 2007; Lindén 2010). Kolmessa tekstissä opettajat ilmaisevat

koulun tehtävänä olevan ”noudattaa koululainsäädäntöä ja opetussuunnitelmaa”.

Esitän nyt edellisiä koosteita taulukkomuodossa (taulukko 3). Sijoitan vastaavat tiedot taulukkoon kaikkien intressiryhmien osalta. Kirjaamisessa on nostettu esiin ainoastaan ne pääluokat, joita kukin ryhmä rakentaa voimallisimmin teksteissään. Pääluokan esiin nostaminen edellyttää, kuten aiemmin on todettu, että vähintään kolme ryhmän neljästä tai viidestä kirjoittajasta esittää tekstissään koululle kyseessä olevaan pääluokkaan liittyviä tehtäviä. Useassa ryhmässä yksittäiset henkilöt nostavat kirjoituksissaan esiin myös tehtäviä, jotka eivät tässä yhteydessä ole saaneet riittävästi mainintoja tullakseen merkityiksi taulukkoon. Taulukon luennassa on syytä pitää mielessä, että rajat pääluokkien välillä eivät ole täysin tiiviitä. Avasin tätä näkökulmaa kuvion 1 yhteydessä.

Taulukko 3. Intressiryhmien korostamat pääluokat.

INTRESSIRYHMÄ JA KIRJOITTAJIEN LUKUMÄÄRÄ	**PÄÄ-LUOKKA Mahdol-listaa oppimi-nen**	PÄÄ-LUOKKA Rakentaa yksilön ja yhteis-kunnan tulevai-suutta	PÄÄ-LUOKKA Toteuttaa eettistä kasvatusta	PÄÄ-LUOKKA Kasvattaa ja sivistää	PÄÄ-LUOKKA Turvata lapsen ja nuoren hyvinvoin-ti
0 Oppilaat (N=35)	**X**				X
1 Opettajat (N=5)	**X**			X	
2 Oppilaiden vanhemmat (N=4)	**X**			X	X
3 Koulun muu henkilökunta (N=5)	**X**				X
4 Opettajan-kouluttajat (N=4)	**X**		X	X	X
5 Rehtorit (N=5)	**X**	X		X	
6 Poliitikot (N=4)	**X**	X[98]			
7 Opetushallinto (N=5)	**X**	X	X	X	
8 Työmarkkina-järjestötoimijat (N=5)	**X**	X[99]			X[100]
9 Elinkeinoelämä (N=5)	**X**	X			
10 Ajan kuvaajat (N=4)	**X**				

Jos edellistä taulukkoa (taulukko 3) tarkastelee koulun intressiryhmien välisten yhtäläisyyksien ja erojen näkökulmasta, löytyy kiinnostavia koalitioita. Kuten aiemmin on todettu ja taulukko tekee näkyväksi, ryhmät ovat yksimielisiä siitä, että koulun tehtävä on ”mahdollistaa oppiminen”. Tämän voi nähdä

98 Poliitikoista kolme neljästä viittaa tällä alaluokkaan ”tarjota tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet”.

99 Työmarkkinajärjestötoimijoista neljä viidestä viittaa tällä alaluokkaan ”tarjota tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet”. Neljä viidestä kirjoittajasta viittaa edelleen alaluokkiin ”mahdollistaa jatko-opinnot”, ”mahdollistaa ammatti” ja / tai ”varmistaa suomalaisen yhteiskunnan menestys globaalissa kilpailussa”.

100 Työmarkkinajärjestötoimijoista kolme palkansaajajärjestön edustajaa käsittelee tätä teemaa tietynlaisen vastapuheen kautta, jolloin he kyseenalaistavat joitain tämän pääluokan (koulun tehtävä on) ”turvata lapsen ja nuoren hyvinvointi” alle sijoittuvia yleisesti tunnettuja puhetapoja.

kulttuurisesti vahvana puhetapana laajemminkin. Koska ryhmät jakavat tämän käsityksen, joskin eri alaluokkia painottaen, en kuljeta tätä pääluokkaa mukana tekstissä jatkossa.

Taulukosta 3 on luettavissa, että oppilaat ja koulun muun henkilökunnan edustajat näkevät koulun tehtävän yhtäläisesti. Heidän mukaan koulun tehtävä on ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Vaikka näiden ryhmien välillä on painotuseroja alaluokkien välillä, tämä tehtävä koetaan merkittävänä. Koulun muu henkilökunta painottaa tämän pääluokan alaluokista etenkin luokkaa ”ehkäistä syrjäytymistä ja tarjota tukitoimia”. Kirjoittajat rakentavat aiheen käsittelyssään vahvaa yhteyttä myös alaluokkaan (koulun tehtävä on) ”tarjota vastuuaikuisia”. Oppilaanohjaaja (Koulun muu henkilökunta, nainen 2) kirjoittaa seuraavasti:

> *”Aikuista lapsi huutaa ja tarvitsee elämäänsä. Ihmistä, joka on läsnä ja asettaa rajoja ja tuo turvaa lapsen elämään.”*

Yhtenäiskoulussa toimiva kouluterveydenhoitaja (Koulun muu henkilökunta, nainen 3) tuo esiin huoltaan vanhempien ja lasten yhdessäoloajan vähentymisestä:

> *”Vanhempien ura ja työelämä tuntuu imaisevan vanhemmat mukanaan ja aikaa koululaisten kanssa yhdessäoloon on entistä vähemmän. Monet koululaiset kertovat, että ei vanhemmilla ole aikaa kuulustella läksyjä tai auttaa kotitehtävissä, puhumattakaan siitä, että olisi vain aikaa olla yhdessä.”*

Kirjoittajien esiin nostamat näkemykset saavat tukea tutkimuskirjallisuudesta. Esimerkiksi Launonen ja Pulkkinen (2004, 31–32) toteavat turvallisten aikuisten määrän ja läsnäolon vähentyneen lasten elämänpiirissä pienentyneen perhekoon, ohentuneiden sukulaisverkostojen, avioerojen sekä päiväkotien ja koulujen suurentuneiden ryhmäkokojen myötä.

Oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan edustajien ohella myös oppilaiden vanhemmat ja opettajankouluttajat jakavat todellisuuden, josta katsottuna koulun merkittävänä tehtävänä näyttäytyy ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Työmarkkinatoimijoista palkansaajajärjestöjen edustajat ja heistä etenkin kaksi Opetusalan Ammattijärjestön (OAJ) edustajaa tunnistavat tämän tehtävän, mutta he suhtautuvat siihen kriittisemmin, eräänlaisena tilaa valtaavana puhetapana ja sen myötä ehdolle asetettuna tehtävänä, johon tulee suhtautua varauksellisesti. Työmarkkinajärjestön edustaja, mies 4 toteaa:

> *”Koulu ei saa olla ’sijoituspaikka’ eikä yhteiskunnan tehtävänä ole huolehtia lapsista tutti-iästä työelämään.”*

Työmarkkinajärjestön edustaja, nainen 5 esittää puolestaan seuraavasti:

> *”Koska peruskoulu on tavoittanut koko ikäluokan on sen tehtävään vuosien kuluessa haluttu liittää paitsi opetusta ja kasvatusta, myös monenlaisia lasten ja nuorten elämään ja hyvinvointiin liittyviä velvoitteita.” --- ”Sellaiset asiat, jotka tulisi hoitaa perhepolitiikan alueella sysätään nykyään helposti koulun hoidettavaksi”.*

Edellisillä ajatuksilla voi nähdä olevan yhteys siihen, että opettajat ja rehtorit eivät ainoina koulun arjessa toimivista ryhmistä painota alaluokkaa ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Tällä lienee yhteytensä tutkijoiden (esim. Syrjäläinen 2001; Autio, Syrjäläinen & Tuomisto 2004; Kujala 2006) viittaamaan opettajan ammattikuvan jatkuvaan laajentumiseen. Opettajien, mutta myös rehtoreiden painotus kallistuu kasvattamiseen ja sivistämiseen, pääluokkaan, jolla on kuitenkin leikkauskohtansa pääluokan ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi” kanssa.

Myös oppilaiden vanhempien ja opettajankouluttajien perspektiiveissä korostuu koulun kasvatus- ja sivistystehtävä; vanhemmat painottavat kasvattamista. Voidaan myös ajatella sosiaaliseen konstruktionismiin palautuvasti, että koulutuksen ja kasvatuksen kontekstissa historiallisesti vahva ja merkityslatautunut sivistyksen käsite tai idea ei omaa samanlaista tunnettuutta oppilaiden vanhempien parissa kuin opettajankouluttajien tai joidenkin muiden kasvatuksen saralla toimivien ryhmien parissa. Tätä näkökulmaa tukee se, että kasvatus- ja sivistystehtävä (”kasvattaa ja sivistää”) siten ymmärrettynä, että painotus on sanoista jälkimmäisellä, näyttäytyy merkityksellisenä paitsi opettajankouluttajien myös opetushallintoa edustavan ryhmän tavassa katsoa koulua.[101] Toisaalta sivistyksen käsitteen voi ajatella olevan myös opettajien ja rehtoreiden saatavilla. Tästä huolimatta heidän painotuksensa on oppilaiden vanhempien lailla kasvattamisessa, jolloin kasvattamisen käsitettä peilataan arjen työn välityksellä.

> *”Sosiaalisena kasvattajan [sic] koulu voi olla sekä erinomainen että myöskin epäonnistua surkeasti. Onnistumisen tilanteita näkee alakoululaisessa lapsessa joka neljännelle luokalle tullessaan jo malttaa edes hieman ottaa toiset huomioon, odottaa vuoroaan tai pystyy tekemään kompromissin.”* (Opettaja, nainen 3.)

Useassa ryhmässä (esimerkiksi opettajat ja poliitikot) yksittäiset kirjoittajat viittaavat varsin vahvasti eettiseen kasvatukseen teksteissään.

---

[101] Edellä esitettyjen ryhmien lisäksi yksi poliitikko rakentaa kirjoitustaan vahvasti sivistyksen käsitteen ympärille.

”Toivoisin koulun opettavan lapsille tietotaitojen lisäksi myös kultaista sääntöä, vastuunottoa lähimmäisestä ja toisien kunnioittavaa kohtelua. Oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon arvostaminen, sekä lähellä että kaukana on olennaista ihmisenä elämisessä.” (Poliitikko, nainen 1.)

Voimakkaimmin yhtenä ryhmänä pääluokkaa ”toteuttaa eettistä kasvatusta” painottavat opettajankouluttajat (3/4) ja opetushallinnon edustajat (3/5).

”Hyvän koulun tärkein vaatimus on se, että se on hyvä lapselle, eikä ensisijaisesti jollekin muulle, kuten kasvottomalle ’yhteiskunnalle’ (Opettajankouluttaja, mies 1).

”Nimenomaan eettisiä valintoja tekevä aikuinen on yksi kasvatuksen ajattomista päämääristä ja tätä päämäärää toteuttaa pitkällä tähtäimellä myös koulu (Opettajankouluttaja, mies 4).

Kolmas opettajankouluttaja (Opettajankouluttaja, nainen 2) taittaa näkemystään enemmän koulun kulttuurinsiirtotehtävään, jolloin hän rakentaa edellisiä opettajankouluttajia painokkaammin yhteyttä suomalaisten juurien edelleenvälittymiseen. Opetushallinnon edustaja, mies 4 toteaa puolestaan seuraavasti:

”Yhteiskunnan kasvatus- ja koulutustavoitteisiin tulee edelleenkin kuulua aatteiden arviointia ja erilaisten katsomusten punnintaa. Koulu ei voi keskittyä vain koviin ja mitattavissa oleviin päämääriin.” --- ”Kovien mitä-kysymysten rinnalla yksilö kohtaa filosofisia ja uskonnollisia miksi-kysymyksiä siitä riippumatta, mikä hänen suhteensa uskontoon on.”

Opetushallinnon edustaja, nainen 1 tuo esiin yhteiskunnan ja koulun välisiä arvoristiriitoja:

”Mielenkiintoista on kuitenkin, että koululle asetettavat vaatimukset ovat usein erilaisia kuin yhteiskunnan muilla kentillä vallitsevat toimintanormit. Esimerkiksi median ja varsinkin mainonnan kautta perheille ja lapsille itselleen välittyy viesti, että yksilöllä tässä yhteiskunnassa – myös lapsilla ikään kuin pienoisaikuisina – on paljon vapauksia, vapaus valita, vapaus kuluttaa, vapaus toimia omien mieltymysten mukaan… ja koulu taas joutuu tehtävänsä luonteesta johtuen rajoittamaan tällaista vapautta ja suojaamaan lapsuutta, ihmisyyttä.”

