

”Pitää kuitenkin lähentyä sitä vangin roolia, vaikka ite ois toista mieltä”

Diskurssianalyttinen tutkimus toiseuden rakentumisesta vankilaopetuksessa

Marja Helmi Annikki Pylkkänen

Pro gradu -tutkielma

Helsingin yliopisto

Käyttäytymistieteiden laitos

Kasvatustieteen oppiaine

Huhtikuu 2011

Ohjaajat: Tarja Palmu ja

Kristiina Brunila

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 DISKURSSIT TUTKIELMAN TEOREETTISINA LÄHTÖKOHTINA	4
2.1. Kielenkäyttö ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen monipolvisen diskurssitutkimuksen keskiössä	5
2.1.1. Diskurssit – yhteinen kielifilosofia, monta määritelmää	7
2.2. Foucault'n ajattelu orientaationa diskurssianalyysiin	9
2.2.1. Vankilaopetuksen diskurssista	12
2.3. Normalisoiva hallinta subjektien muovaajana	15
2.4. Identiteetit normalisoivan hallinnan kohteina	19
2.4.1. Leimattu identiteetti – lukitseva subjektipositio?	21
3 VANKILAOPETUS – PALUULIPPU YHTEISKUNTAAN?	24
3.1. Koulutus yhteiskunnallisen hyvinvoinnin rakentajana – kurkistuksia koulutususkon ilmapiiriin	24
3.2. Tarkastelussa yhteiskunnan marginaalit ja toiseuden tuottamisen strategiat	28
3.3. Eväitä ihmisenä kasvuun ja kehittymiseen – vankilaopetus koulutususkon asialla	32
3.3.1. Vankilassa opiskelevista ja vankilaopetuksen merkityksestä	35
3.3.2. Katsaus aiempaan vankilaopetukseen ja vankeutta suorittaviin naisiin liittyvään tutkimukseen	37
3.4. Vankilassa opiskelevien naisten moninkertainen toiseus	40
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	44
5 AINEISTO JA SEN HANKINTA	45
5.1. Vankilaopetuksen strategia asiakirja-aineistona	46
5.2. Haastatteluaineisto	50
5.2.1. Haastateltavien tavoittaminen ja haastattelujen toteuttaminen	51
5.2.2. Haastateltavien esittely	54
6 AINEISTON ANALYYSI – DISKURSSIANALYYTTISTEN MENETELMIEN SOVELTAMISTA JA SOVITTAMISTA	55
6.1. Kriittisyys – lähestymistapa ja tekstianalyysin apuväline	55
6.2. Vankilaopetuksen totuusdiskurseja tunnistava ja horjuttava analyysi	58
6.2.1. Retoriikan analyysistä	59
6.2.2. Vastatieto ja sen tuottamisen strategiat	61
6.3. Aineiston analyysin toteuttaminen	64
6.3.1. Vankilaopetuksen strategian analyysi	65
6.3.2. Haastatteluaineiston analyysi	68

7 MITEN JA MILLAISEKSI VANKILAOPETUS RAKENTUU VANKILAOPETUKSEN STRATEGIASSA?.....	74
7.1. Vertauksia ja suhdelukuja – meidän ja muiden rakentumisesta vankilaopetuksen strategiassa	75
7.1.1. Toiseus suhteessa muuhun väestöön	76
7.1.2. Toiseuden kielteisyys – alimman suoritetun koulutuksen mukaan?.....	79
7.2. Vankilaopiskelijan kategoriset subjektipositiot	82
7.3. Nykytilanteesta tavoitetilanteeseen vuonna 2012?	87
8 MITEN JA MILLAISEKSI VANKILAOPETUS MUOTOUTUU SIIHEN OSALLISTUNEIDEN HAASTATTELUISSA?	92
8.1. ”Et siel ei kannusteta, siel ei oo tarjontaa” – tarjonnan ja tuen tarpeessa	92
8.1.1. Kannustuksesta ja sen puuttumisesta.....	96
8.1.2. Kurittomuus ja rajoitukset opiskelun haasteina?	100
8.1.3. Hyvät käytännöt – avaimia sujuvaan vankilaopetukseen	104
8.2. Vankilaopetus elämänhallinnan vahvistajana?	106
8.2.1. Opiskeleminen korvaus vankeusajasta?	110
8.2.2. Opiskeleminen häivyttää vankilan rajoja ja pitää yllä yhteyttä yhteiskuntaan?	112
8.3. ”Enhän mä nyt itse tietenkään tämmösiä ajattele, mutta...” – vankilaopiskelijan rajatut subjektipositiot.....	115
8.3.1. Vankilaopiskelija – ristiriitainen subjektipositio	115
8.3.2. ”Työtä pitää tehdä” – henkilökunnan asenteista opiskelemiseen	118
8.3.3. Roolinsa vangit? – leimattuja identiteettejä haastaen	121
8.4. ”No siihen tuli sit kaikenlaisia tota ehtoja” – opiskelemisen käytännöntason hallintaa	126
9 POHDINTA JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU	132
9.1. Pohdintaa haastateltavien anonymiteetin suojaamisesta ja tutkijan positiosta.....	132
9.1.1. Tutkijan positioon asettumisesta	134
9.1.2. Pohdintaa haastatteluaineistosta ja sen hankinnasta	137
9.2. Vankilaopetus kunnollisten vankilaolosuhteiden kontekstissa	139
9.3. Kohti toiseutta purkavaa vankilaopetusta?	145
LÄHTEET	148

Liitteet

Liite 1. Tutkimuslupa

Liite 2. Haastattelukutsu

Liite 3. Haastattelurunko

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmani tarkastelee sitä, miten ja millaisena vankilaopetus ja siihen osallistuvat henkilöt representoidaan virallisen koulutuspolitiikan yhteydessä ja miten tämä vastaa vankeusaikanaan opiskelevien vankilaopetukselle antamia merkityksiä. Kiinnostuksen kohteena tutkielmassa on ennen kaikkea se, minkälaisia yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia lupauksia kouluttautumiseen vankeusaikana liitetään. Lisäksi olen kiinnostunut niistä subjektipositioista, jotka vankeusaikanaan opiskeleville mahdollistuvat sekä merkityksistä, joita opiskelulle ja kouluttautumiselle vankilaopetuksen eri yhteyksissä rakennetaan.

Olen rajannut tutkielmani tarkastelemaan erityisesti vankiloissa opiskelevia naisia ja tämän rajauksen myötä myös sukupuolen vankilaopetuksessa saamat merkitykset ovat tutkielman keskeinen tarkastelukohde. Näen, että naisten vankilaopetuksen tutkimiseen on todellinen tarve, sillä naisten suhteellinen osuus vangeista on viime vuosikymmenten aikana kasvanut selvästi ja naisille vankiloissa tarjottavassa koulutuksessa on aiemmissa selvityksissä havaittu puutteita (Naiset näkyviksi 2008, 3, 63.) Vankiloihin kohdistuneessa akateemisessa tutkimuksessa naisia on ylipäättään tutkittu miehiä vähemmän ja vankilat, vankeus ja rikollisuus esitetäänkin useimmiten miehisinä ilmiöinä, joissa naiset ovat vähemmistöasemassa (Tammi-Moilanen 2002, 183–184). Toisaalta koulutus on totuttu suomalaisessa yhteiskunnassa näkemään monin tavoin naisellisena ilmiönä.

Tarkastelen tässä tutkielmassa vankilaopetusta erityisesti Michel Foucault'n valtaan ja diskursseihin liittyvän ajattelun orientoimassa viitekehyksessä – erityisesti normalisoivana hallintana. Hallinnan tarkasteluissani nojaudun Foucault'n (2005b) *Tarkkailla ja rangaista* -teoksessaan esittämään näkemykseen subjekteja muovaavasta vallasta, joka diskursseissa toimii. Näen diskurssit kielen rajat ylittävinä ja materiaalisia seurauksia aikaansaavina (Foucault 2005a). Tutkielman lähtökohta on avoimen kriittinen: näen vankilaopetuksen normalisoivana hallintana, joka pyrkiessään kohteidensa muovaamiseen, tulee samalla tuottaneeksi toiseutta rakentavia erontekoja ”normaalia” ja ”epänormaalia” määritellään. Tällaiseen erilaisuuden tuottamisen prosessiin liittyy myös taipumus yleistämiseen, jossa ”poikkeavuus” arvioidaan pitkälti yhtenäisin kriteerein (Pohjola 2001, 190). Tutkielman tietämisen oletukset liittyvät sosiaaliseen konstruktionismiin, joka näkee kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavana ja ylläpitävänä. Ymmärrän tässä

tutkielmassa kielen käytäntönä, joka kuvatessaan maailmaa samalla merkityksellistää, järjestää, rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 18).

Tutkielman aineisto koostuu Rikosseuraamusviraston (nykyinen Rikosseuraamuslaitos 1.1.2010 alkaen, josta jatkossa käytän tekstissäni nimitystä Rikosseuraamuslaitos) vuosien 2008–2012 vankilaopetuksen strategiasta sekä kolmesta syksyllä 2010 tekemästäni vankeusaikanaan opiskelleen naisen haastattelusta. Kutsun tarkastelemaani *Vankilaopetuksen strategia vuosille 2008–2012* -asiakirjaa jatkossa vankilaopetuksen strategiaksi. Sen ja haastatteluaineistoni lisäksi tarkastelen väljemmin, eräänlaisena taustoittavana aineistona myös Rikosseuraamuslaitoksen julkaisuja *Vangit koulutuksessa* (2007) ja *Naiset näkyviksi* (2008). Vastaan aineistoni avulla kolmeen tutkimuskysymykseeni eli siihen miten ja millaiseksi vankilaopetus rakentuu ensinäkin vankilaopetuksen strategiassa ja toiseksi siihen osallistuneiden haastatteluissa. Kolmanneksi kysyn, miten ja millaisia merkityksiä sukupuoli vankilaopetuksessa saa.

Aineiston analysoimisessa olen hyödyntänyt kriittisen ja realistisen diskurssianalyysin menetelmiä sekä retoriikan analyysia. Realistisesta diskurssianalyysistä olen soveltanut ajatusta yhteiskuntaa vallitsevien totuusdiskurssien horjuttamisesta vastatiedon tuottamisen kautta. Vastatieto on virallista yhteiskunnan hallinnan tietoa haastavaa toista tietoa, joka kyseenalaistaa vakiintuneiden näkemysten perustavia otaksimia sekä niiden tiedonmuodostamiselle asettamia ehtoja ja kehyksiä. Vastatieto tekee tilaa vaihtoehdoille näkemyksille ja syrjään sysätyille näkökulmille horjuttamalla virallisen tiedon itsestäänselvyksiä ja paljastamalla sen sisäisiä ristiriitoja. (Hänninen, Karjalainen & Lahti 2005, 3–5.) Foucault’laisittain orientoitunutta diskurssianalyysia tekevät tutkijat pyrkivätkin usein horjuttamaan yhteiskuntaa hallitsevia totuusdiskursseja tekemällä valtasuhteet näkyviksi, kyseenalaistamalla itsestäänselvyksiä sekä raivaamalla tilaa vaihtoehdoille diskursseille ja tiedolle (Juhila 1999, 165).

Paikannan pro graduni yhteiskuntatieteellisen kasvatustieteen kentälle, ennen kaikkea koulutuspolitiikan ja sukupuolentutkimuksen alueille. Tutkimukselle keskeisiä käsitteitä ovat diskurssi, vankilaopetus, toiseus, identiteetti, sukupuoli sekä valta ja hallinta. Avaan ja tarkennan näitä käsitteitä kahdessa seuraavassa luvussa.

Tutkielman rakenne on seuraava. Luvussa kaksi avaan sitä diskurssianalyttistä ajattelutapaa kielen ja todellisuuden suhteesta, jota olen tutkielman teossa hyödyntänyt. Tarkastelen erityisesti Foucault'n ajattelua vallasta, mikä on tutkielmani keskeisin teoreettinen viitoittaja. Avaan toisessa luvussa myös osan tutkielman keskeisistä käsitteistä. Tutkielman kolmannessa luvussa kirjoitan auki tutkimuksen kontekstia, koulutuksen ja ennen kaikkea vankilaopetuksen merkitystä yhteiskunnassa, sekä avaan loput tutkielman keskeisistä käsitteistä. Neljännessä luvussa esitän kolme tutkimuskysymystäni ja tutkielman viidennessä luvussa kerron käyttämäni aineistosta ja sen hankintaprosessista. Kuudennessa luvussa avaan käyttämäni analyysimenetelmät sekä havainnollistan esimerkkien avulla sitä, miten olen analyysin konkreettisesti tehnyt. Tutkimustulokset esitän seitsemännessä ja kahdeksannessa luvussa. Tutkielman viimeisessä luvussa teen kokoavan pohdinnan tutkielmanprosessista, sen tuloksista, jatkotutkimuksen tarpeesta sekä tarkastelen tutkielman luotettavuutta ja tutkimusetiikkaa.