Pääluokkaa ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” tuovat voimallisimmin esiin elinkeinoelämän edustajat, työmarkkinajärjestötoimijat, opetushallinnon edustajat, poliitikot ja rehtorit. Elinkeinoelämän edustajista neljän viidestä aineisto-otteet sijoittuvat alaluokkaan ”opettaa työelämän vaatimia taitoja”. Elinkeinoelämän edustajat painottavat edelleen pääluokan ”mahdollistaa oppiminen” alle sijoittuvasti etenkin alaluokkaa (koulun tehtävä on)

”olla työtavoiltaan monipuolinen ja aikaa seuraava”. Ryhmänä he myös rakentavat vahvimmin yhteyttä oppimisen, työelämän ja kansainvälisessä kilpailussa selviämisen välille:

> *”Endast om vi ständigt utvecklar vårt kunnande är det möjligt att klara oss i en värld där konkurrens av olika slag är en, om inte alltid omtyckt, realitet”* (Elinkeinoelämä, mies 2).

Elinkeinoelämää edustavia kirjoittajia (4/5) yhdistää edelleen näkemys, että koulun tulee muuttua (alaluokka ”muuttua ja kehittyä”). Koulun muuttumisen odotuksiin liittyvää ideointia on vienyt pisimmälle Elinkeinoelämän edustaja, nainen 3:

> *”Näen koulun tulevaisuudessa täysin erilaisena kuin nykyinen sekä fyysisiltä puitteiltaan, että henkiseltä ilmapiiriltään.” --- ”Koulu on värikäs, iloinen ja kodikas tila, jota ei ole jaettu suorakulmaisiin luokkahuoneisiin, jotja [sic] ovat ankeiden käytävien varrella.” --- ”Fyysiset puitteet ovat tärkeät, koska ne heijastavat oppilaiden tulevaa arvomaailmaa sekä muovaavat oppilaista luovia ja joustavia.” --- ”Koulu aloitetaan 5 vuotiaana esikoulussa, joka pidetään samoissa tiloissa kuin varsinainen koulu.” --- ”Oppilaat asettavat itse tavoitteensa. Aivan pienetkin opetetaan tavoittellisuuteen ja vastuullisuuteen. Kaikkien kanssa käydään ’tavoite- ja tuloskeskusteluja.’ --- ”Nykyisestä jäykästä tunti- ja ainejaosta luovutaan. Yhtä ainekokonaisuutta vidaan [sic] opiskella vaikka useana peräkkäisenä päivänä. Tuntien pituudet riippuvat oppilaiden jaksamisesta ja halusta.”*

Elinkeinoelämän edustajien ohella opetushallinnon edustajat viittaavat korostuneemmin siihen, että koulun tehtävä on ”muuttua ja kehittyä”. Näihin muutosodotuksiin liitetään sekä teknis-rationaalista asioiden hoitamista että ilmaistua huolta lasten, nuorten ja perheiden elämäntilanteita kohtaan. Kun aikaisemmin todettiin, että opettaminen näyttäytyy opettajille, rehtoreille ja opettajankouluttajille toiminnan luonnollisena kontekstina, opetushallinnon edustajille vastaavanlainen luonnollinen konteksti on muutoksen ja kehittymisen tila. Kehittämistyö onkin opetushallinnon edustajien toimenkuvien ydintä.[102] Opetushallinnon edustaja, mies 4 kirjoittaa seuraavasti:

> *”Tulevaisuutta luovan organisaation, tässä tapauksessa koulun, on pystyttävä vastaamaan resilienssivaatimukseen. Käsitteellä resilienssi tarkoitetaan yleisesti organisaation joustavuutta, elinvoimaisuutta, kykyä uudistaa dynaamisesti toimintamalleja olosuhteiden muuttuessa.”*

---

[102] On kuitenkin syytä vielä korostaa tässä yhteydessä sitä, että tämän tutkimusaineiston opetushallintoa edustavat kirjoittajat sisällyttävät teksteihinsä korostuneesti arvopohdintaa.

Myös rehtorit nostavat esiin pääluokan ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” alle sijoittuvaa ”muuttua ja kehittyä”-tehtävää. Rehtorien suhtautumistapa muutokseen ja kehittymiseen on kuitenkin kaksijakoinen. Tätä voi ajatella selittävän rehtorien asema koulun arjen todellisuuden ja kunnan opetustoimen välitilassa. Rehtori, mies 1 toteaa seuraavasti:

> *”Toiveita, haasteita ja vaatimuksia koululle tarjotaan taatusti ihan riittävästi. Niitä satelee myös muualta kuin kotien suunnasta. Velvoitteita osallistua mitä moninaisimpiin arviointeihin, projekteihin, teemoihin ym. riittää yli omien tarpeiden. Varsinaisen opetustyön lisäksi koulun arkea on tullut täyttämään mitä ihmeellisimpiä asioita, osalla niistä on hyvin hatarasti mitään tekemistä koulun kanssa.”*

Toinen rehtori (Rehtori, nainen 5) ottaa tehtävän enemmän omanaan:

> *”Kokonaisnäkemystä koulunpidosta tulee kehittää. Se tarkoittaa käytännössä jatkuvaa pedagogista kehitystyötä kouluissa, opettajien työajan muutoksia ja entistä paljon tiiviimpää yhteistyötä sosiaalisektorin kanssa.”*

Rehtoreiden tekstien laajempi luenta antaa viitteitä siitä, että rehtoreiden identifioituminen akselilla koulun arki ja opetushallinto ei ole ongelmatonta. Tätä näkemystä tukee muun muassa Lehkonen tutkimuksessaan ”Mikä tekee rehtorista selviytyjän”. Lehkonen (2009, 102) tuo esiin, miten rehtorit elävät ristiriitaisten odotusten keskellä. Odotuksia rehtorien toiminnalle asettavat koulutuksen ohjausjärjestelmä, oppilaitos, opettajat, oppilaat ja heidän vanhempansa. Odotuksia toiminnalleen asettavat myös rehtorit itse.

Tehtävä ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” saa mainintoja myös muissa kuin edellä mainituissa luokissa, mutta sen voi ajatella jäävän muiden akuutimpina koettujen tehtävien katveeseen. On vaikea ajatella, että esimerkiksi seuraavan tekstiotteen kirjoittanut koulukuraattori ehtisi pohtia työssään teemoja kuten suomalaisen yhteiskunnan menestyminen globaalissa kilpailussa tai oppilaitten luovuuden edistäminen. Jo ajatus tästä tuntuu saavuttamattomalta ylellisyydeltä. Jatkuvaa riittämättömyyden tunnetta työssään kokeva koulukuraattori (Koulun muu henkilökunta, nainen 1) avaa perheiden tilannetta ja omaa työtodellisuuttaan lukijalle seuraavasti:

> *”Työ on mennyt liiaksi siihen, että lapsia ja nuoria pitää ohjata psykiatrisen hoidon pariin. Lisäksi sinnekin on monien kuukausien jonot, joten sekään tukimuoto ei kohtaa perhettä silloin, kun he sitä kaikkein kipeimmin kaipaisivat. Isojen kaupunkien rakenteet ovat kuitenkin hyvin kankeita, joten ei ole helppoa käyttää luovuutta rakenteiden muutoksiin. Moni aloittaa uransa luovin ajatuksin, mutta pian ne katoavat omaan mahdottomuuteensa. Näin huomaan minullekin käyneen. Ainoa keino palauttaa takaisin omaa luovuuttaan taitaakin olla siinä, että jättää koulussa työskentelyn.”*

Opettaja, mies 2 toteaa puolestaan:

> *”Myös jonkun oppilaan sosiaalisiin ongelmiin, erimerkiksi ongelmiin kotona, törmää aika usein. On ongelmia koulussa, ja ongelmien taustalta paljastuu jotain muuta. Näissä tilanteissa ongelmat koulussa jäävät sivuosaan, kun tärkeämpiä elämän asioita aletaan selvittää”.*

Edellinen kirjoittaja tasapainoilee kuitenkin tärkeänä kokemansa toisen tehtävän kanssa, joka sijoittuu pääluokan ’rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta’ alle:

> *”Olen pitänyt tämän vuoden tärkeimpänä tavoitteena jatko-opiskelupaikan löytämistä kaikille oppilailleni.”* (Opettaja, mies 2.)

Pääluokkaan ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” sijoittuu myös alaluokka (koulutuksen tehtävä on) ”taata ja rakentaa yhteiskunnallista tasa-arvoa”. Koulutuksellisella tasa-arvolla on pitkä perinne suomalaisen kaikille yhteisen koulun historiassa. Palautetaan mieliin, että kaikille lapsille ja nuorille tarkoitettu koulu syntyi autonomian lopulla valistuksen tasa-arvohankkeena ja osana hegeliläis-snellmanilaisen kansakunnan rakentamista (Ahonen 2003, 65). Puhetavan tunnettuuden voi ajatella selittävän sitä, että 21 aineiston 46 aikuisesta kirjoittajasta suhteuttaa puhettaan koulutukselliseen tasa-arvoon. Ryhmistä voimakkaimmin tätä tekevät työmarkkinajärjestötoimijat, opetushallinnon edustajat ja poliitikot. Koulutuksellinen tasa-arvo ei ole kuitenkaan kirjoittajien teksteissä yksimerkityksinen. Poliitikko, nainen 2 toteaa seuraavasti:

> *”Juhlapuheissa on aina korostettu opetuksen ja koulutuksen tasa-arvoisuutta riippumatta asuinpaikasta tai varallisuudesta. Jokaisella oppilaalla tulee olla yhtäläinen oikeus saada opetusta kykyjensä ja tarpeidensa mukaisesti.” --- ”Onko yhtäläinen oikeus kuitenkaan tasa-arvoa vai onko se tasapäistämistä? Maamme koulutuksessa on joitakin tabuja, joista ei pidä puhua. Yksi tällainen on lahjakkaiden opetus.” --- ”Kuitenkaan koulutuksen tasa-arvoa ei voida käsitellä, jos ei samalla huomioida molempia ääripäitä.”*

Toisenlaisen näkökulman koulutukselliseen tasa-arvoon tuo palkansaajajärjestön edustaja (Työmarkkinajärjestö, mies 2):

> *”Mielestäni peruskoulun suurin arvo on siinä, että se kattaa koko ikäluokan. Se on sosiaalisesti tärkeä instituutio tuodessaan eri sosiaaliryhmistä lähtevät nuoret yhteiseen opinahjoon. Heterogeeninen oppilasjoukko saavuttaa hyviä oppimistuloksia, vaikka painetta on koko ajan siihen, että ”paremman väen” lapset pitäisi saada vertaistensa kanssa ”parempaan” opetukseen.”*

Jos taulukosta (taulukko 3) etsitään jonkinlaista repeämää ryhmien näkemysten välillä, sellainen on löydettävissä. Tässä aineistossa suurimmat erot ryhmien välillä ovat suhteessa pääluokkiin ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” sekä ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”.

Pääluokkaa ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” tuovat tässä aineistossa korostuneimmin esiin ryhmät, jotka eivät elä koulun arkea. Oppilaat, opettajat, oppilaiden vanhemmat ja koulun muu henkilökunta, mutta myös opettajankouluttajat ovat melko yksituumaisia siitä, että muut tehtävät ovat koulussa ensisijaisempia. Suurin yksimielisyys heidän keskuudessaan vallitsee siitä, että koulun tehtävänä on ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”.[103] Tulkintani mukaan opettajankouluttajan (mies 1) avaama näkökohta tai etenkin seuraavan aineisto-otteen viimeinen lause tekee oikeutta usean edellä esitettyjen ryhmien kirjoittajan ajatuksille:

> *”Nyt vaikuttaa siltä, että tärkeimmiksi tavoitteiksi ovat nousseet ’tietoyhteiskunta’, ’osaaminen’ ja ’elinikäinen oppiminen’. Nekin ovat tärkeitä asioita. Ei kuitenkaan pitäisi unohtaa, että tietäminen, tehokkuus ja tuleva ammattitaito lepäävät persoonallisuuden eheyden päällä ja kasvavat sen pohjalta.”* (Opettajankouluttaja, mies 1.)

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kirjoittajat nostaisivat tehokkuuden esiin ihmisen elämän väistämättömänä piirteenä kirjoituksissaan. Sitä kirjoittajat eivät tee.

Elinkeinoelämän edustajat, opetushallinnon edustajat, poliitikot ja rehtorit eivät puolestaan ryhminä painota koulun tehtävänä olevan ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Opetushallintoa ja rehtoreita lukuun ottamatta edellisissä ryhmissä ei myöskään vallitse suurta yksimielisyyttä siitä, että koulun tehtävänä on ”kasvattaa ja sivistää”. Huomionarvoista on edelleen se, että pääluokkaa ”toteuttaa eettistä kasvatusta” tuovat ryhmänä korostuneesti esiin yksinomaan opettajankouluttajat ja opetushallinnon edustajat. Toisaalta lienee kohtuullista odottaa, että etenkin kasvatustieteilijät, joita tässä aineistossa opettajankouluttajat ovat, tuntevat ja tuovat esiin kasvatusfilosofiasta tuttuja teemoja, kuten etiikkaan, hyvään elämään, arvoihin ja sivistykseen liittyviä pohdintoja. On kuitenkin syytä tiedostaa, että näiden teemojen sivuuttamisen tai mitätöinnin perusopetuksen kontekstissa voi nähdä myös perusopetuslain vastaisena. Kuten lain (21.8. 1998/628) toisessa pykälässä todetaan: ”[perus]opetuksen tavoitteena on tu-

---

[103] Tähän tekevät poikkeuksen opettajat, joiden aineisto-otteet keskittyvät pääluokkaan ’kasvattaa ja sivistää’.

kea oppilaiden kasvua ihmisyyteen eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja".

Tutkimuksen aineisto osoittaa tutkimuksen teoreettista tarkastelua tukevan perustelun tarpeelle pyrkiä kohti tasa-arvoisempia tapoja neuvotella koulusta. Aineisto osoittaa, että intressiryhmien välillä on eroja siinä, miten ne merkityksellistävät koulua kirjoituksissaan. Tältä pohjalta lienee kohtuullista odottaa, että eri intressiryhmien äänet tulevat kuulluiksi ja vakavasti otetuiksi koulukeskustelussa. Koulun intressiryhmien välillä on eroja siinä, miten ne painottavat eri pääluokkia sekä yksittäisiä alaluokkia. Jännitteitä voi olla myös ryhmien sisällä. Tämän lisäksi ryhmät muodostavat keskenään erilaisia yhteenliittymiä kirjoittajien jakaessa yhteisiä käsityksiä koulun tehtävästä. Ryhmien näkemysten välillä on löydettävissä myös suurempi repeämä. Tämä repeämä todentaa aiemmin tämän tutkimuksen luvussa 6 esitettyä ja koulun arjessa usein toistettua näkemystä, että he, jotka ovat läheisemmin suhteessa koulun arkeen ja he, jotka ovat siitä etäämpänä, puhuvat toistensa ohi. Rehtoreiden voi ajatella tämän aineiston perusteella identifioituvan sekä koulun arjen toimijoihin että opetushallintoon. Tarkastelen vielä viimeisessä näkökulmassani aineistoon, osoittavatko aineiston kirjoittajat teksteissään dialogia edistävästi kykyä nähdä asioita eri näkökulmista.

9.4 Aineistosta välittyvä yhteisvastuullisuuden potentiaali

Tämän tutkimuksen aineiston perustalta voi ajatella, että suhteessa kouluun eri lailla paikantuneilla ryhmillä on potentiaalia ymmärtää toistensa argumentointia. Tätä osoittaa paitsi taulukon 3 avaama näkymä, joka osoittaa laajalla skaalalla (pääluokkina) jaettuja tapoja nähdä koulun tehtävä. Lisäksi tätä osoittaa se, että jokaisessa ryhmässä on henkilö tai henkilöitä, joilla on kykyä tarkastella asioita myös sellaisesta näkökulmasta, jota toinen intressiryhmä korostaa. Tähän voi osaltaan ajatella vaikuttavan sen, että usea aineiston aikuisista kirjoittajista on lähestynyt koulua jo työuransa puitteissa kahdesta tai useammasta perspektiivistä. Tämänkaltainen tilanne on myönteinen lähtökohta yhteisvastuulliselle neuvottelulle koulusta. Palautetaan mieliin, miten Gergen (2009a, 325) näkee yhteisen keskustelun kannalta myönteisenä sen, että onnistutaan luomaan sellaisia tiloja, joissa osalliset voivat vapaasti ilmaista ajatuksiaan, myös epävarmoja ja epäjohdonmukaisia, ja joissa osallisten ei odoteta näyttäytyvän vain yhteen totuuteen kiinnittyvinä puhujina.

Edellisen alaluvun (9.3) taulukkoa 3 tarkasteltaessa voidaan todeta, että suurin yhtäläisyys koulun intressiryhmien kesken on, että kaikki ryhmät tunnustavat koulun oppimisen paikkana. Tämän lisäksi viisi ryhmää jakaa keskenään käsityksen, että koulun tehtävänä on "turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi". Samoin viiden ryhmän mukaan

koulun tehtävänä on ”kasvattaa ja sivistää”. Viisi ryhmistä korostaa edelleen, että koulun tehtävä on ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta”. Vaikka edellä mainitut tehtävät ovat saaneet suurimman tuen aineistossa, aineiston luennassa tulee edelleen näkyviin, että mitään pääluokkaa ja sen oikeutusta ei missään ryhmässä täysin kiistetä. Näkemykset, jotka eivät suoraan istu omaan ajatusmaailmaan, saavat kyllä osansa. Esimerkiksi Opetushallinto, mies 5 toteaa seuraavasti:

> *”Myös talouden mekanismien ymmärtämiseen on koulun vastattava huomattavasti aiempaa paremmin. Sitä kautta myös oikeudenmukaisuus voi toteutua. Tämän tehtävän opettajat ovat jossain määrin jopa laiminlyöneet. Asia on harsottu jonkin ylihumanismin nimiin. Kyllä talousajattelu kuuluu olennaisena osana koulutukseen.”*

Rehtori, nainen 3 ottaa kantaa koulukeskusteluun. Hän toteaa:

> *”Koulukeskustelussa on kuunneltava kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijoita (jotka saaneet hyvät oppimistuloksemme aikaiseksi) eikä vain talouden asiantuntijoita, kuten nyt näyttää olevan vallalla. Kuullaan esim. valtiosihteeri valtiotieteen maisteri Raimo Sailasta tai esim. VATT:n johtavaa ekonomistia Mika Moisioita mantranomaisesti ja johtavien kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden ääni jää kuulumattomiin.”*

Kirjoittajat painottavat pääluokkia eri tavoin ja osa voi jäädä mainitsematta. Tämän voi nähdä keskustelun suuntaamisena kirjoittajan näkökulmasta merkityksellisempiin asioihin. Toinen katsontakanta on, että tietyt puhetavat eivät ole kaikille ryhmille yhtä lailla saatavilla. On vaikea nimetä asioita tai puhua sellaisten asioiden puolesta, joille ei ole nimeä yhteisössä, jonka osallinen on. Tältä osin voi asettaa ehdolle ajatuksen tarpeesta kehittää eri puhetapojen tunnettuutta lisäävästi sellaisia foorumeja, joissa eri puhetavoilla on tilansa olla vuoropuhelussa keskenään. Lisäksi voi ehdottaa koulusta käytävän keskustelun dokumentointia.

Jokaisessa intressiryhmässä on henkilö tai henkilöitä, joilla on kykyä tarkastella asiaa myös toisen intressiryhmän korostamasta näkökulmasta. Ihmiset ovat harvoin vain yksiäänisiä asennoitumisessaan eri asioihin. Ihmiset pystyvät liikkumaan asemoitumisessaan ja tuomaan esiin monia puolia asioista. Antaessaan tilaa tämänkaltaiselle moninaisuudelle itsessään samalla pidetään kulttuureja huokoisina. Näin tila pysyy avoimena yhteisvastuulliselle neuvottelulle. Kuten aiemmin todettiin, toisen äänistä osa voi olla myös omiani, vaikka kaikki niistä eivät sitä olisikaan. Näin toinen tulee ymmärrettävämmäksi. Tämän tilan voi nähdä vähentävän vastakkainasettelua ja edistävän avointa dialogia kuilun kaventuessa itsen ja toisen välillä. (Ks. Gergen

2007, 21 ja 59–61; Gergen 2009, 370–371.) Tästä esimerkkinä käyvät seuraavat kirjoittajien aineisto-otteet.

Elinkeinoelämän edustaja, nainen 1 pohtii:

> *”Muuttaako Kvartaalitalouden kiivasrytmi ja periaatteet myös koulumme toiminnan?” --- ”Mihin fokusoituu opettajien resurssi? Tehokkaaseen suorittamiseen, sisällön jakamiseen vai vahvan arvopohjan ja tiedollisen/taidollisen perustan luomiseen, lapsen oman persoonallisen kyvykkyyden löytämiseen ja vahvistamiseen.”*

Opettajankouluttaja, mies 3 kirjoittaa puolestaan seuraavasti:

> *”Koululla pitää olla tietoisuus siitä, mitä yhteiskunnassa ja kansantaloudessa kulloinkin tapahtuu, mutta esimerkiksi peruskoulun ei pidä ikään kuin opetussuunnitelmallisen joustavuuden keinoin käydä lävitse samoja kiihtyvän ja taantuvan talouden syklejä, sen korkeimpia huippuja ja syvimpiä notkoja”.*

Vaikka tässä tutkimuksessa ei mahdollistu se, että koulusta käytävän neuvottelun osalliset luovat yhteisiä merkityksiä, edellisen kaltaisen argumentoinnin voi ajatella antavan viitteitä siitä, että kirjoittajilla on potentiaalia kantaa vastuuta keskusteluyhteyden säilymisestä ryhmien välillä. Tämä ei ole kuitenkaan käytännössä todennettavissa tämän tutkimusasetelman avulla. Edellä esimerkinomaisesti lainaamani kirjoittajat (Elinkeinoelämä, nainen 1 ja Opettajankouluttaja, mies 3) osoittavat tunnistavansa erilaisten todellisuuksien läsnäolon. He eivät myöskään keskustelua sulkevasti mitätöi erilaisia totuuksia. Ennemminkin voi sanoa, että Elinkeinoelämä, nainen 1 on erittäin avoin suhteessa erilaisiin totuuksiin. Hän kirjoittaa:

> *”Suomalaiseen osaamiseen, tutkimustukeen ja koulutusjärjestelmään panostaminen on keskeinen perusvahvuustekijä Suomen tulevaisuudelle. Uudenlainen ihmisen ja ihmisyyden löytäminen, ihmisen näkeminen kokonaisuutena niin fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena, kognitiivisena mutta eritoten henkisenä olentona on tärkeätä tulevaisuuden menestymisen ja hyvinvoinnin kannalta. Suomi voisi olla se mallimaa, joka nostaa myös koulutuksessa ihmiskeskeisyyden ja luonnon arvostamisen keskeiselle sijalle yhteiskunnan arvoissa ja ajattelussa.”*

Tilan, jossa neuvottelun osalliset tunnistavat erilaisten todellisuuksien läsnäolon, ja jossa osalliset eivät mitätöi erilaisia näkemyksiä, voi nähdä olevan merkittävä myönteinen lähtökohta yhteisvastuulliselle neuvottelulle koulusta.

III Kokoava tarkastelu

Olen pyrkinyt vastaamaan tässä tutkimuksessa kahteen asettamaani tutkimustehtävään. Nämä ovat ”Miten aineiston kirjoittajat (suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset) merkityksellistävät koulua kirjoituksissaan?” ja ”Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?” Ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyvä aiheen tarkastelu sijoittui tutkimuksen edelliseen lukuun (luku 9). Pelkistetysti ilmaistuna vastaus tähän tehtävään on, että aineiston kirjoittajat merkityksellistävät koulua viitenä toisiaan leikkaavana paikkana. Tämä on myös tutkimukseni ensimmäinen tutkimustulos. Koulua merkityksellistetään aineston kirjoittajien teksteissä oppimisen paikkana (mahdollistaa oppiminen), tulevaisuuden rakentamisen paikkana (rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta), eettisen kasvatuksen toteuttamisen paikkana (toteuttaa eettistä kasvatusta), kasvattamisen ja sivistämisen paikkana (kasvattaa ja sivistää) sekä oppilaan hyvinvoinnin turvaamisen paikkana (turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi). Suurin yksimielisyys kirjoittajien kesken vallitsee siitä, että koulun tehtävänä on ”mahdollistaa oppiminen”. Lähes kaikki aineiston kirjoittajat yksittäisiä oppilaita lukuunottamatta merkityksellistävät siis koulua varsin yllätyksettömästi etenkin oppimisen paikkana. Tämä onkin epäilemättä kulttuurisesti tunnetuin puhetapa koulusta. Pidemmälle viedyn vastauksen tutkimustehtävistä ensimmäiseen tarjoaa kuvio 1, jossa tulee näkyväksi pääluokkia rakentavat 48 erilaista koulun merkityksellistämisen tapaa (alaluokkaa).