2 DISKURSSIT TUTKIELMAN TEOREETTISINA LÄHTÖKOHTINA

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena ovat ne merkitykset, jotka suomalaisesta vankilaopetuksesta ja siihen osallistuvista rakentuvat. Tarkastelen vankilaopetusta ja siihen osallistuvia kriittisen, Michel Foucault'n ajatuksia hyödyntävän diskurssianalyysin keinoin. Näen vankilaopetuksen normalisoivana hallintana, joka muovaa subjektiensa identiteettejä ja näiden toimintaa vankilaopetuksen diskurssissa. Avaan tässä luvussa seuraavaksi yleisemmin sitä tieteenfilosofista maaperää, jolla diskurssitutkimus liikkuu ja hahmotan sitä, miten tämän tutkielman menetelmiltään ja painotuksiltaan monipuolisen diskurssianalyysin kentälle sijoitan. Luvun loppupuolella kohdistan tarkasteluni Foucault'n valta-analytiikan viitoittamaan tapaan ymmärtää diskurssi, joka on tälle tutkielmalle keskeinen teoreettinen kehys. Avaan tässä luvussa diskurssin käsitteen lisäksi myös vallan, hallinnan, identiteetin sekä osittain vankilaopetuksen käsitteet. Muut keskeiset käsitteet avaun seuraavassa luvussa, jossa tarkennan myös vankilaopetuksen käsitteen määrittelyä.

Tutkielmani tieteenfilosofinen tausta on sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista tarkastelevassa sosiaalisessa konstruktionismissa, jolle keskeistä on näkemys siitä, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kielellä ja muilla semioottisilla merkkijärjestelmillä on tärkeä rooli (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12). Todellisuus nähdään sosiaalisessa konstruktionismissa aina jostakin näkökulmasta merkityksellistettynä ja merkityksellistäminen historiallisten prosessien aikaansaamana (Jokinen 1999a, 39). Konstruktionismia kutsutaan toisinaan myös konstruktivismiksi, joka on kokoava käsite kuvaamaan nykyisin tyypillisiä uskomuksia tiedon ja todellisuuden luonteesta (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 343).

Todellisuuden sosiaalista rakentumista tarkastelleet Peter L. Berger ja Thomas Luckmann (2002, 74) ovat todenneet, että ihmisen ja sosiaalisen maailman yhteys on dialektisen vuorovaikutteinen: ihmiset tuottavat kollektiivisesti toimiessaan sosiaalisen maailman, joka puolestaan vaikuttaa siihen, millaisena maailmaa tuotetaan. Konstruktionismissa korostuu näkemys ihmisistä tietonsa ja identiteettinsä rakentajina. Perusajatuksina tässä lähtökohdassa on se, että tieto rakennetaan aikaisemman tiedon varaan. Tällainen postmoderni tiedonkäsitely näkee tiedon arvovapauden ja neutraalisuuden illuusiona (Heikkinen ym. 2010, 146–147.)

Konstruktionistisessa näkökulmassa todellisuutta ei nähdä objektiivisesti kuvattavissa olevana, muuttumattomana tilana, vaan sen nähdään koostuvan erilaisista näkemyksistä ja merkityksenannon tavoista. Konstruktionistisen ontologian mukaan todellisuuden nähdäänkin rakentuvan ihmisille eri tavoin riippuen muun muassa ajasta, paikasta, kulttuurista, sosiaalisesta asemasta ja elämäkokemuksesta, jolloin tieto on ajassa ja paikassa varioivia tulkintoja todellisuudesta. Epistemologiseen kysymykseen tietäjän ja todellisuuden suhteesta konstruktionismi vastaa tutkijan olevan osa tutkimaansa todellisuutta. (Heikkinen ym. 2005, 342.)¹

Konstruktionismin esiinmarssi ihmistieteisissä liittyy ihmistieteissä 1960-luvun lopulta alkaneeseen niin sanottuun kielelliseen käännteeseen, jossa positivismin käsitys kielestä objektiivisena tosiasioiden heijastajana kyseenalaistettiin radikaalisti ja kieli alettiin nähdä viattoman maailman kuvaamisen sijaan voimakkaana todellisuuden ja tiedon luojana ja todellisuus kielen ja kommunikaation kautta tuotettuna. Strukturalistisen kielen ja yhteiskunnan tutkimuksen sijaan kiinnostuttiin kielen ja yhteiskunnan suhteesta, todellisesta kielenkäytöstä, ihmisistä ja yhteisöistä sekä näiden ongelmista. Tälle tutkimukselle keskeinen Michel Foucault'n ajattelu on osaltaan liitetty kielellisen käänteen syntyyn. (Heikkinen ym. 2005, 342; Pietikäinen & Mäntynen 2009, 23–24.)

2.1. Kielenkäyttö ja sosiaalisen todellisuuden rakentuminen monipolvisen diskurssitutkimuksen keskiössä

Diskurssitutkimus avaa metodologisia näkökulmia ja teoreettisia otteita sellaisille tutkimuksille, joissa kieli nähdään keskeiseksi tekijäksi todellisuuden muodostumisessa. Kun realistinen tietokäsitys näkee kielen todellisuuden kuvana, painottuu sosiaalisen konstruktivismiin perinteessä kielenkäytön analysoiminen todellisuuden rakentamisena (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 9). Tässä tutkielmassa tarkastelen jälkimmäisen mukaisesti sitä, miten ja millaiseksi vankilaopetuksen diskurssi rakentuu vankilaopetuksen

¹ Hannu L.T. Heikkinen ym. 2005 on Gubaa & Lincolnia 1985; Crottya 1998; Denzinia & Lincolnia 2000 sekä Tynjälää, Heikkistä & Huttusta 2005 mukaillen esittänyt havainnollisen taulukon realististen ja konstruktivististen uskomusjärjestelmien suhteesta metodologiseen, ontologiseen ja epistemologiseen peruskysymykseen tiedon saamisesta, tietäjän ja todellisuuden suhteesta sekä todellisuuden olemuksesta. Kasvatus 5/2005.

strategiassa sekä vankilaopetukseen osallistuneiden haastattelupuheessa ja miten ja millaisia merkityksiä sukupuoli vankilaopetuksen kontekstissa saa.

Diskurssianalyttisesta näkökulmasta kaikkea kielenkäyttöä tarkastellaan tekemisenä ja ihmisten nähdään aina kieltä käyttäessään olevan osallisina ilmiöiden ymmärretyksi tekemiseen. Puheet ja teot nähdään rinnakkaisina, toimintana joka ylläpitää tai muuntaa sosiaalista todellisuutta. (Suoninen 1999, 19.) Kriittisen diskurssianalyysin kehittäjä, kielitieteilijä Norman Fairclough (2001, 2, 19) on todennut kielen ja yhteiskunnan suhteen olevan dialektinen: kieli on osa yhteiskuntaa, kielelliset ilmiöt ovat yhteiskunnallisia ja yhteiskunnalliset ilmiöt ainakin osittain kielellisiä – kielen käyttäminen on yleisintä sosiaalista toimintaa ja kielenkäyttö on useimmiten sidottua johonkin ideologiaan.

Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 20) tiivistävät diskurssitutkimuksen olevan tutkimusta ja teoretisointeja kielen ja todellisuuden välisestä suhteesta, jossa korostuvat kielenkäytön tilanteisuuden merkitys sekä kielenkäytöllä olevat reunaehdot, normit ja seuraukset. Diskursseista kiinnostunut tutkija ei ole ensisijassa kiinnostunut kielen käyttäjästä vaan siitä, *miten* kieltä käytetään ja *minkälaisia seurauksia* kielenkäytöllä on. Kiinnostus kohdistuu siis merkityksiin, joita kielenkäytöllä tehdään. Tutkijaa eivät kuitenkaan kiinnosta mitkä tahansa merkitykset vaan ihmisten välisessä kanssakäymisessä syntyvät kulttuuriset merkitykset, jotka rakentuvat, pysyvät yllä ja muuntuvat kommunikatiivisissa puheissa, keskusteluissa, kirjoituksissa ja muussa symbolisessa toiminnassa (Jokinen & Juhila 1999, 54).

Huolimatta edellä esitetystä diskurssitutkimuksen tiivistyksestä, ei diskurssianalyttinen tutkimus kuitenkaan ole yksi ja yhtenäinen kenttä, vaan sitä tehdään hyvin erilaisin orientaatioin ja ratkaisuin (Jokinen & Juhila 1999, 55). Hepburn ja Potter (2007, 168) ovatkin todenneet, että diskurssianalyysin määrittelyminen on vuosi vuodelta vaikeampaa sen eri suuntausten ja tyylien vuoksi. Jokisen, Juhilan ja Suonisen (1993b, 17–18) mukaan diskurssianalyttinen viitekehys rakentuu viidestä teoreettisesta lähtökohta oletuksesta, jotka painottuvat eri tutkimuksissa eri tavoin ja sallivat erilaisia tarkastelunäkökulmia ja menetelmällisiä sovelluksia. Tämän määritelmän mukaan diskurssianalyttisessä viitekehyksessä kielenkäyttö nähdään ensinäkin sosiaalista todellisuutta rakentavana ja toiseksi merkityssysteemien olevan rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia. Kolmannen oletuksen mukaan merkityksellinen toiminta nähdään diskurssianalyttisessä

viitekehyksessä kontekstisidonnaisena ja neljänneksi toimijat merkityssysteemeihin kiinnittyneinä. Viidenneksi kielenkäytöllä nähdään olevan seurauksia tuottava luonne.

Tässä tutkielmassa painottuvat erityisesti edellä esitetyn määritelmän ensimmäinen, toinen ja viides oletus. Ensinäkin tutkielmani perustuu ajatukselle kielestä tekona, joka rakentaa sosiaalista todellisuutta ja päinvastoin sosiaalisesta todellisuudesta kielenkäytön kautta tehtynä. Vankilaopetusta tai siihen osallistuvia henkilöitä ei representoida ”sattumalta” tai ”luonnostaan” sellaisten merkityksenantojen kautta, jotka käytössä ovat. Näen todellisuutta rakentavalla kielenkäytöllä myös materiaaliset seurauksensa: kun jokin asia merkityksellistetään tietynlaiseksi, esimerkiksi vankilaopetus hyväksi ajanviettotavaksi vankeusaikana, on tällä seurauksensa esimerkiksi sille, millaisia näkemyksiä vankilaopetuksesta tai vankilaopetukseen osallistuvista yhteiskunnallisessa keskustelussa voi esittää. Merkityksistä ja niiden keskinäisestä järjestyksestä myös kamppaillaan (Brunila 2009, 39). Näen merkitykset keskenään kilpailevina kahdella osin sisäkkäisellä tavalla: ensinäkin vankilaopetukseen liittyvä virallinen tieto valtaa tilaa ja vaikuttavuutta vastatiedolta ja toiseksi merkityksiä rakennetaan ja annetaan keskenään hierarkkisesti eriarvoisista subjektipositioista – viranomaisnäkemys ja viranomaistoimenpiteiden kohteen näkemys eivät ole keskustelussa useinkaan tasa-vertaiset. Perustelen tätä oletusta keskeisesti Foucault’n ajatteluun liittyvällä tiedon ja vallan suhdetta koskevalla teesillä, jonka mukaan tieteellisen tiedon ja sosiaalisen vallan välillä on ainakin jossain määrin kausaalinen sisäinen suhde (Kusch 1993, 123). Tästä tiedon ja vallan suhteesta kerron tarkemmin luvussa 6.2.

2.1.1. Diskurssit – yhteinen kielifilosofia, monta määritelmää

Olen edellä pyrkinyt hahmottamaan lyhyesti diskurssitutkimuksen kentän laajuutta ja oman tutkielmani sijoittumisen suuntaviivoja. Tarkastelen seuraavaksi diskurssitutkimukselle keskeistä diskurssin käsitettä, jonka määrittelemisen tapojen moninaisuus ei tutkimuskentän laajuudesta johtuen ole erityisen yllättävää. Ajatus diskursseista pohjautuu kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren ajatteluun kielestä erontekojen systeeminä, mikä on diskurssianalyttisessä perinteessä laajennettu ajatukseksi moninaisesta ja kielenkäytössä jatkuvasti uudelleen muotoutuvasta merkityssysteemien kirjosta, jota on kutsuttu muun muassa diskursseiksi ja tulkintarepertuaareiksi (Jokinen ym. 1993b, 24–26).

Diskurssien olemusta on määritelty monin tavoin. Niitä on kuvattu muun muassa toiston ja variaatioiden kautta kiteytyneiksi puhe- ja ajattelutavoiksi jostain tietystä aihealueesta (Jokinen Arto 2004, 191). Simolan, Heikkisen & Silvosen (1998, 65) mukaan diskurssit ovat ennen kaikkea tekniikoita, käytäntöjä ja sääntöjä. Diskurssi syntyy ja muotoutuu kun yhteisesti jaetut kulttuuriset käsitykset kiinnittyvät toisiinsa. Toistuessaan nämä merkityksellistämisen tavat vakiintuvat ja muodostavat diskursiivisia sääntöjä ja käytäntöjä. Diskurssin säilymisen kannalta on oleellista, että siihen liittyvät merkitykset muotoutuvat traditionaaliseksi ja legitiimeiksi, luonnollistuneiksi ja hegemonisiksi. (Jokinen 2000, 110.) Luonnollistuessaan diskurssista tulee näin ”totta” – kyseenalaistamaton tapa jonkin asian merkityksellistämiseen. Diskurssien käyttöön liittyy aina eron tekemisen käytäntö. Diskurssit ovat puhe- tai ajattelutapoja, joilla tuotetaan merkityksellistä tietoa siitä kohteesta, jota representoidaan. Samalla kun diskurssi mahdollistaa jonkin asian näkemisen tietyllä tavalla, rajoittaa se muita tapoja saman aiheen esittämiseen. Diskurssit toimivat siten aina myös suhteessa valtaan. (Hall 1999, 98, 105.) Tässä tutkielmassa ymmärrän diskurssit Foucault’n ajattelun kautta ja näen niiden valtasuhteet ja materiaaliset ulottuvuudet keskeisinä.