Aineiston yhdentoista intressiryhmän edustajat jakavat käsityksen, että koulun tehtävänä on ”mahdollistaa oppiminen”. Lisäksi viisi intressiryhmää yhdestätoista tuo korostuneesti esiin, että koulun tehtävänä on ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta”, ”kasvattaa ja sivistää” sekä ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Näkemystä, että koulun tehtävänä on ”toteuttaa eettistä kasvatusta”, tuo korostuneesti esiin ainoastaan kaksi intressiryhmää, opettajankouluttajat ja opetushallinnon edustajat. On kuitenkin syytä todeta, että useassa ryhmässä yksittäiset henkilöt nostavat kirjoituksissaan esiin varsin voimakkaasti tehtäviä, jotka eivät vain ole saaneet riittävästi mainintoja tullakseen tässä tutkimuksessa asetettujen kriteerien valossa mainituksi intressiryhmän näkemyksenä. Tästä huolimatta sen, että pääluokka ”toteuttaa eettistä kasvatusta” ei korostu kuin kahden intressiryhmän teksteissä, voi ajatella legitimoivan aiemmin tässä tutkimuksessa koulutuspolitiikan ja kasvatuksen saralla toimivien tutkijoiden esiin tuomaa näkemystä tai huolta. Ball (2001) eksplikoi tätä seuraavasti: Talou-

dellisen kilpailukyvyn vallatessa tilaa politiikassa kasvatuksen omaehtoiset sosiaaliset tavoitteet tulevat laiminlyödyiksi ja sivuraiteille ajetuiksi (Ball 2001, 22). Yhtä lailla kasvatuksen eettiset lähtökohdat ja tavoitteet tulevat laiminlyödyiksi ja sivuraiteille ajetuiksi. Yhtenä eettisesti perustellun kasvatuksen lähtökohtana voi nähdä Värrin (1997, 20) esiin nostaman ajatuksen: ”[K]asvatuksessa on kartettava ennalta määrättyjä, kasvatettavan kohtaloa sitoavia pragmaatisia ideaaleja. Kasvatus ei saa ahtaasti sitoutua minkään kansalais- ja ammattilaisroolien eikä ideologian rajattujen sisältöjen ja päämäärien toteuttajaksi.” Tämä kasvatuksen välineellisyyttä kyseenalaistava kanta tekee yhdellä tavalla ymmärrettäväksi myös tämän tutkimuksen aineistosta välittyvää historiaan palautuvaa kamppailua akselilla sivistys itsetarkoituksena ja sivistys välineenä.

Tässä tutkimuksessa suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet toimijat painottavat pääluokkia ja niiden alle sijoittuvia alaluokkia pääosin toisistaan eriävästi. Sosiaalisen konstruktionismin hengessä osuvampi voi olla ilmaisutapa, että eri intressiryhmät vaikuttavat kiinnittyvän niihin puhetapoihin, jotka heidän kulttuurissaan asettuvat ensisijaisesti tarjolle. Tämä on tutkimukseni toinen tulos. Tutkimuksen aineiston voi nähdä todentavan ensimmäiseksi asettamaani tutkimustehtävään kytkeytyvästi tutkimukseni lähtökohtaoletusta, jonka mukaan suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset näkevät koulun toisistaan eriävin tavoin tai painotuksin. Havainnollistin tätä edellisessä luvussa (luku 9) taulukossa 3. Poikkeuksen intressiryhmien välisiin painotuseroihin tekevät oppilaat ja koulun muun henkilökunnan edustajat, jotka näkevät pääluokkien tasolla koulun tehtävän yhtäläisesti. Kuitenkaan koulun muun henkilökunnan edustaja ei voisi korvata oppilasta neuvoteltaessa koulusta, sillä ryhmien kesken on voimakkaita painotuseroja alaluokkien välillä. Siinä missä koulun muun henkilökunnan edustajat korostavat sitä, että koulu ehkäisee syrjäytymistä ja tarjoaa tukitoimia, oppilaat odottavat koulun turvaavan heidän perustarpeensa ja huolehtivan heidän kouluarkensa toimivuudesta. Tutkimukseni toisen tuloksen seurauksena näyttäytyy laajemminkin kestämättömänä se, että jokin intressiryhmä voisi korvata toisen neuvoteltaessa koulusta. Näin aivan kuten tämän tutkimuksen aineistossa, myöskään koulusta käytävässä neuvottelussa esimerkiksi poliitikko ei voi korvata oppilasta, elinkeinoelämän edustaja opettajankouluttajaa, opettajankouluttaja elinkeinoelämän edustajaa, opetushallinnon edustaja opettajaa tai rehtori koulun muun henkilökunnan edustajaa ilman, että neuvottelusta tulee toisen ohi puhumista ja toisen puolesta tietämistä.

Esitin aineiston tarkastelun yhteydessä, että koulun eri intressiryhmien näkemyksien välillä on löydettävissä repeämä, jonka voi nähdä vahvistavan eri tutkijoiden (esim. Ball 2001; Launonen & Pulkkinen 2004) esittämää näkemystä, että lähellä koulun arkea olevat ja koulun arjesta etäämmällä olevat

puhuvat toistensa ohi.[104] Tutkimusaineistossani tämänlainen repeämä tulee esiin suhteessa pääluokkiin ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta” sekä ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Pääluokista ensimmäisenä mainittua, koulun tehtävä on ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta”, tuovat aineistossa korostuneimmin esiin ryhmät, jotka eivät elä koulun arkea. Poikkeuksen tähän tekevät kuitenkin opettajakouluttajat. He eivät korosta tätä pääluokkaa. Toisaalta opetushallinnon ja kouluarjen välitilassa toimivat rehtorit korostavat sitä, että koulun tehtävänä on ”rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta”.

Oppilaat, opettajat, oppilaiden vanhemmat ja koulun muu henkilökunta, mutta myös opettajankouluttajat jakavat pääosin näkemyksen, että muut tehtävät ovat koulussa ensisijaisempia kuin se, että koulu rakentaa yksilön ja yhteiskunnan tulevaisuutta. Suurin yksimielisyys näiden ryhmien kesken vallitsee siitä, että koulun tehtävänä on ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi”. Muunlaiset pohdinnat saattavat koulun arjessa toimivien (etenkin koulun muun henkilökunnan edustajien) näkökulmasta näyttäytyä jopa elitistisiltä, kun huolenpito ja pyrkimykset turvata lapsien perushyvinvointi vievät koulussa toimivien ammattilaisten voimavarat. Pääluokan ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi” sijaan opettajien aineisto-otteet keskittyvät pääluokkaan ”kasvattaa ja sivistää”. Tämän voi tulkita reaktiiviseksi toiminnaksi suhteessa opettajien ammattikunnan hyvin tuntemaan keskusteluun opettajan ammattikuvan ylilaajentumisesta. Kysymys voi olla rajojen piirtämisestä sen ympärille, mihin ammattilaisena haluaa identifioitua. Elinkeinoelämän edustajat, opetushallinnon edustajat, poliitikot ja rehtorit eivät puolestaan ryhminä korosta sitä, että koulu turvaisi lapsen ja nuoren fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin. Yksittäiset kirjoittajat näissä ryhmissä nostavat kuitenkin esiin myös pääluokkaan (koulun tehtävä on) ”turvata lapsen ja nuoren fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen hyvinvointi” sijoittuvia teemoja. Opetushallintoa ja rehtoreita lukuun ottamatta edellisissä ryhmissä ei myöskään vallitse suurta yksimielisyyttä siitä, että koulun tehtävänä on ”kasvattaa ja sivistää”. Opettajien lailla rehtorien painotus on oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin turvaamisen sijaan koulun kasvatus- ja sivistystehtävässä.

Tutkimukseni kahden ensimmäisen tutkimustuloksen pohjalta voidaan asettaa ehdolle seuraavat johtopäätökset. Esittämäni tutkimustulokset osoittavat, että koulusta käytävässä neuvottelussa eri ryhmien perspektiivien tulee tulla kuulluiksi. Kuten aineisto osoittaa, suhteessa kouluun eri lailla paikantuneet ihmiset näkevät koulun toisistaan eriävin painotuksin. Demokratiaa lisäävällä osallistujien määrän laajentamisella ja sen myötä eri ryhmien per-

[104] Koulun arjen ja sitä raamittavan retoriikan välistä kuilua tarkasteltiin luvussa 6.

spektiivien kuulumisella on koulusta käytävässä neuvottelussa merkittävä ja tässä tutkimuksessa myös empiirisesti todennettu arvonsa. Rajautunut, joitain ryhmiä ulossulkeva neuvottelu koulusta ei näyttäydy tämän tutkimuksen tulosten perusteella perustellulta. Samalla voi kyseenalaistaa sen, että koulusta käytävää neuvottelua käytäisiin enemmistödemokratian periaattein. Koulussa käytävän neuvottelun osalta kestämättömänä näyttäytyy ajatus, että osa neuvottelun osallisista on marginaalissa ja osa on keskiössä. Ennemmin on lukuisia tietäviä subjekteja, jotka ovat eri yhteisöjen ja sen myötä toisistaan eriävien totuusjärjestelmien osallisia. Kuten aiemmin on todettu, sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä se, mikä nostetaan esiin arvokkaampana, ei palaudu universaaliin ja objektiiviseen tietoon vaan heijastaa tiettyjen ihmisten todellisuutta ja arvoja tiettynä historiallisena ajanjaksona (ks. Gergen 2009a, 204–205; Jokinen & Juhila 2004, 75–108; Fairclough 2001, 27–29, 76).

Tutkimuksen empiirinen aineisto todentaa näkemystä, että koulusta käytävän neuvottelun tulee olla sellaista, että eri ryhmien perspektiivit tulevat kuulluiksi. Yhtä lailla voi ajatella, että kuulluksi tulemisen ohella eri perspektiivien on hyvä tulla sanallistetuiksi ja/tai näkyviksi. Tämä mahdollistaa sen, että kaikilla osallisilla on mahdollisuus päästä kiinni niihin ymmärtämisen tapoihin, joita kouluun liitetään. Tämän voi myös nähdä omalta osaltaan vahvistavan osallisten diskursiivisen rekisterin laajentumista. Kuten aineiston tarkastelussa asetettiin sosiaaliseen konstruktionismiin palautuvasti ehdolle, koulusta käytävässä neuvottelussa kaikilla käsitteillä tai niiden ideoilla ei ole samanlaista tunnettuutta kaikissa ryhmissä. Tällainen käsite voi olla esimerkiksi sivistys. Dokumentointi voi myös auttaa tunnistamaan sitä, ovatko jotkut puhetavat luonnollistuneet ja saaneet diskursiivisen kentän heterogeenisyyttä kahlitsevasti hegemonisen aseman (vrt. Jokinen & Juhila 2004, 76). Näin koulusta käytävän neuvottelun prosessin sanallistamisen ja/tai visualisoinnin voi myös nähdä toimivan merkittävänä prosessin itsereflektion välineenä, joka varjelee koulua ja kasvatusta redusoitumiselta minkään yksittäisen ja väistämättä näkökulmallisen totuuden välittäjäksi.

Dokumentoinnin voi edelleen ajatella havainnollistavan ja selkeyttävän kompleksisen ilmiön haltuunottoa. Sen voi myös ajatella tarjoavan välineen osallisten keskinäisen ymmärryksen kasvuun. Merkittävänä voi edelleen pitää sitä, että dokumentointi tekee dialogia edistävästi näkyväksi sitä mistä neuvotellaan. Samalla avautuu mahdollisuus kehittää neuvottelukulttuuria siten, että edetään erillisistä monologeista kohti yhteisvastuullista dialogia: merkitysten yhteistä luontia. On kuitenkin selvää, että mikään dokumentointi ei koskaan tavoita koko ilmiötä. Yhtä lailla on selvää, että esimerkiksi kuvio ottaa haltuun aina vain hetken, joten yhtä lailla kuin koulusta käytävän neu-

vottelun voi odottaa olevan jatkuvaa, samoin kuviot elävät ja uudelleen muotoutuvat ajassa.

Siirryn nyt ensimmäisestä tutkimustehtävästä ja sen myötä tämän tutkimuksen aineistosta tutkimukseni toisen tutkimustehtävän pariin. Toinen tutkimustehtäväni on ”Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?”

Toin tutkimuksen alussa esiin, että tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulusta käytävää keskustelua sekä sitä, millä ehdoin koulusta käytävää ohipuhumista voidaan muuttaa neuvottelun suuntaan. Asetin tutkimukselle kaksi tavoitetta: löytää empiiristä ja teoreettista perustaa tasa-arvoisemmille tavoille käydä neuvottelua koulusta sekä lisätä kulttuurista itsereflektiota. Tein valinnan, että pyrin asettamiini tavoitteisiin teoreettisen perustan osalta postmodernista ammentavan sosiaalisen konstruktionismin ymmärrystavan välityksellä. Perustelin tätä sillä, että modernin perususkomusten kritiikin maaperästä noussut sosiaalinen konstruktionismi korostaa totuuksiemme näkökulmallisuutta. Kun hyväksymme ajatuksen totuuksiemme palautumisesta jonkin tosiolevan sijaan yhteisöihin, joissa olemme osallisina, tulee ymmärrettäväksi se, että yhteisistä asioista neuvoteltaessa keskustelu ei voi olla rajautunutta ja joitain ryhmiä ulkopuolelle sulkevaa. Katsoin tähän näkökulmaan sisältyvän merkittävän potentiaalin etenkin ensimmäisenä esittämäni tutkimustavoitteen ja sen myötä koulusta käytävän neuvottelun kannalta. Asetin tältä pohjalta tutkimuksen toiseksi tutkimustehtäväksi seuraavan tehtävän: ”Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?” Aloitin sosiaalisen konstruktionismin tarkastelun heti tutkimuksen alkusivuilla. Aihetta on käsitelty myös erillisessä luvussa (luku 4) ”Sosiaalinen konstruktionismi ja avaus sen potentiaaliin”. Tämän lisäksi olen pyrkinyt kuljettamaan aihetta osana tutkimuksen kulkua siten, että aiheen käsittely olisi kautta tekstin edelleen kehkeytyvää. Teen seuraavaksi kokoavan tarkastelun tähän aiheeseen toisen tutkimustehtävän suunnassa.

Pelkistetysti ilmaistuna vastaus toiseen tutkimustehtävään, ”Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?”, on, että sosiaalinen konstruktionismi ymmärrystapana tarjoaa teoreettisesti kestävän perustan sille, että koulusta käytävää ohipuhumista voidaan muuttaa tasa-arvoisemman neuvottelun suuntaan. Tämä edellyttää tiettyjen postmodernista ja sosiaalisesta konstruktionismista ammentavien ehtojen tarkastelua. Siirryn nyt tarkastelemaan niitä ehtoja, joiden toteutumisen voi nähdä edistävän etenemistä toisen ohipuhumisesta kohti tasa-arvoisempaa neuvottelua koulusta. Olen tiivistänyt nämä ehdot kuuteen. Seuraavat kuusi ehtoa voidaan nähdä laajempana vastauksena tämän tutkimuksen toiseen tutkimustehtävään. Ne ovat samalla tutkimukseni kolmas ja viimeinen tutkimustulos.

Ehdoista ensimmäinen on se, että otetaan vakavasti sosiaalisen konstruktionismin ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat. Sosiaalinen konstruktionismi, siten kuin Gergen sitä tulkitsee, näyttäytyy ontologisesti mykkänä. Se ei kiellä eikä vahvista sosiaalisesta riippumattoman todellisuuden olemassaoloa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan aina, kun pyritään ilmaisemaan mitä jokin on, astutaan ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja diskurssien maailmaan. Epistemologisesti konstruktionismi on sosiaalinen. Sosiaalisen konstruktionismin edustaja näkee tiedon ihmisten välisissä suhteissa rakentuvana. Mieli ei näin ole tiedon lähde, vaan tiedon lähteenä ovat ihmisten väliset suhteet. (Esim. Gergen 1985; Gergen 1997.) Kun hyväksymme ajatuksen tietomme ja totuuksiemme palautumisesta jonkin tosiolevan sijaan yhteisöihin, joissa olemme osallisina sekä niihin kulttuurisiin puhetapoihin, jotka ovat yhteisöissämme saatavilla, avautuu merkittäviä näköaloja. Samalla tunnustetuksi tulee modernin metakertomusten, kuten arvoneutraaliuden, rationaalisuuden ja tieteen objektiivisuuden kyseenalaistuminen. Nämä lähtökohdat vievät perustaa muun muassa ajatukselta, että joillain rajatuilla ihmisryhmillä tai yksittäisillä ihmisillä olisi hallussaan oikea, oletettua totuuden ydintä lähempänä oleva tieto, joka legitimoisi rajautunutta koulukeskustelua. Yksilöiden ja ryhmien totuudet ovat väistämättä näkökulmallisia. Edelleen tietyn totuuden hyväksyminen on aina jonkinlaiseen totuusjärjestelmään astumista. Koulusta käytävän neuvottelun kannalta merkittävää on se, että asioiden erilaiset merkityksellistämisen tavat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä tekee ymmärrettäväksi toisen ehdon joka auttaa etenemään toisen ohipuhumisesta kohti tasa-arvoisempaa neuvottelua koulusta.

Toinen ehto koulusta käytävän neuvottelun etenemiselle tasa-arvoisempaan suuntaan on moniäänisyyden arvostaminen. Moniäänisyyden arvostaminen saa ilmiasunsa lukuisin eri tavoin, kuten laajana osallistumispohjana sekä vaihtoehtoisten näkemysten ilmaisun mahdollistumisena. Lisäksi ilmaisussa tulee olla tilaa myös omien epävarmojen ja keskeneräisten ajatusten esittämiselle. Kun tunnustamme erilaisten näkemysten olemassaolon emmekä pyri omista ajatuksistamme eroavien näkemysten tukahduttamiseen, luomme tasa-arvoisampaa perustaa neuvottelulle koulusta. Tasa-arvoisempaa perustaa luomme myös silloin, kun puramme hierarkioita eri ihmis- tai ammattiryhmien välillä. Merkittävämpää kuin se, kuka puhuu, on se näkökulma, mikä täydentää ja asettuu osaksi yhteisvastuullista ja tasa-arvoista neuvottelua. Erilaisten näkemysten kuulluksi tuleminen ei kuitenkaan yksin riitä, kuten aiemmin on todettu. Myös osallistumispohjaltaan laajoissa prosesseissa keskustelu saattaa edelleen olla monologista omien näkemysten esille asettamista (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Koulusta käytävään neuvotteluun sisältyy kuitenkin dialoginen ulottuvuus.

Dialogisuus on kolmas ehto koulusta käytävän neuvottelun etenemiselle tasa-arvoisempaan suuntaan. Bohm ja Peat (1992, 246) tuovat esiin, että dialogissa erimielisyydet on pystyttävä kohtaamaan ilman vastakkainasettelua. He korostavat sitä, että osallisten on oltava halukkaita tutkimaan myös näkökantoja, joita ei itse kannata. Koulusta käytävän neuvottelun näkökulmasta merkittävin on kuitenkin heidän esittämänsä näkemys, joka on keskeinen myös Gergenin (ks. Gergen 2009a, 109–128) ajattelussa: ”Jos kykenee dialogiin väistelemättä ja suuttumatta, huomaa, ettei mikään tiukka kanta ole niin tärkeä, että sen takia kannattaisi tuhota itse dialogi” (Bohm & Peat 1992, 246). Vaihtamalla diskursiivista rekisteriä, erottamalla henkilön ilmaisut hänestä itsestään, korostamalla ihmisen moniäänisyyttä sekä arvostamalla suhteiden merkitystä vähennetään vastakkainasettelua ja rakennetaan rikkaampia ja kestävämpiä yhteiselon muotoja, toteaa Gergen (2007, 23; 2009a, 403). On selvää, että edellisen kaltainen diskursiivisen rekisterin vaihtaminen ei ole yksinkertaista. Bohm ja Peat (1992, 82–83) toteavatkin, että dialogiin ryhtyminen edellyttää keskinäistä luottamusta, hyvää tahtoa ja myötämielisyyttä. Siinä missä jäykät arvovaltasuhteet, epävarmuus työn jatkuvuudesta, huoli statuksesta ja kilpailu ovat avoimen ajatustenvaihdon ja vapaan leikin estäjiä, keskinäinen luottamus, hyvä tahto ja myötämielisyys ovat näiden mahdollistajia.[105] Voidaankin kysyä, mitä tai kenen intressejä palvelee neuvottelu, jossa tilaisuus avoimeen ajatustenvaihtoon on jo etukäteen suljettu.

Koulusta käytävän neuvottelun kannalta huomionarvoisena voi nähdä aiemmin sivutun Gergenin (2009a, 191–193; 2009b, 118–128) transformatiiviseksi dialogiksi kutsuman kehittelyn. Tässä dialogin muodossa keskeisenä on luopuminen ajatuksesta, että dialogin eri osapuolet ovat toisistaan riippumattomia yksilöllisiä toimijoita, joita ohjaa oman edun tavoittelu. Yksilön tai ryhmän voiton maksimoinnin sijaan transformatiivisessa dialogissa on tavoitteena yhteisvastuullisuuden tila, jossa pyritään yhteiseen merkitysten luontiin. Puhuessamme toistemme kanssa, kuuntelemalla uusia ääniä, nostaessamme esiin kysymyksiä ja pohtiessamme vaihtoehtoja, saavutamme uusia merkitysmaailmoja. (Gergen 2009a; Gergen 2009b.) Yhteistä merkitysten luontia estää ja purkaa puolestaan eri tahojen väliset esineellistävät katseet. Transformatiivisesta dialogista välittyvä *ihmisten keskinäisen riippuvuuden tunnistaminen ja tunnustaminen on tasa-arvoisemman koulusta käytävän neuvottelun neljäs ehto*. Kun huolehdimme ihmisten välisten suhteiden ylläpidosta, tila kaventuu vieraantumiselta, narsismilta, valtataisteluilta sekä vakavammilta vastakkainasetteluilta (Gergen 2009b, 107).

Viides ehto koulusta käytävän neuvottelun etenemiselle tasa-arvoisempaan suuntaan on keskustelua sulkevien vastakkainasettelujen välttäminen.

---

[105] Bohm ja Peat (1992) käyttävät argumentointinsa viiteryhmänä tieteen maailmaa.

Gergen (1995; 2001; 2007) kyseenalaistaa kritiikin ja vastakkainasettelun mahdollisuutta paremman tulevaisuuden rakentajana. Vastakkainasettelun ylläpitäminen johtaa lisääntyneen demokratian vastaisesti ja keskustelua sulkevasti polarisaatioon. Erilaisiin suljettuihin yhteisöihin sisältyy aina konfliktin siemen. Kuten Gergen (2009b) toteaa: kaikkialla siellä, missä pyritään yhtenäisyyteen, koheesioon, veljeyteen, sitoutumiseen, solidaarisuuteen ja yhteisöllisyyteen on joidenkin vieraannuttamisen prosessi käynnissä – jaottelua, erimielisyyttä tai konfliktia ylläpitävä ja dialogia sulkeva jako meihin ja heihin (ks. myös Gergen, McNamee & Barrett 2001; Hall 1999; Bauman 2002; Berlin 2001; Hosking 2008). Koulusta käytävän neuvottelun kannalta merkittävää on jatkuvan keskustelun ylläpito. Merkittävää on myös se, että eri intressiryhmät eivät tiivisty itseensä vaan pysyvät huokoisina muiden intressiryhmien suuntaan. Kuten tutkimuksen empiirinen aineisto osoitti, koulusta käytävän neuvottelun eräänä ominaispiirteenä voi pitää sitä, että usea neuvottelun osallinen on lähestynyt koulua elämänkaarensa ja työuransa puitteissa useammasta perspektiivistä. Tämänkaltainen tilanne on myönteinen lähtökohta yhteisvastuulliselle neuvottelulle koulusta. Myönteinen lähtökohta on myös osallisten itsereflektiivisyys.