Tiina Oikarinen (2010, 16–17) on pro gradu -tutkielmassaan esittänyt Jacob Torfingin viitaten kiinnostavan diskurssitutkimuksen sukupolvijaon. Tämän määritelmän mukaan diskurssiteoria on kehittynyt kolmessa sukupolvessa, jotka määrittelevät diskurssin käsitteen keskenään eri tavoin. Ensimmäiseen sukupolveen kuuluvat esimerkiksi sociolinguistiikka sekä keskustelu- ja sisällönanalyysi, jotka tarkastelevat puhutun tai kirjoitetun kielen semanttisia ulottuvuuksia ja määrittelevät diskurssin kapeassa kielitieteellisessä mielessä useista lauseista koostuvaksi tekstiyksiköksi. Toinen sukupolvi näkee diskurssin edeltäjänsä laajemmin sosiaaliin käytäntöihin liittyvänä, ei yksin puhuttuun tai kirjoitettuun kieleen kytkeytyvänä. Toiseen sukupolveen lukeutuu esimerkiksi kriittinen diskurssianalyysi, joka määrittää diskurssin kokoelmaksi empiirisiä käytäntöjä, jotka sisältävät diskursiivisen elementin. Kolmas diskurssianalyttisen tutkimuksen sukupolvista ymmärtää diskurssin historialliseksi ja poliittiseksi merkityksenantamisen prosessiksi, joka läpäisee koko yhteiskunnan ja koskettaa kaikkia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Tähän viimeiseen diskurssitutkijapolveen lukeutuu muassa tälle tutkielmalle keskeinen ajattelija Michel Foucault.

Arto Jokinen (2000, 108–113) on todennut, että vaikka diskurssianalyysin tekemisen eri tapoja yhdistää diskurssin käsite ja yhtäläinen kielifilosofia, ei yhtä ja oikeaa diskurssianalyysia ole mahdollista esittää. Hän erottaa Nikanderia (1997) mukaillen diskurssianalyysistä kaksi tutkimuksellista painopistettä, jotka määrittelevät diskurssin toisistaan eroavalla tavalla. Ensimmäinen, diskursiivisten käytäntöjen tutkimus, analysoi ihmisten tilanteista kielenkäyttöä ja sen säännönmukaisuuksia. Toinen suuntaus, joka perustuu jälkistrukturalistiselle filosofialle, erityisesti Michel Foucault'n kirjoituksille, näkee diskurssien rakentavan objekteja tekstien kokoelmina ja väitteiden joukkoina. Jokinen (2000, 112–113) nimeää nämä kaksi diskurssin eri tavoin määrittävää suuntausta mikro- ja makrodiskurssiksi – mikrodiskurssi liittyy yksilön puheessa tai kirjoituksessa tuottamaan vuorovaikutukselliseen puheenparteen, makrodiskurssi puolestaan foucault'laiseen laajaan ajatusten ja ideoiden ideologiseen muodostumaan.

Tässä tutkielmassa käyttämäni diskurssianalyysi paikantuu edellä määriteltyyn Foucault'n ajatteluun pohjautuvaan makrodiskurssin traditioon. Tarkastelen tutkielmassani vankilaopetuksen kieltä, mutta näen tällä vankilaopetuksen kielellä olevan myös laajempia, kielenkäytön rajat ylittäviä seurauksia. Kiinnostukseni ei siis ensisijaisesti kohdistu vankilaopetuksen kielen semanttiseen tasoon, vaan siihen miten ja minkälaiseksi vankilaopetuksen diskurssi rakentuu ja mitä seurauksia tällä diskurssilla on. Seuraavaksi kerron tarkemmin tälle tutkielmalle keskeisestä, Foucault'n valta-analytiikan ohjaamasta lähestymistavasta diskurssien analysoimiseen.

2.2. Foucault'n ajattelu orientaationa diskurssianalyysiin

Olen edellä avannut diskurssianalyttisen tutkimuksen laajaa kenttää ja sen diskurssin määrittelemisen monia tapoja. Nojaudun tässä tutkielmassa kuitenkin erityisesti Foucault'n ajatteluun nojaavaan diskurssitulkintaan, jonka mukaan diskurssit ovat tuottavia ja niillä on materiaalisia seurauksia (Brunila 2009, 39). Ymmärrän diskurssien tuottavuuden ja materiaalisuuden siten, että kieli ja sen kuljettamat diskurssit eivät ole vain viattomia viestinnän välineitä, vaan se mitä ja miten sanotaan, ovat toimintaa: asenteita, oletuksia, näkemyksiä, tietoja ja tekoja. Yksinkertaistaen esimerkiksi vankiloissa opiskelevien matalan koulutustaustan korostaminen vankilaopetuksen diskurssissa voi johtaa siihen, että vankilaopetukseen osallistuvat aletaan lähtökohtaisesti nähdä matalasti koulutettuina, jolloin koulutustarjonta muodostuu yksipuoliseksi ja painottaa perusopintojen tarjontaa.

Näenkin, että diskurssit eivät ole harmittomia luokittelun välineitä vaan niillä on valtaa tehdä jostakin asiasta ”tietoa”, jolla voi olla käytännön seurauksia.

Michel Foucault (1926–1984), jonka ajatuksiin diskursseista tämä tutkielma pääasiallisesti nojautuu, oli ranskalainen filosofi ja yhteiskuntateoreetikko, joka kirjoitti muun muassa vallasta ja tiedosta sekä siitä, miten nämä muotoilevat subjektejaan. Erityisesti tämä subjekteja muovaavan vallan ajatus on keskeinen tässä tutkielmassa. Foucault yhdistetäänkin yleensä tutkimuksiin, joissa käsitellään tietoa, valtaa ja subjektia (Husa 1999, 58). Tässä tutkielmassa tarkastelemani (vankila)koulutus on ilmiö, johon nämä kolme Foucault’n tuotannolle keskeistä teemaa keskeisesti liittyvät (Simola ym. 1998, 64).

Foucault’n voi nähdä olleen eräänlainen yhteiskunnan normeista poikkeavien puolustaja. Hän vastusti sitä tapaa, jolla esimerkiksi hulluja, sairaita tai rikollisia yhteiskunnassamme kohdellaan ja kuinka ihmisiä lisääntyvän hallinnoinnin keinoin pyritään pakottamaan tiettyihin normaaliuden malleihin. (Alhanen 2007, 15.) Tämä normalisoivan hallinnan ajatus on keskeinen tässä tutkielmassa. Foucault myös katsoi, että vankilan tapainen marginaali ilmaisee ytimekkäästi normaalin yhteiskunnan vallitsevia käytäntöjä ja tietomuotoja (Törrönen 2005, 18). Näenkin, että vankilaopetuksen diskurssin rakentuminen kertoo paljon paitsi vankilaopetuksesta, myös yleisemmin siitä, miten yhteiskunnassamme suhtaudutaan marginaalisiksi nähtyihin oppimisen konteksteihin. Palaan tähän teemaan luvussa 9.

Foucault’n ajattelussa korostuu näkemys kielen variaation järjestäytyneisyydestä ja sen vaikutuksesta sosiaaliseen todellisuuteen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 25). Foucault’n tuotanto on kuitenkin hyvin monisäikeistä ja eri aikoina hän on kohdistanut kiinnostuksensa eri tavoin ja määritellyt muun muassa käyttämänsä diskurssin käsitettä hieman eri tavoin. Hänen tuotannostaan voidaan erottaa kaksi tuotantolinjaa: tiedonarkeologisiin tarkasteluihin keskittyvä varhaistuotanto 1960-luvulla ja vallangenealogian kysymyksiä tarkasteleva myöhäistuotanto 1970-luvulla (Husa 1999, 61–64; Helén 2000, 271–272; Alhanen 2007, 34). Alhanen (mt.) erottaa vielä 1980-luvun omaksi, etiikan tai problematisointien tutkimisen kaudekseen.

Tiedonarkeologisessa tutkimuksessa pyritään paljastamaan tiedon ja totuuden rakenteet, jotka mahdollistavat tiedon ja tietämisen – toisin sanoen, miten jokin objekti muovautuu

tiedon objektiksi (Husa 1999, 65). Genealoginen valtaan liittyvä tutkimus puolestaan tarkastelee todellisuutta vallan tuottamana ja lähestyy vallan ulottuvuuden kautta sellaisia asioita, joita ei välttämättä ole käsitetty poliittisesti (Pulkkinen 1998, 87). Foucault (1998, 64, 74) on todennut, että geneologia on vastakkaista ”alkuperän” etsimiselle – se on sen sijaan sen etsimistä ja todentamista, että tietäminen ja oleminen perustuvat sattumaan. Kolmannen, etiikan tutkimuksen kauden aikana Foucault’n on nähty analysoineen niitä käytäntöjä, joiden avulla ihmiset muodostavat tietynlaisen suhteen itseensä ja käyttäytymiseensä rakentaessaan itsestään moraalisubjektia (Alhanen 2007, 32).

Tällaista Foucault’n tuotannon jakamista erillisiin kausiin on kuitenkin myös kritisoitu ja kyseenalaistettu, samoin kuin sitä, ettei hän tyylipuhtaasti edustanut mitään yksittäistä koulukuntaa (Husa 1999, 59; Pulkkinen 1998, 93). Ilpo Helén (2004, 207) on todennut, että Foucault’n perintö on laajentunut niin monille tulkinnoille ja käytäntöihin, että ”foucault” on alkanut muistuttaa 1970-luvun ”marxia”. Foucault itse on todennut halunneensa olla tarkoituksellisen epäsystemaattinen – suurien kattavien käsitejärjestelmien rakentamisen sijaan hän näki filosofin tehtäväksi ongelmien jatkuvan uudelleenajattelun (Alhanen 2007, 14). Foucault’n ajattelua on käytetty hyvin laajasti ja monilla tieteenaloilla, kasvatustieteessä muun muassa Hannu Simola (1995) ja Kristiina Brunila (2009) ovat soveltaneet sitä väitöskirjoissaan.

Tälle tutkielmalle keskeisin Foucault’n teoksista on vankilalaitoksen historiaa tarkasteleva *Tarkkailla ja rangaista* (alkuteos *Surveiller et punir. Naissance de la prison* 1975, suomennos 2005), joka lukeutuu hänen vallangenealogiseen myöhäistuotantoonsa. Lisäksi olen tarkastellut myös tiedonarkeologiseen varhaistuotantoon sijoittuvaa teosta *Tiedon arkeologia* (alkuteos *L’archéologie du savoir* 1969, suomennos 2005). Olen myös perehtynyt Foucault’n ajatteluun useiden hänen tuotantoaan käsittelevien kirjoitusten kautta, joista tälle tutkielmalle keskeisimpiä ovat olleet Kai Alhasen väitöskirja *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault’n filosofiassa* vuodelta 2007 sekä Thomas S. Popkewitzin ja Marie Brennanin toimittama kokoelmateos *Foucault’s Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education* vuodelta 1998.

Sari Husa (1995, 45) on kiteyttänyt Foucault’n ajattelun orientoiman diskurssianalyysin keskeisimmiksi piirteiksi avoimen kriittisen lähtökohdan, pyrkimyksen vallitsevien totuuksien horjuttamiseen, tekstin tarkastelemisen diskurssina, historiallisen tarkastelun

dekonstruktiivisen luonteen ja arkoina pidettyjen aiheiden, kuten esimerkiksi rikollisuuden valitsemisen tutkimuskohteeksi. Tämä tutkielma nojaa Foucault'n ajatteluun perustuvaan diskurssianalyysiin näin määriteltynä monin tavoin. Tutkielman lähtökohta on ensinäkin avoimen kriittinen: näen vankilaopetuksen normalisoivan vallan keinona, jolla subjekteja pyritään hallitsemaan ja muokkaamaan. Pyrin horjuttamaan tutkielmassa vankilaopetuksen vallitsevia totuusdiskursseja nostamalla esiin niitä ristiriitoja, joita vankilaopetuksen virallisen tiedon ja käytäntöjen väliltä löytyy sekä tuottamalla näin niin sanottua toista tietoa, josta kerron tarkemmin luvussa 6.2. Näen tarkastelemani vankilaopetuksen strategian sekä haastattelut osana niitä laajempaa vankilaopetuksen diskurssia, jolla on materiaaliset ulottuvuutensa. Avaan seuraavaksi tarkemmin sitä, miten ymmärrän vankilaopetuksen diskurssin tässä tutkielmassa.

2.2.1. Vankilaopetuksen diskurssista

Foucault'laisessa diskurssintutkimuksen traditiossa tutkitaan institutionaalisia hegemonisia diskursseja, jotka sisältävät tietyssä kulttuurissa yleisesti jaetun ja hyväksytyin tiedon tietyistä aihealueista ja tuohon tietoon sisältyvän vallan. Diskurssi nähdään historiallisesti kehittyneenä, kielen rajat ylittävänä ajattelun, kielenkäytön ja toimintatapojen käytäntönä, jota sen muodostumiselle ja säilymiselle välttämättömät yhteiskunnalliset instituutiot vahvistavat, arvottavat ja hierarkisoivat. Diskurssin nähdään käsittävän sekä sen mitä sanotaan, että sen mikä jätetään sanomatta. (Jokinen 2000, 112; Jokinen Arto 2004, 192–193.)