Itsereflektiivisyys on kuudes ja tässä yhteydessä viimeisenä esitettävä ehto koulusta käytävän neuvottelun etenemiselle tasa-arvoisempaan suuntaan. Kun luovutaan ajatuksesta, että oma näkemys palautuisi johonkin todellisempaan perustaan kuin jonkun muun näkemys, ollaan avoimempia ymmärtämään toista ja hänen perspektiiviään, joka on toiseen kontekstiin sijoittuva ja siitä ammentava. Kun päästetään irti ajatuksesta, että oma näkemys on oman puhtaan mielen tuotos, ei ole tarvetta kokea omista näkemyksistä eroavaa näkemystä omaan loukkaamattomuuteen kajoavana. Kun vielä kyetään kyseenalaistamaan omia ajatuksia ja antamaan tilaa moninaisuudelle itsessä, ollaan vastaanottavaisempia toiselle. (Gergen 2007; Gergen 2009b.)

Edelliset kuusi ehtoa voidaan nähdä vastauksena asettamaani toiseen tutkimustehtävään: ”Minkälaisia näkymiä sosiaalinen konstruktionismi avaa perusopetuksesta käytävään neuvotteluun?” Samalla ne ovat välineitä, joiden avulla koulusta käytävistä ohipuhumisista voidaan siirtyä kohti tasa-arvoisempaa neuvottelua – tämän tutkimuksen otsikon mukaisesti – sosiaalisen konstruktionismin hengessä.

”Ihmisyhteisöissä tulee aina olemaan erilaisia näkemyksiä ja intressejä. Realiteetti on kuitenkin se, että olemme kaikki riippuvaisia toisistamme ja elämme yhdessä tällä pienellä planeetalla. Siten ainoa järkevä ja älykäs tapa ratkaista eri-

mielisyyksiä ja intressikonflikteja niin yksilöiden kuin kansakuntien välillä on dialogi." (Dalai Lama 1989.) [106]

[106] Kohtasin tämän Dalai Laman ajatuksen ensimmäisen kerran Gergenin teoksessa 'Relational being—Beyond self and community (2009a, 367). Tämä suomeksi kääntämäni tekstiote on osa Dalai Laman esseetä, jossa hän reflektoi The Jesuit University of Silicon Valleyn The Markkula Center for Applied Ethics'in verkkosivuilla työtä rauhan puolesta. Essee on osa Rauhan arkkitehdit projektia, jossa esitetään rauhantyölle omistautuneiden henkilöiden toimintaa. Dalai Laman essee sijaitsee verkko-osoitteessa http://www.scu.edu/ethics/architects-of-peace/Dalai-Lama/essay.html.

Lähteet

Adorno, T. W. (2007). Kasvatus Auschwitzin jälkeen. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.), R. Sironen, E. Sironen & T. Uusitupa (suom.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 223–241. http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/valistus.pdf. Luettu 14.2.2010.

Ahonen, S. (2001). Kuka tarvitsee yhteistä koulua. 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 155–184.

Ahonen, S. (2003). Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.

Aittokoski, H. (2009). Lehman Brothers liiskasi liberalismin. *Helsingin Sanomat* 1.3. B2.

Alasuutari, P. (2004). Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka* 69: 1.

Antikainen, A, Rinne, R., & Koski, L. (2006). *Kasvatussosiologia.* Helsinki: WSOY.

Arola, P. (2003). *Tavoitteena kunnon kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924.* Helsingin yliopisto Kasvatustieteen tutkimuksia 191. Helsinki: Yliopistopaino.

Askola, I. (2010). Ihmiset tarvitsevat armoa, luottamusta ja kohtuutta. 12.9. http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Piispa+Askolan+saarna+Ihmiset+tarvitsevat+armoa+luottamusta+ja+kohtuutta/1135260086225. Luettu 13.9.2010.

Autio, T. (2006). *Opetussuunnitelmateorian luennot.* Tampereen yliopisto.

Autio, T. (2010). Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa.* Juhlajulkaisu. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna, 115–125.

Autio, T., Syrjäläinen, E., & Tuomisto, J. (2004). Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.), *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 125–150.

Bakhtin, M. M. (1981). The dialogic imagination. *Four essays* by M. M. Bakhtin. M. Holquist (ed.) C. Emerson & M. Holquist (transl.) Austin : University of Texas Press.

Ball, S. (2001). Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset koulutuspolitiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 21–43.

Bateson, G. ([1969] 1972) Double bind 1969. In G. Bateson, *Steps to an ecology of the mind.* New York: Ballantine, 271–278.

Bauman, Z. (2002). *Notkea moderni.* J. Vainonen (suom.) Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. (2008). *Liquid times. Living in the age of uncertainty.* Cambridge: Polity.

Bauman, Z. (2009). *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Benne, K. (1986). The locus of educational authority in today's world. *Teachers college record, 88*(1), 15–21.

Best, J. (2008). Historical development and defining issues of constructionist inquiry. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 41–64.

Berger, L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality.* USA (onko Garden City, New York): Anchor Books.

Berger, L., & Luckmann, T. (1975). *The social construction of reality.* Middlesex: Penguin Books.

Berger, L., & Luckmann, T. (1995). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma.* V. Raiskila (suom. ja toim.) Helsinki: Gaudeamus.

Berlin, I. (2001). Kaksi vapauden käsitettä. Teoksessa J. Sihvola & T. Soukola (toim.), T. Soukola (suom.), *Isaiah Berlin: Vapaus, ihmisyys ja historia. Valikoima esseitä.* Helsinki: Gaudeamus, 44–102.

Bernhard, T. (1988). *Maitres anciens.* Paris: Gallimard.

Best, J. (2008). Historical development and defining issues of constructionist inquiry. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 41–64.

Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.* Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Bohm, D. (1998). On dialogue. In L. Nichol (Ed.), *On dialogue.* London: Routledge.

Bohm, D., & Peat, D. (1992). *Tiede, järjestys ja luovuus.* Seppälä, J. Jääskeläinen & P. Pylkkänen (suom.), Helsinki: Gaudeamus.

Bourdieu, P. (1998). *Järjen käytännöllisyys.* M. Siimes (suom.). Tampere: Vastapaino.

Broady, D. (1986). *Piilo-opetussuunnitelma.* Tampere: Vastapaino.

Buber, M. (1962) Ich und Du. In Buber, M., Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel-Verlag. Verlag Lambert Schneider, 217–265.

Burbules, N. C. (1993). *Dialogue in Teaching: Theory and Practice.* New York: Teachers College.

Burbules, N. C. (1995). Authority and the tragic dimension of teaching. In J. W. Garrison & A. G. Rud Jr. (Eds.), *The Educational conversation. Closing the gap.* New York: Suny, 29–40.

Burr, V. (1998). *An introduction to social constructionism.* London: Routledge.

Burr, V. (2004). *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä.* Tampere: Vastapaino.

Cameron, D. (2007). *Working with spoken discourse.* London: Sage.

Collier, G., Minton, H. L., & Reynolds, G. (1991). *Currents of thought in American social psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Cribb, A., & Gewirtz, S. (2003). Towards a sociology of just practices. An analysis of plural conceptions of justice. In C. Vincent (Ed.), *Social justice, education and identity.* London: Routledge-Falmer, 15–29.

Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science 2*(3), 201–215. http://pcbfaculty.ou.edu/classfiles/MKT6293/WK4_Power_Dep/BS%2057%20Dahl.pdf. Luettu 15.8.2010.

Dalai Lama. The Dalai Lama—Reflections on working toward peace. *http://www.scu.edu/ethics/architects-of-peace/Dalai-Lama/essay.html.* Luettu 19.12.2009.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Thousand Oaks: Sage Publications, (253–291).

Derrida, J. (1990). Perusteen periaate: Yliopisto opiskelijoidensa silmissä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.), H. Sivenius (suom.), *Yliopiston ajatusta etsimässä.* Helsinki: Gaudeamus, 212–239.

Ellingson, L. L., & Ellis, C. (2008). Autoethnography as constructionist project. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 445–465.

Fairclough, N. (2001). *Language and Power.* England: Pearson Education. Longman.

Foucault, M. (1980a). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings.* New York: Pantheon, 1972–77.

Foucault, M. (1980b). Prison talk. In C. Cordon (Ed.), *Michel Foucault Power/ Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977 by Michel Foucault.* London: The Harvester Press Limited.

Foucault, M. (1980c). *The masked philosopher.* Haastattelijana Christian Delacampagne. http://www.scribd.com/doc/34171416/Foucault-Masked-Philosopher. Luettu 14.03.2011.

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist 40*(3), 266–275.

Gergen, K. J. (1995). Relational theory and the discourses of power. In D. M. Hosking, H. P. Dachler, & K. J. Gergen (Eds.), *Management and Organization: Relational alternatives to individualism.* Aldershot: Avebury, 29–50. http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/relational_theory.pdf. Luettu 4.6.2009.

Gergen K. J. (1997). *Realities and relationships. Soundings in social construction.* USA: Harvard University Press.

Gergen, K. J. (2000). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life.* New York: Basic Books.

Gergen, K. J. (2003). *Action research and orders of democracy.* http://www.sagepub.com/upm-data/3919_ARJ_V1N1.pdf. Luettu 14.11.2010.

Gergen, K. J. (2007a). *Social construction in context.* London: Sage.

Gergen K. J. (2007b). *Relativism, religion, and relational being. Common Knowledge 13: 2–3.* Duke University Press, 362–378. http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/gergen/relativism-religion-relational-being.pdf. Luettu 4.8.2009.

Gergen, K. J. (2009a). *Relational being. Beyond self and community.* Oxford: Oxford University Press.

Gergen, K. J. (2009b). *An invitation to social constructionism.* London: Sage.

Gergen, K. J. (2010). *Henkilökohtainen kirjeenvaihto* (sähköposti). 18.10.

Gergen, K. J., & Gergen, M. (2008). Social construction and psychological inquiry. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 171–188.

Gergen, K. J., McNamee, S., & Barrett, F. (2001). Toward a vocabulary of transformative dialogue. Preliminary draft for *International Journal of Public Administration* 24, 697–707. http://www.swarthmore.edu/Documents/faculty/ gergen/Toward_A_Vocabulary_of_Transformative_Dialogue.pdf. Luettu 15.8. 2007

Gergen, K. J., & Thatchenkery, T. (2007). Organizational science in a postmodern context. In K. J. Gergen, *Social construction in context.* London: Sage, 149–168.

Gergen, K. J., & Wortham, S. (2007). Social construction and pedagogical practice. In K. J. Gergen, *Social Construction in Context.* London: Sage, 115–136.

Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2003). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Thousand Oaks: Sage Publications, 575–610.

Gergen, M. M., & Gergen, K. J. (2009). *Social construction.* A reader. London: Sage.

Gilbert, N. G., & Mulkay, M. (1984). *Opening Pandora's Box. The sociological analysis of scientists' discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gilligan, C. (1982). In a different voice. Psychological theory and women's development. http://courseweb.stthomas.edu/sjlaumakis/Reading%204-GILLIGAN.pdf. Luettu 14.11.2009.

Giroux, H. (2001). Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), J. Vainonen (suom.), *Kriittinen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 153–218.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2008). The constructionist mosaic. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 3–10.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests.* Boston, MA: Beacon Press.

Hacking, I. (2009). *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on?* I. Koskinen (suom.). Tampere: Vastapaino.

Hakala, K. (2007). *Paremmin tietämisen paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus ja tutkijuus pedagogisena suhteena.* Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3646-0. Luettu 16.10.2009.

Hakala, L. (2010). Koulusta käytävä neuvottelu ja kouluun kohdennettu katse. Teoksessa R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (toim.), *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä.* Kasvatusalan tutkimuksia 54. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 303–322.

Hall, S. (1992). *Kulttuurin ja politiikan murroksia.* J. Koivisto, M. Lehtonen, T. Uusitupa & L. Grossberg (toim.). Tampere: Vastapaino.

Hall, S. (2002). *Identiteetti.* M. Lehtonen & J. Herkman (suom. ja toim.). Tampere: Tammer-Paino Oy.

Harris, S. R. (2008). Constructionism on sociology. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: Guildford Press.

Heiskala, R., & Kantola, A. (2010). Vallan uudet ideat: Hyvinvointivaltion huomasta valmentajavaltion valvontaan. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.), *Valta Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus, 124–148.

Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 139–154.

Hilpelä, J. (2004). Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus 35*(1), 55–65.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2008). Preface. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, v.

Hooks, B. (2007). *Vapauttava kasvatus.* Helsinki: Kansanvalistusseura.

Horkheimer, M. (1990). Sivistyksen käsite. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.), R. Sironen (suom.), *Yliopiston ajatusta etsimässä.* Helsinki: Gaudeamus, 132–142 .

Horkheimer, M. (1991). Traditionaalinen kriittinen teoria. Teoksessa T. Adorno, M. Horkheimer & M. Herbert, Järjen kritiikki. Tampere: Vastapaino, 5–58.

Hosking, D. M. (2008). Can constructionism be critical? In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guilford Press, 669–686.

Humanistis-yhteiskuntatieteellisen yleissivistyksen komitea. 1993. *Humanismin paluu tulevaisuuteen. Humanistis-yhteiskuntatieteellisen komitean mietintö.* Komiteamietintö 31. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Hännikäinen, T. (2009). Neljä vuotta ilman. 11.2. *Helsingin Sanomat.* C6.

Iso Tietosanakirja XIV. (1938). J. Forsman, L. Hendell-Auterinen, J. A. Wecksell, I. Havu, H. J. V. Brotherus, A. Grotenfelt, N. J. Toivonen & B. Wuolle (toim.). Helsinki: Otava.

Jacques, B. (1997). *Position.* http://bjaques.co.uk/etym/posit.htm. Luettu 6.10.2008.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Jackson, T. (2010). *Esitys* Kasvu murroksessa-seminaari 24.9. Helsinki.

Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design. Minuets, improvisations, and crystallization. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks: Sage, 379–399.

Jokinen, A., & Juhila, K. (2004). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset.* Tampere: Vastapaino, 75–108.

Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2004). Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset.* Tampere: Vastapaino, 17–47.

Kalimo, R., & Toppinen, S. (1997). *Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä.* Helsinki: Työterveyslaitos.

Kant, I. (2007). Edistyykö ihmissuku jatkuvasti kohti parempaa? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa (toim.), T. Kaakkurinniemi (suom.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 113–128. http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/valistus.pdf. Luettu 10.1.2010.

Kant, I. (2007). Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki ja T. Uusitupa (toim.), T. Kaakkurinniemi (suom.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 86–95. http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/valistus.pdf. Luettu 22.2.2009.

Kantola, A. (2006). *Markkinakuri ja managerivalta. Poliittinen hallinta Suomen 1990-luvun talouskriisissä.* Helsinki: Loki-kirjat.

Keller, E. F. (1988). *Tieteen sisarpuoli. Pohdintoja sukupuolesta ja tieteestä.* P. Sivenius (suom.). Tampere: Vastapaino.

Kiikeri, M., & Ylikoski, P. (2004). *Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen.* Helsinki: Gaudeamus.

Kiilakoski, T. (2005). Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* Tampere: Vastapaino, 139–165.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2003). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Thousand Oaks: Sage, 433–488.

Kiviniemi, K. (2000). *Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista.* Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Kasvatusalan tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–90.

Kohonen, V., & Kaikkonen, P. (1998). Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettajana modernin murroksessa.* Jyväskylä: Atena, 130–143.

Koivisto, J., Mäki, M., & Uusitupa, T. (1995). Esipuhe. Teoksessa J. Koivisto, M. Mäki & T. Uusitupa (toim.), *Mitä on valistus?* http://www.vastapaino.fi/vp/ekirjat/valistus.pdf. Luettu 14.6.2008.

Korhonen, A. (2008). *Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 129.

Koro-Ljungberg, M. (2008). A social constructionist framing of the research interview. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 429–444.

Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (1994). *Tieteellisten vallankumousten rakenne.* K. Pietiläinen (suom.). Helsinki: WSOY.

Kuhn, T. S. (2009). On scientific paradigms. In M. Gergen & K. J. Gergen (Eds.), *Social construction. A reader.* London: Sage, 7–10.

Kujala, T. (2006). *"Ei pirise enää koulun kello". Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista.* Tampere: Yliopistopaino.

Kuula, A. (2001). *Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä.* Tampere: Vastapaino.

Laine, K. (1997). *Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä.* Jyväskylän yliopisto: Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.

Lampinen, O. (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys.* Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lapinoja, K. P. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä.* Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.

Lather, P. A. (1990). Reinscribing otherwise. The play of values in the practices of the human sciences. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog.* Newbury Park: SAGE Publications, 315–332.

Launonen, L. (2000). *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Launonen, L., & Pulkkinen, L. (2004). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.), *Koulu kasvuyhteisönä.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–75.

Lehkonen, H. (2009). Mikä tekee rehtorista selviytyjän*? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään.* Tampere: Tampere University Press.

Lehtisalo, L., & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle.* Helsinki: WSOY.

Lehtonen, M. (2004). *Merkitysten maailma.* Tampere: Vastapaino.

Lehtovaara, M. (2005). Oliko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus.* Tampere: Vastapaino, 166–196.

Lemke, J. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics.* London: Taylor & Francis.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), The landscape of qualitative research. Theories and issues. Thousand Oaks: Sage Publications, 253–291.

Lindblad, S. (2001). Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointovaltiossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 45–72.

Lindén, J. (2010). *Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka.* Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Lindén, J. (2010). Henkisen työn hullut päivät. *Työelämän kehittämisen erikoislehti Telma,* 3, 31.

Linders, A. (2008). Documents, texts, and archives in constructionist research. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guilford Press, 467–490.

Lyotard, J-F. (1984). Intellektuellin hautakivi. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.), R. Sironen (suom.), *Yliopiston ajatusta etsimässä.* Helsinki: Gaudeamus, 202–209.

Lyotard, J-F. (1985). *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa.* L. Lehto (suom.) Tampere: Vastapaino.

Lähdeniemi, T., & Jauhiainen, J. (2010). *Mitä nuoret ajattelevat peruskoulusta.* Verkkohaastattelun raportti. http://www.oph.fi/download/122685_Tulevaisuuden_Koulu100330.pdf. Luettu 4.1.2011.

Lämsä, K. (2001). *Jonas Lagus (1798–1857) kasvattajana ja opettajana ? — ”en siksi, että olisin opettajanne...”* Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulu University Press. http://herkules.oulu.fi/isbn9514264088/isbn9514264088.pdf. Luettu 1.3.2009.

McLaren, P., & Giroux, H. A. (2001). Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, pedagogiikan ja vallan maantieteet. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), J. Vainonen (suom.), *Kriittinen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 73–107.

McLaren, P., & Giroux, H. A. (2001). Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), J. Vainonen (suom.), *Kriittinen pedagogiikka.* Tampere: Vastapaino, 29–72.

Mehtonen, L. (1990). Yliopisto sivistyksen ja valistuksen kenttänä. Teoksessa K. Kantasalmi (toim.), *Yliopiston ajatusta etsimässä.* Helsinki: Gaudeamus, 18–27.

Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä.* Helsinki: Superin julkaisuja 1.

Miller, P., & Rose, N. (2010). *Miten meitä hallitaan.* Tampere: Vastapaino.

Naskali, P., & Rönkkö, T. (1982). *Koulukasvatuksen päämäärä kasvatusopillisessa aikakauskirjassa (1864–1969).* Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu työ.

Nikander, P. (2001). Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä.* Tampere: Vastapaino, 275–298.

Nuutinen, P. (1994). *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta.* Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 18.

Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in politics.* New York: Basic Books.

O’Farrell, C. (2005). *Michel Foucault.* London: Sage.

Oikeusministeriö (2010). Demokratiapolitiikan suuntaviivat. Oikeusministeriön julkaisu 14:2010. http://www.om.fi/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=urldata&SSURIapptype=BlobServer&SSURIcontainer=Default&SSURIsession=false&blobkey=id&blobheadervalue1=inline;%20filename=OMML%2014%202010%20Demokratiapolitiikan%20suuntaviivat.%20Wilhelmsson.%20191s.%208046%20%20kt.pdf&SSURIsscontext=Satellite%20Server&blobwhere=1266335635479&blobheadername1=Content-Disposition&ssbinary=true&blobheader=application/pdf. Luettu 4.1.2011.

Ojakangas, M. (1998). Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85.

Opetushallitus (2009). http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen).

Opetusministeriö (2009). Perusopetuksen laatukriteerit. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 19. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm19.pdf?lang=fi

Palonen, K. (2007). *Re-thinking politics. Essays from a quarter century.* K. Lindroos (Ed.), Jyväskylä: The Finnish Political Science Association.

Peters, M. (1997). Introduction: Lyotard, education, and the postmodern condition. In M. Peters (Ed.), *Education and the postmodern condition.* London: Bergin & Garvey.

Pfohl, S. (2008). The reality of social constructions. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 645–668.

Perusopetuslaki (1998/628). http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628. Luettu 15.9.2009.

Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia.* Tampere: Vastapaino.

Pietikäinen, P. (2010). Johdanto. Epäilyttävä, houkutteleva valta. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.), *Valta Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus, 7–18.

Pietikäinen, P. (2010). Lopuksi: Kansalaiset valtaa vahtimassa. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.), *Valta Suomessa.* Helsinki: Gaudeamus, 251–259.

Poikela, E., & Öystilä, S. (2004). Oppimisen tiedettä osaajille – Yliopistopedagogiikan haasteet. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.), *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu. Tampereen yliopisto.

Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour.* London: Sage Publications.

Pulkkinen, T. (1998). *Postmoderni politiikan filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.

Raivola, R. (1993). Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen.* Helsinki: WSOY, 9–30.

Raivola, R. (2006). Kommentit OECD:n temaattiseen Suomen maaraporttiin ”Equity in Education”. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Tapahtumakalenteri/2006/09/oecd_koulutuspolitiikassa/Raivola.pdf. Luettu 15.10.2010.

Rantonen, E. (1999). Länsimaisten kuvien rotunaiset. Teoksessa J. Airaksinen & T. Ripatti (toim.), *Rotunaisia ja feministejä.* Tampere: Vastapaino, 41–61.

Rauste-von Wright, M-L., & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus.* Helsinki: WSOY.

Readings, B. (1999). *University in ruins.* England: Harvard University Press.

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. Turun yliopisto.

Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.* Kasvatusalan tutkimuksia 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 91–137.

Rinne, R., Kallo, J., & Hokka, S. (2004). Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus (35)*1, 34–54.

Rosanvallon, P. (2008). Vastademokratia. Politiikka epäluulon aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Ruuskanen, O-P., Snellman, A., & Widgrén, M. (2010). Yhteiskunnan huipulla: Eliittirakenne muutoksessa 1809–2009. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.), *Valta Suomessa.* Helsinki: Gaueamus, 34–55.

Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastatettelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi.* Tampere: Vastapaino, 9–36.

Ruostetsaari, I. (1992). Vallan ytimessä. Tutkimus suomalaisesta valtaeliitistä. Helsinki: Gaudeamus.

Räihä, P. (2006). Rakenteisiin kätketyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjinä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.), *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 205–235.

Räihä, P. (2007). Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Niikkola (toim.), *Sattumia vai osumia?* Jyväskylä: PS-Kustannus, 121–157.

Räisänen, T. (1996). *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio.* Kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopisto.

Saarinen, S. (2010). Länsimainen naiskuva ei ole ainoa oikea. *Helsingin Sanomat.* 1.8. A2.

Saastamoinen, M. (2003). *Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa.* http://www.uku.fi/~msaastam/tunnustaminen.pdf. Luettu 24. 10.2009.

Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa.* Helsinki: WSOY.

Said, E. (2001). *Ajattelevan ihmisen vastuu.* Helsinki: Loki-Kirjat.

Sale, K. (2007). *Five Facets of a Myth.* http://www.non-fides.fr/?Five-Facets-of-a-Myth. Luettu 6.2.2010.

Salminen, J. (2002). *Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920.* Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 237.

Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K., & Solovieva, S. (2001). *Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta.* Helsingin yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja 173.

Sarmela, M. (2007). *Kehitysuskon kansa. Kirjoituksia ihmisestä ja tulevaisuudesta.* http://www.kolumbus.fi/matti.sarmela/kehitysusko.pdf. Luettu 23.1.2010.

Saussure, F. ([1916] 1974). *Course in general linguistics.* London: Fontana.

Schwandt, T. A. (2003). Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues.* Thousand Oaks: Sage Publications, 292–331.

Sihvola, J. (1998). *Toivon vuosituhat. Eurooppalainen ihmiskuva ja suomalaisen yhteiskunnan tulevaisuus.* Jyväskylä: Atena.

Sihvonen, J. (1996). *Sivistystä kaikille vai valituille?* Acta Universitas Tamperensis ser A vol. 519. Tampereen yliopisto.