Foucault'n diskurssintulkinta ei rajoitu diskurssin käsittelemiseen pelkkänä kielenä, vaan perustuu ajatukselle tiedon tuottamisesta kielen välityksellä, jossa jokainen diskurssi tuottaa asemia, subjektipositioita, joihin jokaisen diskurssia käyttävän on itsensä asemoitava. Puhujan asema puolestaan vaikuttaa siihen mitä hän voi sanoa, sillä diskurssit ovat hierarkkisesti toimivia funktioita (Foucault 2005a, 116, 163.) Diskurssit avautuvat eri ihmisille epätasaisesti ja jokaiseen diskurssiin sisältyy säännöt siitä, kuka sitä saa käyttää, missä tilanteessa ja millaisin ehdoin. Kun yksilö asettuu hänelle tarjottuun paikkaan, mahdollistuu hänelle diskurssissa toimiminen subjektipositionsa rajaamien mahdollisuuksien mukaan. (Jokinen 2000, 114.)

Tarkastelen tässä tutkielmassa vankilaopetuksen diskurssia vankilaopetuksen strategian sekä kolmen vankilaopetukseen osallistuneen naisen haastatteluiden avulla. Olen kiinnostunut siitä, miten ja millaiseksi vankilaopetus aineistossani rakennetaan ja mitä vankilaopetuksesta on eri positioista mahdollista sanoa. Aineistostani kerron tarkemmin luvussa 5. Käytän tutkielmassa selonteon käsitettä tuodessani esiin niitä tapoja, joilla diskurssissa toimitaan. Selonteko on diskurssianalyttiselle tutkimukselle ominainen yleiskäsite, jolla viitataan siihen, että kieltä käyttäessään ihmiset merkityksellistävät maailmaa tekemällä siitä selkoa monin tavoin ja perustelevat samalla omaa toimintaansa (Jokinen & Juhila 1999, 67). Eero Suoninen (1999, 20) avaa selontekojen ja todellisuutta edustavan ”maailman” välistä suhdetta kuviolla näiden välillä vallitsevasta kaksisuuntaisesta yhteydestä: vuorovaikutustilanteissa annetut erilaiset selonteot muotoilevat niitä merkityksiä, joilla maailmaa voidaan tarkastella ja siitä annetut selonteot pohjautuvat niihin merkityksiin, joilla maailmaa on mahdollista tarkastella. Diskurssianalyttisessä tarkastelussa tämä ”maailmaksi” kutsuttu todellisuus voidaan nimetä erilaisiksi diskursseiksi (mt.). Tässä tutkielmassa tarkastelemani ”maailman” olen nimennyt vankilaopetuksen diskurssiksi. Tarkastelen vankilaopetusta diskurssina, joka muun muassa vankilaopetuksen strategiassa ja haastattelupuheessa rakentuu erilaisilla selonteoilla ja joka edelleen säätelee siitä tehtäviä selontekoja. Selonteot eivät ole mielivaltaisia, vaan rakentuvat jo aiemmin annettujen selontekojen kontekstissa. Tarkastelemani aineisto ei yksin muodosta koko vankilaopetuksen diskurssia, mutta toimii kurkistusikkunana tämän diskurssin toimintaan.

Diskurssit muodostuvat siis käytännössä ja niitä säätelee tietty diskursiivinen käytäntö. Tällä viitataan joukkoon anonyymeja, historiallisia, ajallisesti ja paikallisesti määrittyviä sääntöjä, jotka ohjaavat sitä, mitä, miten ja millä oikeutuksella jollakin on mahdollisuus ’sanoa’ jotain (Foucault 1982, Husan 1995, 43 mukaan). Foucault (2005a, 155) on esittänyt, että diskursiivinen käytäntö on: *”kokonaisuus nimettömiä, historiallisia, aina ajassa ja tilassa määräytyneitä sääntöjä, jotka ovat määritelleet lausumifunktion toimintaehdot annetulla aikakaudella ja annetulla yhteiskunnallisella, taloudellisella maantieteellisellä tai kielellisellä kentällä.”*

Vankilaopetus on diskurssi, joka rakentuu sen tuloksena, mitä vankilaopetuksesta on mahdollista sanoa eri positioista selontekoja annettaessa – toisin sanottuna vankilaopetuksen diskursiivinen käytäntö muotoilee vankilaopetuksen diskurssin.

Vankilaopetus rakentuu yhtäältä niissä merkityksenannoissa, joita siitä viranomaispuheessa tuotetaan ja toisaalta niissä selonteoissa, joita vankilaopetukseen osallistuneet siitä antavat. Erityisen kiinnostavaa on se, kuinka viranomaispuheen niin sanotut totuusdiskurssit tulevat hegemonisiksi ja muovaavat myös vankilaopetukseen osallistuvien näkemyksiä. Vankilaopetus on yhdessä merkityksessään myös vankiloissa ja vankiloiden toimesta antamaa opetusta, jonka tavoitteena on muun muassa erilaisten formaaleiden koulutusvalifikaatioiden hankkiminen. Kerron tästä vankilaopetuksen käytännön tasosta tarkemmin luvussa 3.3.

Stuart Hallin (1999, 98) mukaan diskurssit ovat joukko lausumia, jotka tarjoavat kielen siihen, että voidaan puhua tietynlaisesta jotakin aihetta koskevasta tiedosta. Hänen mukaansa diskurssit mahdollistavat jonkin aiheen näkemisen tietyllä tavalla ja rajaavat näin muita aiheen esittämisen tapoja. Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä, millaisin lausumin – selonteoin, näkemyksin ja merkityksenannoin, vankilaopetuksesta on mahdollista puhua, toisin sanottuna kohdistan kiinnostukseni siis siihen, millainen lausumien joukko muodostaa vankilaopetuksen diskurssin. Hall (1999, 98–101) viittaa Foucault'n diskurssimääritelmään ja toteaa, että sen mukaan diskurssi koostuu useista toisiinsa implisiittisesti liittyvistä lausumista, jotka yhdessä muodostavat diskursiivisen muodostuman. Foucault on teoretisoinut diskurssin käsitettään muun muassa edellä mainitun lausumien käsitteen avulla. Hän toteaa, että lausumat eivät katoa sanomisensa myötä, vaan sijoittuvat diskurssin käyttökentille siirrettäviksi ja muunneltaviksi, saavat materialisoituessaan aseman ja liittyvät verkostoihin (Foucault 2005a, 140). Diskurssin materiaalisuuden lisäksi Foucault on korostanut tiettyyn diskurssiin sisältyvien mahdollisten lausumien rajallisuutta – tietyssä diskurssissa ei ole mahdollista sanoa mitä tahansa. Diskurssi muodostuu rajallisesta määrästä lausumia, joiden olemassaolon ehtojen kokonaisuus on määriteltävissä (mts. 155).

Luvun alussa kerroin siitä, kuinka laaja diskurssitutkimuksen ja diskurssitulkinnan kenttä on sekä avasin sitä, miten tämän tutkielman tälle kentälle sijoitan. Avasin myös sen, miten olen diskurssin tässä tutkielmassa ymmärtänyt. Tässä tutkielmassa keskeistä on Foucault'n ajattelu normalisoivasta vallasta ja sen subjektia muokkaavasta luonteesta. Avaan seuraavassa luvussa tätä vallan ideaa ja esitän, miten olen sitä tässä työssä soveltanut.

2.3. Normalisoiva hallinta subjektien muovaajana

Valta on hyvin keskeinen, kenties tunnetuin tema Foucault'n ajattelussa ja tätä vallan tematiikkaa hyödynnän myös tässä tutkielmassa. Näen vankilaopetuksen normalisoivana hallintana, jossa vankilaopetuksen subjekteja, vankilaopetukseen osallistuvia ihmisiä, pyritään erilaisin keinoin muovaamaan halutunlaisiksi yhteiskunnan ”normaaleiksi”. Samanaikaisesti tullaan kuitenkin rakennetuksi toiseuttavia erontekoja ”normaalin” ja ”epänormaalin” välille. Tärkeä merkillepantava seikka on se, että tällainen normalisoiva hallinta ei toimi vain yksilön ulkopuolelta, vaan hallinta kohdistuu toisten lisäksi myös itse (Helén 2004, 209).

Tuija Pulkkinen (1998, 87) mukaan Foucault'n kiinnostuksen kohteena onkin se, kuinka valta tuottaa yksilöitä, ei niinkään kysymykset siitä, kenellä on valtaa tai kuinka yksilöt sitä käyttävät. Pekka Wahlstedt (1998, 19–20) on Foucault'n Seksuaalisuuden historiaa tarkastelevassa artikkelissaan tuonut esiin, kuinka tämän näkökulma valtaan on hyvin erikoinen ja eroaa ratkaisevalla tavalla perinteisestä valtakäsityksestä, joka näkee vallan olevan aina jollakin selkeästi rajatulla ryhmällä, joka kohdistaa sen ilman valtaa olevien hallitsemiseen. Foucault'n valtakäsityksen mukaan vallalla ei ole sitä käyttävää kiinteää keskusta tai subjektia, eikä siten myöskään alisteista objektia, johon valta kohdistuisi. Sen sijaan valta on kaikkialla ja sen verkoissa pyristelevät kaikki – valta läpäisee ja muodostaa todellisuuden. Huomattavaa on kuitenkin se, ettei valta ole vain poissulkevaa ja pakottavaa, vaan vallan harjoittamisella on myös myönteisiä vaikutuksia (Kusch 1993, 123).

Edellä mainittu Wahlstedtin tekemä erottelu foucault'laisen ja perinteisen valtakäsityksen välillä on hyvin keskeinen. Perinteisessä angloamerikkalaisessa teoriassa valta on nähty kahden toisiinsa vaikuttamaan pyrkivän ihmisen tai ihmisryhmän välillä vallitsevana aikomusten ja intressien toteutumisen suhteena. Valta nähdään tällöin omistuksellisenä ja määrällisenä suurena (Pulkkinen 1998, 88–90). Foucault (1980b, 41) ei puolestaan käsitä valtaa tällaiseksi omaisuudeksi tai pysyväksi etuoikeudeksi, joka jollakin yksilöllä tai ryhmällä on, vaan näkee sen ennemminkin vallan käyttönä: eräänlaisena strategiana, valmiutena tai taktiikkana jatkuvissa valtataisteluissa. Valta ei näin ollen ole pysyvä tai pakottava rakenne, vaan muodostuu diskursiivisesti merkityssysteemeissä suostuttelun, suostumisen, alistamisen ja alistumisen kautta (Jokinen 2000, 114).

Huomionarvoista on se, että vaikka valta näyttäytyykin näin tuottavana, ei tuottavuutta käsitetä läheskään aina kielteisessä mielessä – vallan harjoittamisella ja sen mekanismeilla voi olla myös monia myönteisiä seurauksia, kuten vallan kohteen tarkkailun tuloksena omaksumat uudet tiedot ja taidot (Kusch 1993, 123). Esimerkiksi vankilaopetukseen liittyy monitahoista vallankäyttöä, mutta toisaalta vankilaopetukseen osallistuva voi tämän vallankäytön puitteissa suorittaa esimerkiksi erilaisia formaaliin koulutukseen liittyviä tutkintoja, mikä voidaan nähdä vallankäytön positiivisena seurauksena. Tässä tutkielmassa tarkastelun pääpaino on kuitenkin vankilaopetukseen liittyvän vallan kielteisten puolien tarkastelemisessa – sen toiseutta rakentavan normalisoivan hallinnan analysoimisessa.

Kai Alhanen (2007, 195) on väitöskirjassaan esittänyt, että Foucault'n valta-ajattelun selkeyttämiseksi on oleellista tehdä ero valtasuhteiden ja hallinnan välillä. Alhasen mukaan Foucault määrittelee hallinnan suunnitelmalliseksi, pitkäjänteiseksi ja vakiintuneeksi vallankäytöksi (mts. 124). Hallinta on valtaa, joka toimii parhaiten silloin, kun se jää näkymättömiin. Jotta hallinnallinen valta voi toimia, sen puhutteleman kohteen on tultava esille, luokiteltavaksi, näkyväksi, katsottavaksi ja arvioitavaksi. (Brunila 2009, 27.) Valtasuhteiden analyysi puolestaan määrittyy Foucault'n mukaan 'toimintaan kohdistetuksi toiminnaksi', osapuolten väliseksi kamppailuksi vallankäytöstä (Alhanen 2007, 122).

Tarkastelen valtaa tässä tutkielmassa erityisesti normalisointiin pyrkivänä hallintana. Tällaista normalisoivaa hallintaa luonnehtii Alhasen (2007, 18) mukaan pyrkimys ohjata yksilöitä sopeuttamaan käytöksensä tiettyihin normeihin. Tarkastelen valtaa kuitenkin jossain määrin myös valtasuhteiden kautta, sillä näen vallankäytön tuottavana – myös valtasuhteiden analysoiminen on foucault'laisessa ajattelussa keskeistä, sillä ihmisiin kohdistettu vallankäyttö on subjektivoivaa (mts. 117, 120). Helénin (2000, 278–279) mukaan vankilan varhaismuoto näyttäytyy Foucault'n tuotannossa ilmeisenä esimerkkinä normatiivisesti integroivasta vallasta, jossa oleellisia ovat ne tekniikat ja mekanismit, joilla vallan kohdetta muokataan toimimaan jonkin normatiivisen motiivi- tai käyttäytymismallin mukaisesti. Tällainen normatiivinen integraatio toimii subjektivoiden, tahtoja ulkoisen ruumiinkurin avulla ihanteellisiksi muovaten.