Siltala, J. (2004). *Työelämän huonontumisen lyhyt historia.* Helsinki: Otava.

Simola, H. (1998). Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet.* Jyväskylä: Atena, 91–121.

Simola, H. (2008). Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä – pohdintoja suomalaisen kasvatustieteen edellytyksistä yhteiskuntakritiikkiin ja -analyysiin. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Kasvatusalan tutkimuksia 38. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 393–417.

Simola, H. (2009). *Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä.* http://www.oph.fi/download/112974_hannu_simola_250809.pdf. Luettu 10.12.2010.

Sparkes, A. C., & Smith, B. (2008). Narrative constructionist inquiry. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research*. New York: The Guildford Press, 295–314.

Steinby, L. (2008). Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sille sitten tapahtui? Teoksessa J. Ojajärvi & L. Steinby (toim.), *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella.* Helsinki: Avain, 25–66.

Straughan, R. (1991). *Can we teach children to be good? Basic issues in moral, personal and social education.* Philadelphia: Open University Press.

Sulkunen, P. (1992). Tosiaan, mikä ihmeen diskurssi. *Sosiologia 3*(29), 232–234.

Suomen perustuslaki (1999). 11.6.1999/731. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731. Luettu 22.4.2010.

Suoninen, E. (1999) Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. *Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä.* Tampere: Vastapaino, 17–36.

Suoranta, J. (2005). *Radikaali kasvatus.* Helsinki: Gaudeamus.

Suvanto, T. (2010). *Järjenvastaiseen suuntaan.* http://timosuvanto.blogspot.com/2010/03/jarjenvastaiseen-suuntaan.html. Luettu 20.3.2010.

Syrjälä, L. (1993). Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen.* Juva: WSOY, 112–125.

Syrjäläinen, E. (2001). Opetussuunnitelmauudistuksesta koulutusmarkkinoille – Jaksaako opettaja? Teoksessa E. Ropo (toim.), *Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun murroksessa.* Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A24, 47–76.

Syrjäläinen, E., Eronen, A., & Värri, V-M. (2006). *Opettajaksi opiskelevien kertomaa. Opettajaksi opiskelevien yhteiskunnallinen asennoituminen ja käsityksiä omista vaikutusmahdollisuuksistaan yliopistossa.* Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 6.

Säntti, J. (2007). *Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien elämänkertojen valossa.* Kasvatusalan tutkimuksia 31. Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Toiskallio, J. (2001). Postmodernin pedagogiikkaa – kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, J. Skinnari ja J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmoderniin: Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen.* Suomen Kasvatustieteellinen seura, 448–470.

Tuomisto J. (2001). *Aikuiskasvatuksen perusaineksia.* Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Julkaisusarja B2/92. Tampereen yliopisto.

Tuononen, M. (2005). Suomen koulutustaso kansainvälisessä vertailussa. Hyvinvointikatsaus 4. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/tup/hyvinvointikatsaus/hyka_2005_4_tuononen.pdf. Luettu 11.2.2011.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform.* England: Harvard University Press.

Tyler, R. W. (1957). *Basic principles of curriculum and instruction. Syllabus for education 360.* Chicago: The University Press.

Uljens, M. (2008). Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia? Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.), *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Kasvatusalan tutkimuksia 38. Suomen Kasvatustieteellinen seura, 267–287.

Virkki, T. 2004. *Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa.* Jyväskylä: Atena.

Virtanen, A. (2002). *Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannelle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka.* Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.

Viskari, S., & Vuorikoski, M. (2003). Ei kai opettaja kone ole… Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. *Viskari Opettajan vaiettu valta.* Tampere: Vastapaino, 55–81.

Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsennys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajana.* Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Vuorikoski, M. (2003). Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta.* Tampere: Vastapaino, 17–53.

Vuorikoski, M., & Rekola, H. (2007). Suomenkielisen laitoksen johdanto. Teoksessa M. Vuorikoski & H. Rekola (toim.), J. Vainonen (suom.), bell hooks. *Vapauttava kasvatus.* Kansanvalistusseura, 9–24.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (2003). Johdanto. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta.* Tampere: Vastapaino, 7–15.

Värri, V-M. (1997). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Tampere University Press.

Värri, V-M. (2006). Tehtävä napapiirillä: Opettajankoulutuksen intellektualisointi! Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 195–214.

Värri, V-M. (2008). Kasvatuksesta ja kasvatusajattelun itseymmärryksestä Martin Buberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnasaari, K. Kumpulainen (toim.), *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset.* Suomen Kasvatustieteellinen seura, 331–346.

Värri, V-M. (2010). Opettajankoulutuksen sivistytehtävät globaalin vastuun aikakaudella. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa.* Juhlajulkaisu. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna, 35–55.

Värri, V-M., & Ropo, E. (2004). Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa A. Järvinen, A. R. Nummenmaa, E. Syrjäläinen, T. Takala, A. Savisaari & T. Järventie (toim.), *Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämisestä.* Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlajulkaisu, 39–60.

Weinberg, D. (2008). The philosophical foundations of constructionist research. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research.* New York: The Guildford Press, 13–39.

Whitty, G. (2010). Marketization and postmarketization in contemporary education policy. In J. Kauko, R. Rinne & H. Kynkäänniemi (Eds.), *Restructuring the truth of schooling—Essays in discursive practices in the sociology and politics of education.* Research in Educational Sciences 48. Finnish Educational Research Association, 23–41.

Wittgenstein, L. (1922). *Internet Encyclopedia of Philosophy.* http://www.iep.utm.edu/wittgens/#H2. Luettu 19.11.2010.

Wittgenstein, L. (2009). Knowledge as a language game. In M. Gergen & K. J. Gergen (Eds.), *Social construction. A reader.* London: Sage, 18–19.

Ylijoki, O-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisaatio.* Tampere: Vastapaino.

Yliopistolaki 645/1997. http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1997/19970645. Luettu 6.10.2008.

Liite 1. Ohjekirje aikuisille

Hyvä vastaanottaja

Olen Liisa Hakala, kasvatustieteiden jatko-opiskelija Tampereen yliopistosta. Jatko-opintoihin liittyvä tutkimusaiheeni liittyy kouluun ja rajatummin vielä alakouluun ja yläkouluun (peruskoulu, luokat 1–9). Koulu on ilmiönä tuttu jokaiselle kouluvelvollisuusiän saavuttaneelle. Omien koulukokemustemme lisäksi moni meistä on edelleen suhteessa kouluun lasten ja nuorten kautta. Osa meistä tekee työtä koulussa tai aloilla, joiden toiminta jollain tavoin kytkeytyy ja vaikuttaa kouluun. Olemme myös koulun vaikutuspiirissä median koulua koskevan mielipiteenvaihdon tai uutisoinnin kautta. Tuttuudestaan huolimatta koulu ei ole ilmiönä yksinkertainen vaan mitä suurimmassa määrin moniulotteinen. Tähän moniulotteisuuteen yritän pureutua tutkimuksessani. Aihe on tärkeä sillä ymmärryksen lisääntyminen ilmiöstä nimeltä koulu voi auttaa koulun kehittymisessä. Tästä syystä pyydän Sinua osallistumaan tähän tutkimukseen.

Aikataulusi on varmasti kiireinen näin loppusyksystä. Siitäkin huolimatta pyydän Sinua pysähtymään hetkeksi ja kertomaan koulusta sellaisena kuin sen näet. Tehtävänanto on kohtuullisen avoin: *Kerro minulle ilmiöstä nimeltä koulu*. Toivon, että kirjoitat minulle vapaasti aiheesta n. 1–5 A4-liuskan pituisen tekstin. Voit valita itse näkökulman / näkökulmat, josta koulua tarkastelet ja otsikoida aiheen vapaasti. Väärää tarkastelutapaa tai näkökulmaa ei ole. Voit kirjoittaa tekstisi käsin tai koneella.

Toivon, että palautat tekstisi minulle sopimanamme päivänä joko palautuskuoressa postitse tai sähköpostitse. Yhteystietoni ovat paperin alalaidassa.

Olen lähestynyt samanlaisella pyynnöllä viittä peruskoulun opettajaa, viittä koululaisen vanhempaa, viittä koulun muun henkilökunnan edustajaa, viittä yliopiston opettajankouluttajaa, viittä koulun rehtoria, viittä poliittista päättäjää, viittä opetushallinnon virkamiestä, viittä ammattijärjestötoimijaa, viittä elinkeinoelämän edustajaa ja viittä yliopiston tutkijaa. Oppilaiden tekstejä aiheesta kerään ainekirjoituksena. Näiden tekstien avulla pyrin lisäämään ymmärrystä ilmiöstä nimeltä koulu. Sinun kirjoituksesi on tärkeä.

Kiitän etukäteen Sinua yhteistyöstä. Itsestään selvää on, että käsittelen tekstiäsi luottamuksellisesti enkä julkaise sitä kokonaisuudessaan missään muo-

dossa. Voit myös palauttaa kirjoituksesi nimettömänä. Olen kuitenkin, kuten huomaat, numeroinut tämän ohjepaperin (numero oikeassa yläkulmassa). Numero tarkoittaa edustamaasi ryhmää (esim. 1 = peruskoulun opettaja, 2 = koululaisen vanhempi…), ei yksittäisiä henkilöitä. Ole ystävällinen ja palauta ohjepaperi tekstisi ohessa vastatessasi nimettömänä tai kirjaa numero tekstipaperiisi.

Toivotan sinulle antoisia ajattelu- ja kirjoitushetkiä kouluaiheen parissa. Älä epäröi ottaa minuun yhteyttä, mikäli Sinulle herää lisäkysymyksiä.

Yhteystietoni:

Liite 2. Ohjekirje lasten / nuorten opettajille

Hyvä opettaja,

Olen Liisa Hakala, kasvatustieteiden jatko-opiskelija Tampereen yliopistosta. Jatko-opintoihin liittyvä tutkimusaiheeni liittyy kouluun ja rajatummin vielä alakouluun ja yläkouluun (peruskoulu, luokat 1–9). Pyydän tutkimuksessani kouluun läheisesti liittyvien tahojen edustajia kirjoittamaan minulle 1–5 sivun pituisia tekstejä koulusta. **Tutkimukseni kaipaa myös oppilasnäkökulmaa ja siksi lähestyn nyt Sinua.** Kerään tutkimuksessani oppilaiden kirjoitelmia neljältä luokalta eri puolelta Suomea. Yksi näistä on Sinun luokkasi tai opetusryhmäsi. Toivon saavani välityksellesi oppilaiden kirjoitelmia aiheesta *Koulu*. Olen kirjoittanut alle ohjeet, jotka auttavat Sinua opastaessasi oppilaita kirjoittamisen alkuun. Toivottavasti ohjeet ovat riittävän yksiselitteiset. Kiitän etukäteen Sinua yhteistyöstä. Itsestään selvää on, että tulen käsittelemään oppilaiden tekstejä luottamuksellisesti enkä julkaise tekstejä kokonaisuudessaan missään muodossa. En myöskään tuo missään foorumissa esiin sitä, mistä koulusta tekstit tulevat.

Ohjeet opettajalle

- Varaa kirjoitelman kirjoittamiseen se aika, jonka yleensä käytät kirjoitelman kirjoituttamiseen tällä ikätasolla. Myös kirjoitelman pituus on se, johon oppilaat ovat tottuneet.
- Ohjeista oppilaat kirjoitelman alkuun lukemalla heille seuraavat ohjeet: **Yliopistolla työssä oleva tutkija on kiinnostunut siitä, mistä asioista lapset ja nuoret kirjoittavat kirjoittaessaan koulusta. Tehtävänne on siis tehdä kirjoitelma, joka kertoo koulusta. Kirjoitelman voi joko otsikoida itse tai kirjoittaa otsikolla *Koulu*. Kirjoitelmiin ei kirjoiteta omaa nimeä. Kirjoita kuitenkin paperiin sukupuolesi (tyttö tai poika). Ainoastaan tutkija ja opettaja lukevat kirjoituksesi. Kirjoitelmista ei anneta arvosanaa.**
- Kerää kirjoitelmat. Lähetän Sinulle palautuskirjekuoren, jossa voit lähettää kirjoitelmat minulle. Kirjekuoressa on valmiina palautusosoite.

Älä epäröi ottaa minuun yhteyttä, jos ohjeistukseni on epäselvä tai haluat muuten keskustella tutkimuksestani. Sähköpostiosoitteeni on XX ja puhelinnumeroni on XX. Lämmin kiitos avustasi.