Ymmärrän normalisoivan hallinnan eräänlaisena biovallan muotona. Foucault (1980b, 39–40) on esittänyt, että ihmisen ruumis kuuluu poliittiseen kenttään sitä kautta, että vallan

haltijat voivat kohdistaa ruumiiseen välittömiä tavoitteita ja merkintöjään, joiden kautta pyritään ruumiin hyödylliseksi; tuottavaksi ja alistetuksi, tekemiseen. Tällainen ihmisruumiin poliittiseksi teknologiaksi kutsuttu haltuunotto on usein hienovaraista toimintaa, joka synnyttää ”tietoa” hallinnan kohteesta. Biovaltaa onkin määritelty eläviin ihmisiin ja ihmisryhmiin kohdistuvaksi pyrkimykseksi muovata, hyödyntää, voimaperäistää ja ohjata ihmisten kykyjä ja ominaisuuksia (Helén 2004, 207). Se tarkoittaa muun muassa erilaisin luvuin, tilastoin, säädöksin sekä kategorioiden tapahtuvaa normaalistamista ja normalistamisen kautta tapahtuvaa poikkeavan määrittymistä. Biovalta muodostuu sekä ruumiin elämään keskittyvästä kurista että laji-ihmiseen kohdistuvasta biopolitiikasta. (Brunila 2009, 29–30.) Biovallassa suvereeni valta korvautuu erilaisiin normeihin ja tekniikoihin perustuvilla laskelmilla, joilla pidetään huolta väestön hyvinvoinnista (Hänninen & Karjalainen 1997, 12). Foucault’n mukaan biovallassa on kyse eräänlaisesta ’jumalallisesta väkivallasta’, modernin yhteiskunnan läpäisevästä elämää luovasta ja tuottavasta vallan muodosta (Ojakangas 1998, 31).

Sakari Hännisen (1997, 156) mukaan biovallan teknologioiden soveltamisen historiallisena tuloksena on normalisoiva yhteiskunta. Tällainen normalisointiin perustuva yhteiskunta perustuu mikrovallan käyttämiselle. Mikrovallan teknologia on kurinpito, jolle ominaisia toimintamuotoja ovat tarkkailu ja valvonta sekä rankaiseminen ja palkitseminen, jotka tähtäävät normalisoimiseen (Husa 1999, 68). Kuri on helpoin keino rajoittaa ruumiin voimaa ’poliittisena’ ja maksimoida sen hyödyllisyyttä. Kurinpidon tekniikat puolestaan ovat niin sanottuja anonyymeja vallan välineitä: hierarkkista valvontaa, jatkuvaa kirjanpitoa, alituista arviointia ja luokittelua, kohteensa objektivoivia ja niistä tietoa tuottavia vallan keinoja. (Foucault 2005b, 301–303.) Hallinta tuottaa tietoa kohteistaan. Helénin (2004, 208) mukaan ihmisiin kohdistuva hallinta edellyttää kiinteää yhteyttä empiriisiin ihmistieteisiin sekä tilastotieteeseen ja tarjoaa näille syntysijan ja puitteet uudistua. Myös Millerin ja Rosen (2010, 98–99) mukaan hallinta toimii mittavan tutkimustyön moottorina kun erilaiset tapahtumat ja ilmiöt, esimerkiksi syntymät, kuolemat, tulotasot ja työsuhteiden muodot kirjataan informaatioksi. Tilastotiedolla muovataan hallinnan kohteita, sillä tiedot toimivat mekanismeina, joilla on mahdollista luoda suhteita eri ilmiöiden välille.

Vankilaopetus on hyvin hedelmällinen konteksti vallankäytön tarkastelemiseen. Valta näyttäytyy Foucault’lle eri laitoksissa ja instituutioissa toimivana nimettömänä ja

hajautettuna mikrovaltana, jota on määritelty sosiaaliseen normiin perustuvaksi kurinpidoksi, joka ei ole palautettavissa lakeihin ja asetuksiin. Tällainen kurinpitovalta jatkaa siitä, mihin oikeudellinen valta päättyy. Kun oikeudellinen valta on luonteeltaan pois ottavaa ja perustuu kaksijakoiseen kielletyn ja sallitun erottavaan malliin, on kurinpitovalta sen sijaan tuottavaa ja normalisoivaa. (Husa 1999, 68, 77.) Foucault (2005b, 242–244) on kouluinstituutiota tarkastellessaan todennut kurinpidollisen rangaistuksen tavoitteena olevan poikkeamien välttäminen, rangaistuksen ojentava vaikutus. Hän toteaa, että kaikkien kurinpitojärjestelmien ytimessä toimii pieni rangaistusmekanismi.

Näen vankilainstituution jossain määrin samanlaisen rangaistusmekanismin ja kurinpidon ajatuksen kautta. Vankila on hyvin monin tavoin valtaa käyttävä laitos ja myös kouluinstituutioon liittyy vallankäyttöä. Esimerkiksi Jennifer M. Gore (1998, 234) on pedagogisiin käytäntöihin liittyvää mikrotason vallankäyttöä tarkastellessaan havainnut, että koulutukseen liittyy samankaltaisia mikrovallan muotoja kuin vankeuteen. Näenkin vankilaopetuksen erittäin kiinnostavana normalisoivana hallintana, jossa toimii samanaikaisesti sekä koulutukseen liittyvä vallan taso että rangaistusjärjestelmien toimintaan liittyvät vallan käytännöt. Foucault'n (2005b, 38–39) mukaan rangaistusjärjestelmät kuuluvat tietynlaiseen 'ruumiin poliittiseen ekonomiaan', jossa on aina kyse ruumiinvoimien jakamisesta ja alistamisesta.

Olen edellä määritellyt sitä, miten ymmärrän normalisoivan hallinnan vallankäyttönä, joka muovaa subjektejaan. Tämä vallankäyttö tapahtuu diskursseissa. Diskurssilla on aina kohde josta se puhuu: objekti. Keskeistä diskursiivisessa kielikäsitelmässä on se, että tämä kohde nähdään sellaisena, jollainen sen diskurssissa sanotaan olevan. (Jokinen, 2000, 110.) Diskursiiviset käytännöt luovat puhuville subjekteille asemia, subjektipositioita, joihin ihmiset diskurssia käyttäessään asettuvat (Alhanen 2007, 67). Tuula Helne (2002, 8) on todennut jonkin asian sanomisen tai näkemisen tarkoittavan tämän asian objektivoimista. Tarkastelen seuraavassa luvussa identiteettiä tällaisena objektivoinnin kohteena ja diskursseja subjektipositioiden muodostamisen maaperänä.

2.4. Identiteetit normalisoivan hallinnan kohteina

Olen tässä tutkielmassa kiinnostunut siitä, minkälaisia identiteettejä vankilaopetus osallistujilleen mahdollistaa. Näen Hallin (1999, 251–252) ajatteluun tukeutuen identiteetit käsitteellisinä järjestelminä, jotka rakennetaan diskurssien sisällä eron tekemisen kautta ja joita tulee tarkastella historiaan ja instituutioihin kytkeytyneinä. Jokaisessa identiteetissä nimetään äänettömästi myös sille välttämätön toinen, se jokin, mikä siltä 'puuttuu'. Identiteettiä luovien erontekojen rakennusaineena voi olla esimerkiksi yhteiskunnallinen asema, sukupuoli tai jonkin organisaation asiakkuus (Jokinen, Huttunen & Kulmala 2004, 11).

Näen tässä tutkielmassa vankilaopetuksen diskurssissa rakennettavan erilaisia identiteettejä, subjektipositioita vankilaopetukseen osallistuville. Jokisen & Juhilan (1999, 68) mukaan identiteetti, jolla viitataan siihen miten ihmiset kieltä käyttäessään rakentavat tilanteisia määrittämiä itsestään ja toisistaan, on yksi diskurssianalyysin yleisimmistä tarkastelukohteista. Heidän mukaansa tietyissä merkityssysteemeissä ihmisille rakentuu tietynlaisia identiteettejä ja usein puhutaankin identiteetin sijaan subjektipositioista, joka korostaa enemmän merkityssysteemien valtaa määrittellä ihmisille tietyt paikat. Subjektipositio on erityisen sopiva käsite sellaisiin tarkasteluihin, joissa ollaan kiinnostuneita toiminnan rajoituksista ja ihmisille sosiaalisissa käytännöissä rakentuvista positioista (Jokinen ym. 1993b, 39–40). Käytän tässä tutkielmassa tämän logiikan mukaisesti subjektiposition käsitettä rinnakkain identiteetin käsitteen kanssa. Subjektipositioilla viitataan erityisesti identiteettien hierarkkisuuteen, niiden vallan toiminnassa rakentuvaan luonteeseen sekä liikkuvuuteen tilassa ja ajassa. Identiteettiä käytän väljempänä itsen ja muiden määrittelemisen yläkäsitteenä.

Stuart Hall (1999, 22–23) on kuvannut postmodernin subjektin identiteettiä ”liikkuvaksi juhlaaksi”, jolla hän tarkoittaa sitä, että subjektilla on eri tilanteissa erilaisia identiteettejä, jotka eivät muodosta yhtenäistä harmonista kokonaisuutta, vaan voivat olla keskenään ristiriitaisia ja yhteensopimattomia. Identiteetti muotoutuu ja muokkautuu jatkuvasti suhteessa niihin tapoihin, joilla ihmisistä puhutaan ja joilla ihmisiä representoidaan ympäröivissä kulttuurisissa järjestelmissä. Subjektin identifikaatio vaihtelee näin jatkuvasti. Identiteetti ei siis ole mitään pysyvää, vaan se on jatkuvassa prosessissa. Yksilö identifioi itseään suhteessa siihen tilanteeseen, missä toimii. Ymmärrän subjektiposition

tässä tutkimuksessa Stuart Hallin identiteetti-ajattelua mukaillen ajassa ja paikassa liikkuvaksi, epätarkaksi määritelmäksi, jonka muodostamiseen osallistuu paitsi sen kohde myös ympäröivä yhteiskunta. Näen subjektipositioiden muodostamisen eräänlaisena erojen tuottamiseen tähtäävänä valtapelinä, jossa joillakin määrittelyillä ja tulkinnoilla on toisia suurempi painoarvo. Bhabhan ja Hallin mukaan identiteetit rakennetaan osana vallan ja poissulkemisen peliä eivätkä ne ole seurausta jostakin luonnollisesta (Hall 1999, 252.) Viittaaan juuri tällaiseen identiteettien variaation ja vallan rakentamaan luonteeseen subjektiposition käsitettä käyttäessäni.

Representaatio on käytäntö jonkin asian esittämiseen tietynlaisena ja sen voi nähdä olevan identiteettien erontekoon liittyvää politiikkaa. Arto Jokisen (2000, 118) mukaan representaatiot ovat diskursiivisia prosesseja, jotka ovat valtaa tuottavia, ylläpitäviä ja järjestäviä – toimintaa jolla ihmiset aktiivisesti muokkaavat itseään ja ympäristöään. Esimerkiksi jollain tavalla valtaväestöstä erottuvat ihmiset representoidaan usein binaaristen erontekojen kautta, joissa kaksijakoisen janan ääripäät erottuvat esimerkiksi hyviksi ja pahoiksi, sivistyneiksi ja sivistymättömiksi tai ihailtaviksi ja luotaantyöntäviksi. Representaation kohteilta vaaditaan usein molempia ulottuvuuksia samaan aikaan. (Hall 1999, 144.) Näen tämänkaltaisen representaation binaarisen muodon toteutuvan vankilaopetuksen kontekstissa esimerkiksi silloin, kun vankilaopetukseen osallistuvat representoidaan samanaikaisesti muuta väestöä matalammin koulutettuina ”sivistymättömyyden” merkityksenantojen kautta, mutta samanaikaisesti heidän kouluttamisensa esitetään hyväksi keinoksi ”sivistyneeseen” yhteiskuntaan palauttamiseksi.

Identiteetti on produktiivinen itsensä ymmärtämisen keino – itsensä ymmärtäminen jonkinlaisena, voi tehdä tällaiseksi (Kaunismaa & Laitinen 1998, 170). Itsen lisäksi myös toisen identiteetti on produktiivinen kategoria. Subjekteja muovaavan hallinnan kontekstissa onkin huomattava se, että varioiviin subjektipositioihin ei asetuta vapaasti, vaan sosiaaliset käytännöt mahdollistavat toimijoilleen identiteettejä epätasaisesti. Tarkastelen seuraavaksi identiteettiä tällaisena vallan tuottamana lukittuna subjektipositiona, leimattuna identiteettinä.

2.4.1. Leimattu identiteetti – lukitseva subjektipositio?

Hyvinvointivaltiossa eri instituutioiden voi nähdä nimeämiskäytännöillään tuottavan ihmisille marginaalisia identiteettejä (Jokinen ym. 2004, 13). Tällaisessa stereotyyppistä identiteettiä rakentavassa nimeämisen käytännössä identiteetin variaatio helposti kadotetaan ja ihmisyyys pelkistyy stereotyyppisiin määrittelyihin. Hall (1999, 122–123) on määritellyt stereotyyppistämisen prosessiksi, jossa luodaan yksipuolinen kuvaus jostakin asiasta, stereotyyppi. Stereotyyppistämisessä pelkistetään ja yksinkertaistetaan mutkikkaat erot ”tietynlaiseksi” ja liitetään tällainen liioiteltu yksinkertaistus johonkin ihmisryhmään tai paikkaan. Stereotyyppien avulla maailma on helpommin kategorisoitavissa, mutta kun niiden varaan pelkistymisessä on vaaransa. Koska identiteetit ovat monimutkaisia, muuttuvia ja tilanteisia, jättää jäykän ja eroja yksinkertaistavan stereotyypin soveltaminen sen esittämisessä huomioimatta identiteettien laajuuden ja variaation.

Vankeusrangaistusta suorittavista rakennetaan virallisissa selonteoissa kuvaa joka luo ja ylläpitää vanki-identiteettiä kielteisten ja stereotyyppisten määrittelyiden kautta. Esimerkiksi naisvankityöryhmän mietinnössä *Naiset näkyviksi* (2008, 3) vankilassa olevia naisia on kuvattu muun muassa seuraavanlaisin määrittelyin:

”Pitkäaikaisilla naisvangeilla on sosiaalisissa suhteissa monella tapaa enemmän ongelmia kuin miehillä (...) Myös naisten vanhemmuuden taidot ja suhteet lapsiin on arvioitu heikommiksi kuin miesten (...) Noin ¾ naisista ja hieman vähemmän miehistä ei pystynyt selviämään menoistaan siviilissä ja olikin saanut usein toimeentulotukea. Raha-asioiden hoidossa oli monella ongelmia, samoin asuntotilanne oli useilla ongelmallinen (...) Naisvankien kuten miestenkin sairastavuus on yleistä väestöä huomattavasti korkeampi (...) Erilaiset persoonallisuushäiriöt, ahdistuneisuus ja masennus ovat yleisiä naisvangeilla (...) Naisista 2/3:lla on puutteita ongelmanratkaisutaidoissa ja puolella itsehillinnässä. ”

Kirsi Juhila (2004, 20, 27–28) puhuu Erving Goffmania mukaillen leimatusta identiteetistä jonka määrittelee kategoriaksi, johon liittyy poikkeuksellisen vahvoja ja kielteisiä luonnehdintoja ja jota vastaan on erityisen haastavaa puhua. Leimatun identiteetin kategoriaan joutuminen on niin vallitseva määrittelytapa, ettei määrittelyn kohteena oleva ihminen voi välttää kaikkia niitä tilanteita, joissa se herätetään henkiin. Esimerkiksi edellä

esitetyt määrittelyt naisvankien ongelmista ovat leimatun identiteetin rakennusaineita, jotka virallisesta kontekstista kuuluina näyttäytyvät jonkinlaisena ”virallisena tietona” ja koskettavat siten helposti myös sellaisia vankeja, joiden vanhemmuuden taidoissa, toimeentulossa, terveydentilassa tai koulutustaustassa ei ole ongelmalliseksi nähtyjä heikkouksia.

Leimattujen identiteettien rakentaminen liittyy asioiden kategorisoimiseen. Antakin ja Widdicomben (1998, Juhilan 2004, 23 mukaan) ihmiselle rakentuu sosiaalinen identiteetti kun hän itse ja muut asettavat hänet johonkin kategoriaan, johon liitetään tietyt ominaisuudet ja toimintaodotukset. Tällaisiin kategorioihin liittyvä tieto muodostaa eräänlaisen kulttuurisen tietovarannon, jonka sisältöä hyödyntämällä rakennetaan ymmärrystä yhteiskunnasta, itsestä ja toisista. Näin esimerkiksi kulttuurisesti jaetut luonnehdinnat pitkäaikaistyöttömästä tai pakolaisesta piirtävät eteemme määrätynlaisia ihmistyyppisiä heille ominaisine toimintatapoineen. (Juhila 2004, 22–23.) Näen, että myös ”tieto” siitä, millaisia ovat vangit, on yhteistä kulttuurista tietovarantoa, jota ohjaavat erilaiset oletukset siitä, mitä tällaisessa asemassa ollessaan tulee olla. Neuvotteluissa leimatun identiteetin kantajat, esimerkiksi vangit, joutuvatkin rakentamaan minuuttaan suhteessa toisen kategoriaan (Juhila 2004, 29).

Käytän tässä tutkielmassa vanki -käsitteen sijasta käsitettä vankeutta suorittavat – tarkoittaen tällä kaikkia vankiloissa syystä tai toisesta olevia. Vankilaopetuksen yhteydessä käytän lisäksi käsitettä vankilaopetukseen osallistuvat, viitaten tällä niihin ihmisiin, jotka osallistuvat vankeusaikanaan johonkin koulutukseen. Näiden käsitteiden valinta liittyy diskurssianalyttiseen ajatukseen kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta sekä näkemykseen leimattujen identiteettien olemassaolosta. Näen, että jokainen kielenkäytön valinta omalta osaltaan rakentaa todellisuutta ja kielenkäytössä tehdyt valinnat rakentavat ja muokkaavat tiedon ja uskomusten järjestelmiä sekä yhteisöllisiä identiteettejä ja sosiaalisia suhteita – kielellä on valtaa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 16). Käsitteiden valintaa perustelen sillä, että olen halunnut välttää vanki -termin laajamittaista käyttöä käsitteeseen liittyvän negatiivisuuden, leimaavuuden ja ihmisyyttä pelkistävän luonteen vuoksi. Vanki -käsite supistaa helposti ihmisen elämän vankilan sisälle ja tekee tästä vankeinhoidon kohteen (Väkeväinen 2005, 8). Todellisuudessa vankilassa elää laaja kirjo erilaisia ihmisiä, joiden olemisen pelkistäminen vangin käsitteen alle tuntuu liian kapealta.

Anneli Pohjola (2001, 189) on syrjäytymiskäsitettä problematisoivassa artikkelissaan tuonut esiin sen, kuinka esimerkiksi nuorten syrjäytymiseen liittyy yleistävää myyttisyyttä, jossa nuoret nähdään yleiskategoriana, jota luonnehtivat lähes kaikille yhteiset, ongelmakielen kautta tuotetut määreet. Näen, että myös vanki on tällainen pysyvä stereotyyppinen yleiskategoria. Se on myös eräänlainen yläkäsite, jonka alle on helppo rakentaa tarkentavaa ja ajassa liikkuvaa luokittelujen jatkumoa: naisvangit, miesvangit, ulkomaalaiset vangit, romanivangit ja niin edelleen. Vankeusvangista tulee vapautumisen myötä ehdonalaisvanki ja vähitellen entinen vanki. Veli-Matti Ulvinen (1996, 11) on väitöskirjassaan tuonut esiin koskettavan havainnon siitä, miten entisen vangin vapauden kahleet ovat näkymättömät, mutta asema silti yhtäläinen alistettujen kanssa. Rangaistuksen loppuun suorittaminen ei välttämättä palauta ”normaalin kansalaisen leimaa” (Valokivi 2004, 132). Koska vankeus vankeuslaissa nähdään kuitenkin prosessina ja se useimmiten tarkoittaa vapauden menettämistä määräytyksi ajaksi, koen mielekkäämmäksi kutsua vankeudessa eläviä muulla tavalla, kuin voimakkaasti leimaavalla ja ajassa aina uudelleen täsmentyvällä vanki -käsitteellä. Väkeväinen (2005, 114) on todennut vankeudessa olevan osittain kyse sovittamisesta, jossa ihminen vankeudella sovittaa riippumattomalta tuomioistuimelta saamansa rangaistuksen. Suotavaa siis olisi, että rangaistuksen suoritettuaan ihminen voisi vapautua ja jatkaa elämäänsä ilman vangin leimaa.

Olen tässä luvussa hahmotellut työtäni kehystävää ajattelua sosiaalista todellisuutta rakentavista diskursseista sekä ennen kaikkea Foucault’n valta-analytiikasta. Olen tuonut esiin sen, millä tavalla näen normalisoivan hallinnan muovaavan subjektejaan ja miten ymmärrän identiteettien muotoutuvan diskurssissa mahdollistaen erilaisia subjektipositioita käyttäjilleen. Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan vankilaopetusta näiden teoreettisten kehysten kautta.

3 VANKILAOPETUS – PALUULIPPU YHTEISKUNTAAN?

Suomi on vahvan koulutususkon maa, jossa koulutuksen nähdään vaalivan kansallista hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta. Koulutuksen uupuminen nähdään puolestaan syrjäytymistä ennakoivana tekijänä. Koulutuksen voikin nähdä eräänlaisena yhteiskuntaan kuulumisen avaimena – ilman koulutusta olemiseen liittyy monia kielteisiä ja ulkopuolisuutta korostavia merkityksiä. Vankilaopetus, jota tässä tutkielmassa tarkastelen, on ilmiö, johon nähdään liittyvän useita haasteita ja johon osallistuvat määrittyvät useimmiten toiseuden positioon. Huolimatta siitä, että vankilaopetus on yhteiskunnan mittakaavassa pieni ilmiö², ei se ole kuitenkaan mitä tahansa opetusta, vaan näyttäytyy lukuisista haasteistaan huolimatta ennen kaikkea lääkkeenä moneen yhteiskunnalliseen ongelmaan. Tarkastelen tässä luvussa aluksi yleisemmin sitä koulutuksellista ilmapiiriä, jossa vankilaopetus tapahtuu, sekä tuon esiin niitä piirteitä, jotka vankilaopetukseen osallistuvia tässä keskustelussa määrittävät. Hahmottelen lisäksi sitä logiikkaa, jolla vankilaopetukseen osallistuvia toiseutetaan pyrittäessä heidän hallintaansa.

3.1. Koulutus yhteiskunnallisen hyvinvoinnin rakentajana – kurkistuksia koulutususkon ilmapiiriin

Suomalaisessa yhteiskunnassa korkeaa koulutusta arvostetaan paljon ja sen voima yhteiskunnan hyvinvoinnin rakentajana ja syrjäytymisen ehkäisijänä nähdään lähes kiistattomana. Puhuttaessa koulutuksesta, korostuvatkin usein juuri syrjäytymisen torjunnan ja hyvinvoinnin vaalimisen teemat. Esimerkiksi peruskoululaisten menestystä Pisa-kokeissa pidetään bruttokansantuotteen kasvua ennakoivana tekijänä, marginalisaation oireita havainnoidaan jo peruskouluissa ja naisten korkeaa koulutusastetta tasa-arvoisen ja edistyneen yhteiskunnan mittarina (OECD 2010, 27; Komulainen 1998, 216; Silvennoinen 2002, 10).

Koulutuksen on määritelty suojaavan hyvin esimerkiksi syrjäytymiseltä ja köyhyydeltä ja toisaalta opintojen keskeyttämistä tai perusasteen varaan jättämistä pidetään syrjäytymisriskiä lisäävänä tekijänä (Työmarkkinoilta syrjäytyminen, tulonjako ja köyhyys 2001, 9). Koulutus ja sen antama tietopohja ovatkin jälkiteollisessa, osaamiseen

² Rikosseuraamuslaitoksen mukaan vuonna 2009 vankilaopetukseen osallistui keskimäärin 305 henkilöä päivittäin (Rikosseuraamuslaitos: Opiskelu).

perustuvassa yhteiskunnassa tärkeässä roolissa. Koulutuksen nähdään tarjoavan muun muassa monenlaista välineellistä hyvää: mitä suuremmat muodolliset koulutuserot, sitä suuremmat ovat myös erot palkkauksessa. (Karvonen, Moisio & Simpura 2009, 27; Asplund & Maliranta 2006, 65.) Silvennoisen (2002, 138–139) mukaan koulutukseen kohdistuvien lukuisten toivomusten ja odotusten vuoksi on tarkoituksenmukaista puhua koulutususkosta, käsityksestä, jonka mukaan koulutus on paras keino kansalaisten hyvinvoinnin ja elannon sekä elämässä etenemisen mahdollisuuksia turvaamaan.

Valtioneuvoston koulutuspoliittisessa selonteossa eduskunnalle (2006, 12) todetaan koulutusmahdollisuuksien tasa-arvon turvaaminen suomalaisen hyvinvoinnin ja kilpailukyvyn perustaksi. Sen keskeisinä toimenpiteinä nähdään panostaminen koko yhteiskunnan koulutusmyönteisyyden ja elinikäisen oppimisen edellytysten vahvistamiseen sekä syrjäytymisen ehkäisyyn. Koulutukseen liittyvä julkinen keskustelu ja poliittinen päätöksenteko ovat Suomessa painottaneet näkökulmaa inhimillisen pääoman teoriasta: koulutuksen nähdään lisäävän sekä yksilöiden että kansakuntien menestymisen mahdollisuuksia. Koulutuksen vaikutukset näyttäytyvätkin laajoissa väestötarkasteluissa positiivisesti esimerkiksi korkeakoulutettujen matalammin koulutettuja pienempänä toimeentuloasiakkuutena. Kaksi kolmasosaa suomalaisista aikuisista on tänä päivänä vähintäänkin keskiasteen koulutuksen suorittaneita, toisin kuin 1970-luvulla, jolloin suurin piirtein samankokoinen osuus aikuisväestöstä ei kouluttautunut perusastetta korkeammalle. Nuoria, 25–34-vuotiaita, opintonsa perusasteeseen päättäneitä oli vuonna 2006 enää 14 prosenttia.

Huolimatta kasvaneesta koulutusasteesta, on koulutuksen arvo työmarkkinoilla kuitenkin suhteellinen. (Aro 2009, 497.) Kiinnostavaa on Silvennoisen (2002, 146) huomautus siitä, että koulutususkolla on taipumus kukoistaa olosuhteissa, joissa keskiluokkaiset asemat lisääntyvät. Suomessa väestön koulutustaso on korkea, joten puitteet koulutususkon hyvinvoinnille ovat sinänsä ihanteellisen keskiluokkaiset. Muun muassa kiristyneen työmarkkinakilpailun sekä julkisen sektorin kapenemiseen liittyvien yhteiskunnallisten muutosten voi kuitenkin jossain määrin nähdä haurastuttavan koulutususkoa (mts. 146–149).

Koulutus nähdään yhteiskunnallisessa keskustelussa kaksoisroolin kautta: se on samanaikaisesti oikeus ja velvollisuus. Kun yhteiskunnassa menestymisen edellytyksenä

pidetään koulutukseen osallistumista, niin vastakohtaisesti sen ulkopuolelle jäämiseen liittyy yksilön kyvyttömyyttä alleviivaavia merkityksiä (Vehviläinen 1998, Komulaisen 1998, 212–213 mukaan.) Brunila (2009, 31) on väitöskirjassaan todennut, että koulutus kohdistuu koko elämään ja persoonallisuuden kehittämiseen ja elinikäisestä oppimisesta onkin tullut eräänlaista jatkuvan keskeneräisyyden ja velan suorittamista. Elinikäistä oppimista, jatkuvaa kasvua, kehitystä ja meritoitumista julistavassa koulutususkaisessa keskustelussa kuitenkin hälvenee helposti koulutuksen epätasaisen jakautumisen todellisuus. Aina tulee olemaan niitä, jotka jäävät alemmalle koulutustasolle tai kokonaan ilman oppivelvollisuuden jälkeistä koulutusta sekä myös niitä, joiden oppivelvollisuuden suorittaminen katkeaa (Aro 2009, 498).

Suomalaista yhteiskuntaa luonnehtivan koulutususkon ilmapiirissä ei ole yllättävää, että myös vankilaopetus representoidaan myönteisten merkityksenantojen kautta. Tässä tutkielmassa aineistona toimivassa vankilaopetuksen strategiassa (14–15) esimerkiksi todetaan, että koulutuksesta syrjäytyminen ennakoi työelämästä ja yhteiskunnasta syrjäytymistä, mutta koulutus voi ehkäistä tai katkaista syrjäytymiskiirteen. Koulutus nähdään keskeiseksi keinoksi helpottaa vankien yhteiskuntaan palaamista ja vankeinhoitoa ohjaa käsitys yksilön mahdollisuudesta muutokseen ja kasvuun. Vankeusaikana koulutukseen osallistumisella nähdään olevan erityinen rooli, sillä tällöin elämisen edellytyksiä siviiliyhteiskunnassa pyritään tukemaan muun muassa koulutuksen avulla. Koulutuksella nähdäänkin vankiloissa olevan mahdollista antaa eväitä ihmisenä kasvuun ja kehittymiseen. (Koski & Miettinen 2007, 27–28; Vankien ammatillisen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 23.)

Kouluttautumisen kaksoisluonne samanaikaisena velvollisuutena ja ihanteena toteutuu vankilakontekstissakin: laki velvoittaa vankeusrangaistusta suorittavia osallistumaan työ- ja toiminta-aikana vankilan järjestämään tai hyväksymään toimintaan, jota voi olla esimerkiksi työ, koulutus tai muu rangaistusajan suunnitelman toteutumista edistävä toiminta. Vangille on lain mukaan myös annettava mahdollisuus osallistumisvelvollisuutensa täyttämiseen.³ Vuonna 2009 noin 9 prosenttia vankeusrangaistusta suorittavista osallistui koulutukseen. Yleisintä oli olla sijoittumatta

³ Vankeuslaki: 8. Luku, 1–3§

mihinkään toimintaan (37 %) ja toiseksi yleisintä toimia tuotannossa (17 %). (Rikosseuraamuslaitos: Toiminnot.)

Vaikka vankilakoulutuksesta puhutaan myönteiseen ja lupaavaan sävyyn, vaikuttaisi tähän puheeseen liittyvän samanaikaisesti myös poissulkemista, normalisoivan hallinnan kohteena olemista sekä toiseuttavia ja identiteettiä leimaavia käytäntöjä. Vankeusaikanaan opiskelevat representoidaan virallisen tiedon diskurssissa usein poikkeamisen kautta – syrjäytymiselle alttiina, moniongelmaisina ihmisinä, vastakohtana yhteiskunnassa normaalina ja mallikkaana pidetyille. Lisäksi yhteiskuntaan kuuluvien vankiloiden ja muun yhteiskunnan välille rakennetaan erontekoja, jotka sulkevat vankilat yhteiskunnan ulkopuolelle, esimerkiksi korostettaessa vapautumisen jälkeistä ”yhteiskuntaan palaamista”, ”yhteiskuntaan sijoittumista” tai toisaalta myös ”yhteiskunnasta syrjäytymistä”. Olen tässä tutkielmassa kiinnostunut siitä, miten edellä mainittujen kaltaiset toiseuden ja ulkopuolella olemisen oletukset tulevat tuotetuiksi tarkastelemassani vankilaopetuksen diskurssissa.

Tarkastelen tässä luvussa seuraavaksi marginaaleihin ja toiseuteen liittyviä käsitteellisiä rajanvetoja ja niiden rakentamisen logiikkaa. Tämän jälkeen sovellan näitä tarkasteluita vankilaopetukseen marginaalin ja toiseuden rakentamisen kenttänä. Lopuksi kohdistan vankeutta suorittavia naisia tarkastellessani huomioni siihen, miten sukupuoli toimii vankilaopetuksessa toiseutta rakentavana tekijänä.

Ennen pureutumista toiseuden tematiikan tarkasteluihin, haluan kuitenkin korostaa seuraavaa seikkaa. Vaikka tarkastelenkin vankilaopetusta tässä tutkielmassa hyvinkin kriittisesti normalisoivan hallinnan näkökulmasta, en usko vankilaopetuksen kuitenkaan olevan missään määrin turhaa – päinvastoin. Näen kuitenkin, että huolimatta vankilaopetuksen arvosta on aiheellista kysyä, minkälaisia ristiriitoja liittyy vankilaopetuksen politiikkaan ja sen käytännön toteutukseen? Onko koulutus todella keskeisin ihmisenä kasvamista ja kehittymistä vankeusaikana tukeva tekijä vai onko sen merkitys todellisuudessa vahvimmillaan juhlapuheissa ja eräänlaisena vallan käyttämisen välineenä – keinona tahattomasti toiseuttaa kohteensa ja samalla sysätä vastuu marginaalisesta asemasta yksilölle itselleen? Heli Valokivi (2004, 116) on todennut lainrikkojien kohtaavan hyvää tarkoittavissa auttamisjärjestelmissä sekä integroivia, osallisuutta lisääviä että syrjäyttäviä käytäntöjä. Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä,

millaisia toiseutta rakentavia ja osallisuutta hälventäviä käytäntöjä vankilaopetukseen liittyy.

3.2. Tarkastelussa yhteiskunnan marginaalit ja toiseuden tuottamisen strategiat

Tämä tutkielma tarkastelee vankilakoulutusta, jonka yhdeksi tärkeäksi tehtäväksi on määritelty vankien yhteiskuntaan palaamisen helpottaminen. Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 5) määritellään koulutus keskeiseksi toiminnoksi, jolla edistetään vangin yhteiskuntaan sijoittumista. Strategian liitteenä olevassa Ministerikomitean suosituksessa vankilakoulutuksesta todetaan puolestaan, että yhteiskunnalliseen koulutukseen tulisi sisältyä tekijöitä, jotka auttavat vankia paitsi selviämään jokapäiväisestä vankilaelämästä, samalla myös helpottavat yhteiskuntaan palaamista (mts. 31). Näen tällaisen yhteiskuntaan palaamiseen ja sijoittumiseen liittyvän ajattelun normalisoivana hallintana, jossa vankilaopetukseen osallistuvia pyritään muokkaamaan takaisin yhteiskuntaan sopiviksi.

Kiinnostava kysymys on, mikä on se yhteiskunta, johon vankilaopetus osallistujiaan sijoittaa ja palauttaa? Risto Kangas (2006, 9) on lähestynyt yhteiskunnan määrittelemisen kysymystä sanakirjamääritelmää apunaan käyttäen. Lainaan ja sovellan tässä tutkielmassa Kankaan lähestymistapaa. Käyttämäni sanakirjamääritelmän mukaan yhteiskunta on ”*kansa tms. ihmisyhteisö sosiaalisena, (valtioksi, kunniksi ym.) järjestyneenä kokonaisuutena*”.⁴ Näen, että tällainen yhteiskunnan määrittelemisen tapa sosiaaliseen kansalaisuuteen perustuvana tekee yhteiskuntaan ”sijoittamisen” tai ”palaamisen” ajatuksen jossain määrin mahdolliseksi: yhteiskuntaan kuuluvat kaikki sosiaaliseen kokonaisuuteen kuuluvat ihmiset. Vankilat ovat osa yhteiskuntaa. Ne kuuluvat yhteiskunnan lakien ja normien alaisuuteen. Ne ovat rikosseuraamusjärjestelmään keskeisesti kuuluva osa ja niiden asukkaiden voi näinkin nähdä olevan osallisia yhteiskuntaan. Vankila heijastaa sen yhteiskunnan rakenteita ja asenteita, jolta se tehtävänsä, rangaistusten täytäntöön panemisen ja vankien samanaikaisen kuntouttamisen, sekä toimeksiantonsa saa (Tourunen 2002, 26, 30).

Edellä esitetty yhteiskunnan sanakirjamääritelmä ei kuitenkaan ole täysin yksiselitteinen. Reflektion käsitteen ympärille rakentuvan yhteiskuntamääritelmän mukaan yhteisön rajat

⁴ Suomen kielen perussanakirja 2001.

ja identiteetti syntyvät yhteisön sisäisen reflektiotyöskentelyn myötä: yhteisö luo itseään kuvatessaan itseään ja määrittää samalla omia rajojaan ja yhtenäisyyttään (Kangas 2006, 11). Oletus yhteisyydestä ja siihen palauttamisen mahdollisuudesta nojaa näkemykseen siitä, että keskus johon palataan, on paikannettavissa, ja että toiset voidaan vetää mukaan tähän keskukseen (Helne 2002, 121–122). Yhteiskuntaan palaamisen ajatus vaalii samuutta ja integraatiota. Tällaista yhteisöllisyyden korostamista voidaan pitää samuutta palvovalle kulttuurillemme ominaisena (mts. 121). Yhtenäisyys tuotetaan kuitenkin aina rakentamalla samuutta, jonka vastakohtana tehdään eroa toiseen. Toinen on jotain, joka luetaan omien rajojen ulkopuolelle. Tällainen ulossulkeminen paitsi tiivistää yhteisöä luodessaan sille rajat, käänteisesti samalla myös hajottaa sen yhtenäisyyttä sulkiessaan osan yhteisöstä rajojensa ulkopuolelle. Toisten olemassaolo on identiteetin rakentumisen välttämätön edellytys (Helne 2002, 116).

Toiseuden rakentamisessa niin sanottu ”meidän” ja ”muiden” -diskurssi on erittäin keskeinen eron tekemisen väline. Pekka Kaunismaa (1997, 220–221) on tarkastellut kollektiivisen identiteetin käsitettä varantona, josta me -ajatusta ammennetaan. Identiteetillä voidaan viitata yksilön subjektiviteettiin, mutta sillä voidaan tarkoittaa myös ryhmien, yhteisöjen ja sosiaalisten järjestelmien kollektiivista, yliyksilöllistä identiteettiä. Yksilöllistä identiteettiä rakentavat diskurssit viittaavat esimerkiksi minuun, sinuun tai häneen. Kollektiivista identiteettiä rakennettaessa viittauskohde on puolestaan me, te tai he.

Meidän ja muiden -diskurssissa maailma jaetaan symbolisesti hyvään ja pahaan, puoleensavetävään ja luotaantyöntävään, meihin ja muihin – kyse on dualismista, jossa ”muut” tulevat kuvatuksi ”meidän” peilikuvana (Hall 1999, 123). Tämänkaltaisesta dualismista kertoo esimerkiksi vankilaopetuksen strategian käyttämä kieli, jossa vankeusrangaistustaan suorittavia, ”muita”, verrataan erilaisin tilastoin ja keskiarvoin koko väestöön, ”meihin”. Tällaiseen erilaisuuden tuottamisen prosessiin liittyy myös taipumus yleistämiseen, jossa ”poikkeavuus” arvioidaan pitkälti yhtenäisin kriteerein (Pohjola 2001, 190). Meidän ja muiden -diskurssi turvautuukin yksinkertaistamiseen, jossa jokin todellisuudessa hyvin eriytynyt representoidaan yhdenmukaisena. Juuri tämä karkeistavien ja yksinkertaistavien rajojen vetäminen sekä yksinkertaistetun ’eron’ käsitteen rakentaminen tekee meidän ja muiden -diskurssista niin tuhoisan. (Hall 1999, 84.) Palaan

meidän ja muiden -diskurssiin sekä yksinkertaistavien erontekojen käytäntöihin aineiston analyysini kautta tarkemmin luvussa 7.

Helnen (2002, 117, 123) mukaan toiseksi määrittelemisen voi tapahtua implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Hän toteaa Dadoun'iin (1978) viitaten, että toiset ovat tarpeellisia paitsi yksilöiden ja ryhmien identiteetin muodostamiseksi ja normaaliuden määrittelemiseksi, myös samuuden olemassaolon ajatuksen vahvistamiseksi. Toiseus lujittaa yhteisön yhtenäisyyttä. ”Toiset” eivät siis ole yhteiskunnan välttämätön paha, vaan tulosta enemmän tai vähemmän tietoisesta ulossulkemisesta. Mika Ojakangas (2002, 17, 21) on esimerkiksi pohtinut Carl Schmittin ajatteluun pohjaten sitä, miten vasta toisen tunnistaminen ja ulossulkeminen synnyttää poliittisen yhteisön. Dadouta (1978) ja Ahrweileria (1985) lainaten Helne (2002, 118) esittää toiseuden positioon luetuiksi ryhmiksi muun muassa hullut, naiset, rikolliset, lapset, maahanmuuttajat, työttömät, poikkeavasti käyttäytyvät, alakulttuurien edustajat ja köyhät. Tässä tutkielmassa tarkastelemani vankeutta suorittavat naiset astuvat toisen positioon näin määriteltynä kahteen kertaan ollessaan ”rikollisia” ja ”naisia”.

Toisena olemisen perustuu yhdelle hyvin keskeiselle ristiriidalle. Helne (2002, 81) mukaan syrjäytymiseen liittyy paradoksi, jossa syrjäytyneet halutaan löytävän paikkansa yhteisyydestä, mutta samaan aikaan pysyvän paikallaan. Myös Hännisen (1997, 162–163) mukaan niin sanottuun ’vaaralliseen yksilöön’, jollaiseksi esimerkiksi vankeutta suorittavat luen, kohdistuu samanaikainen pyrkimys yhteiskunnasta eristämiseen ja siihen palauttamiseen. Näen, että vankilaopetuksessa toteutuu samanlainen kaksijakoinen päämäärä. Vankeutta suorittavat eristetään yhteiskunnasta monin diskursiivisin käytännöin, mutta samanaikaisesta heidän halutaan kuitenkin palaavan yhteiskuntaan.

Tälle tutkielmalle keskeinen toiseuden käsite, jota edellä olen avannut, on läheinen syrjäytymisen ja erityisesti marginalisaation käsitteiden kanssa. Marginalisaatio syntyy suhteessa ”normaalina” pidettyyn keskivertoon, normatiivisesti hyväksyttävänä nähtyyn. Marginaaliväestöä luonnehtii puute ja poikkeaminen normaaliväestöstä. (Silvennoinen 2002, 11.) Helnen (2002, 174) mukaan marginaalissa, reunalla olemisen ei ole sama asia kuin ulkopuolella olemisen, sillä reunalla olevat ihmiset ovat vielä keskustan liepeillä. Ymmärrän tämän tässä tutkielmassa siten, että marginaalisuus on jotain yhteisön epätarkoilla reunoilla tapahtuvaa. Näen, että vankeutta suorittavan positio, jota tässä

tutkielmassa tiiviisti sivuan, on toisen positio ja näin myös marginaalissa – merkityksellistetäänhan vankeutta suorittavia esimerkiksi yhteiskuntaan palauttamisen ja integroimisen ajatusten kautta, kuten edellä olen tuonut esiin.

Syrjäytymiskeskustelua on puolestaan käyty karkeistaen kolmesta näkökulmasta: yhteiskunnan, sosiaalisten ryhmien ja yksilön. Kaikille näkökulmille on yhteistä se, että syrjäytyminen nähdään kielteisenä ja ei-toivottuna ilmiönä. (Järvinen & Jahnukainen, 2001, 127.) Syrjäytymisen käsite, joka on alun perin otettu sosiaalipoliittiseen keskusteluun korvaamaan epämääräiseksi muuttunutta vieraantumisen käsitettä, viittaa muun muassa köyhyyteen, ala-luokkaisuuteen ja huono-osaisuuteen (Raitanen 2001, 215; Järvinen & Jahnukainen 2001, 125–126). Helnen (2002, 170) mukaan syrjäytymistä voidaan pitää marginalisaation suomenkielisenä, joskaan ei yhtä kielteisenä vastineena. Järvinen ja Jahnukainen (2001, 126) ovat puolestaan eritelleet syrjäytymistä ja marginalisaatiota siten, että viittaavat syrjäytymisellä huono-osaistumisen prosessiin ja marginalisaatiolla sellaiseen valtavirran ulkopuolella olemiseen, johon ei välttämättä liity huono-osaisuutta. Myös Granfeltin (1998, 80) mukaan marginalisaatio on tematiikaltaan sosiaalista syrjäytymistä laajempi käsite ja soveltuu hyvin kokemuksiä ja merkityksiä tarkastelevan tutkimuksen näkökulmaksi. Tässä tutkielmassa nojaudun tämän määritelmän mukaisesti toiseuden käsitteen ohella ennen kaikkea marginalisaation käsitteeseen, jonka näen vähemmän leimallisena.

Tuula Helne (2002, 7) on väitöskirjassaan *Syrjäytymisen yhteiskunta* mielenkiintoisella ja havainnollisella tavalla kuvannut syrjäytymistä reunoille joutumisena. Tällaisessa syrjäytymiskeskustelussa keskus josta reunoille sysätään ja josta kaikki näin saa alkunsa, on jäänyt pimentoon, sillä katseen kohdistuessa reunoille, on selkä käännetty keskustalle. Ajatus syrjäyttävästä keskuksesta tai rakenteesta joka yksilöllisten syrjäytymisprosessien taustalla kasvottomasti toimii, on keskeinen myös tälle tutkielmalle. Syrjäyttävän keskuksen sijaan puhun kuitenkin enemmän marginalisaatiota synnyttävästä tai ennen kaikkea toiseutta rakentavasta keskuksesta niiden vähemmän leimaavan luonteen takia. Kiinnityn tutkielmassani kuitenkin väljästi myös syrjäytymiskeskusteluun, joten seuraavan seikan esiintuominen on huomionarvoista. Näen, että kaikki vankeutta suorittavat eivät ole syrjäytyneitä ja huono-osaisia, jollaisiksi heidät usein representoidaan (ks. esim. Näkki 2006). Vankeutta suorittavien joukossa on muun muassa työllisiä, kouluttautuneita, perheellisiä – monin tavoin yhteiskunnan ”normaaliin” ja keskiöön kiinnittyviä ihmisiä. Ja

vaikka vankeutta suorittavien joukkoon lukeutuisikin ihmisiä, jotka ovat jollain tapaa määriteltävissä syrjäytyneiksi, en näe, että tällaisella syrjäytymisen ”tunnustamisella” helpotettaisiin näiden ihmisten asemaa. Ennen kaikkea sillä häivytetään yhteiskunnan vastuuta siitä, että syrjäytyneitä ylipäättään on.

Syrjäytymistä analysoitaessa ei ole oleellista keskittyä tarkastelemaan syrjäytyneitä, vaan sitä, millainen suhde yhteiskunnalla ja sen instituutioilla syrjäytyneisiin on, miten ne syrjäytymisen representoivat, kohtaavat ja sitä hoitavat (Helne 2002, 9). Näen, että Helnen ajatus soveltuu hyvin myös tässä tutkielmassa käyttämäni toiseuden tarkastelemiseen: erityisen kiinnostavaa on se, miten yhteiskunta toiseksi ja marginaalisiksi nimittämänsä kohtaa ja merkityksellistää. Keskusteleminen syrjäytymisestä on osa yhteiskunnallista hallintaa, joka pyrkii edistämään myönteiseksi arvioitua elämäntapaa – vastaavasti se määrittelee tästä poikkeamisen kielteisten määrittelyiden kautta. Tällaiseen erilaisuuden tuottamisen prosessiin liittyy myös taipumus yleistämiseen, jossa ”poikkeavuus” arvioidaan pitkälti yhtenäisin kriteerein (Pohjola 2001, 190.) Näen, että vankilaopetus pyrkii myönteisen elämäntavan edistämiseen ja sen legitimoimiseen ohjatessaan monin tavoin matalasti koulutetuiksi näkemiään osallistujia opin poluilla. Ristiriitaista vankilaopetuksessa on kuitenkin se, kuinka se tällaista elämäntapaa edistäessään vahvistaa yhteiskunnallista näkemystä koulutuksellisesta normaalista ja epänormaalista – toisin sanottuna vahvistaa sitä toiseuden ilmiötä, jota koulutuksen kautta pyrkii kaventamaan.

3.3. Eväitä ihmisenä kasvuun ja kehittymiseen – vankilaopetus koulutususkon asialla

Hahmottelin tämän luvun alussa sitä tapaa, jolla koulutusta määritellään hyvinvointia lisäävänä ja syrjäytymistä ehkäisevänä toimintana. Tämä ajattelutapa vaikuttaisi pätevän myös vankilaopetusta merkityksellistettäessä. Koulutuksella nähdään vankiloissa olevan mahdollista antaa eväitä ihmisenä kasvamiseen ja kehittymiseen ja se nähdään keskeiseksi keinoksi vankien kokonaisvaltaisessa kuntouttamisessa. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5.) Vankila nähdään paikkana, jossa rikostaustaisella on mahdollisuus pysähtyä ja tehdä elämälleen jotain (Rantala 2006, 226). Vankilaa on samassa hengessä merkityksellistetty myös kahden maailman, rikoksen sekä hyvään ja oikeaan palaamisen välitilaksi – paikaksi joka tekee yksilön muuttumisen mahdolliseksi ja palauttaa valtiolle takaisin sen menettämät alamaiset (Foucault 2005b, 170). Vankeus nähdäänkin suunnitelmallisena

prosessina ja vankeinhoitoa ohjaa käsitys ihmisen mahdollisuudesta muutokseen ja kasvuun (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5).

Vankeutta suorittavat ovat monenlaisen kuntouttavan toiminnan kohteina. Rantalan (2004, 11) mukaan kuntoutuksella pyritään Suomessa ja muualla maailmassa vastaamaan kasvaviin vankimääriin, vaikka kuntouttavan toiminnan vaikutukset on useissa tutkimuksissa todettu vaatimattomiksi ja yksilöä vastuuttaviksi – jopa selkeäksi rahan tuhlaamiseksi, jos vankeudesta vapautuvien asumista ja toimeentuloa ei ole turvattu tai kuntouttamiselle ei ole jatkuvuutta vapauduttaessa. Vankeusaikana rikolliseen käytökseen pyritään vaikuttamaan esimerkiksi päihdekuntoutuksella ja muilla rikolliseen käyttäytymiseen liittyvillä ohjelmilla, joissa opetetaan uusia, elämässä selviytymistä parantavia taitoja. Näiden kuntouttavien ohjelmien nähdään kuitenkin tarvitsevan rinnalleen myös yhteiskunnan normaaleja toimintoja kuten koulutusta ja työtä, sillä niillä on merkitystä vankeusrangaistusta suorittavan yhteiskuntaan sijoittumisen edistämiseksi ja yhteiskunnassa selviämisen valmiuksien parantamiselle. Koulutuksen tai ammattitaidon puuttuminen nähdään esimerkiksi uusintarikollisuutta ennustavana kriminogeenisena tekijänä esimerkiksi rikosmyönteisen kaveripiirin ja epäsosiaalisten käyttäytymismallien ohella. Koulutuksen hankkiminen näyttäytyy puolestaan työllistymistä edeltävänä ja välillisesti uusintarikollisuutta vähentävänä tekijänä. (Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 12–13.) Vankilaopetukseen latautuu näin paljon myönteisiä yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia odotuksia ja lupauksia.

Käyn seuraavaksi läpi niitä erityispiirteitä, jotka liittyvät vankilaopetuksen järjestämiseen ja sitä ohjaavaan lainsäädäntöön. Tarkoitan vankilaopetuksella tässä tutkielmassa kaikkea sitä opetusta ja koulutusta, jota vankiloissa, vankiloiden toimesta ja vankiloiden yhteistyöoppilaitoksissa Suomessa annetaan. Toisin sanottuna tarkoitan vankilaopetuksella kaikkia niitä opiskelemisen tapoja, joita vankeusaikana mahdollistuu. Vankilaopetusta ohjaavat vankeinhoiton keskeiset toimintaperiaatteet; oikeudenmukaisuus ja ihmisarvon kunnioittaminen (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5). Tavoiteltavana vankilaopetuksessa nähdään se, että sekä vankilat että koulutusta järjestävät tahot näkevät opetuksen vankeusaikana tärkeänä syrjäytymistä ehkäisevänä ja osallisuutta lisäävänä toimintana. Riittävä työ- ja toimintakyky nähdään lähtökohdaksi sille, että opiskeleminen vankilassa on motivoivaa. (Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 22.)

Vankiloissa järjestetään yhteistyönä lähiseudun oppilaitosten kanssa yleissivistävää ja ammatillista koulutusta, jossa noudatetaan valtakunnallisia opetussuunnitelman ja näyttötutkintojen perusteita sekä paikallisia opetussuunnitelmia (Rikosseuraamuslaitos: Opiskelu). Esimerkiksi Vanajan vankilassa, josta tavoitin haastateltavat tätä tutkimusta varten, oli vuonna 2010 mahdollista opiskella opintoluvalla vankilan yhteistyökumppanin Kiiipulan ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen ja erityisammattikoulun järjestämiä erilaisia ammatillisia tutkintoja sekä osallistua valmentavaan ja kuntouttavaan koulutukseen. Tarjolla oli lisäksi mahdollisuus ATK-ajokortin suorittamiseen sekä ulkomaalaisille suunnattuun kielikoulutukseen (Rikosseuraamuslaitos: Koulutus vankiloissa 2010). Koulutuksen saatavuuteen vankiloissa vaikuttavat muun muassa koulutuksen järjestäjän tarjonta sekä vankilan henkilöstöresurssit. Myös vankeusrangaistuksen suorituspaikka sekä rangaistuksen pituus vaikuttavat siihen, millainen koulutus on mahdollista. Opetushallinnon alaiseen koulutukseen osallistuminen edellyttää opiskelijalta opiskelijaksi ottamisen vaatimusten täyttämistä ja ammatillinen opiskelu riittävää työ- ja toimintakykyä (Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 18). Vuonna 2009 suurin osa vankiloissa opiskelleista osallistui ammatilliseen koulutukseen (27 %) (Rikosseuraamuslaitos: Opiskelu).

Vankeuslaissa määritellään oikeudesta koulutuksen suorittamiseen vankeusaikana joko vankilassa tai erityisellä opintoluvalla sen ulkopuolella, jos tämän nähdään esimerkiksi tukevan rangaistusajan suunnitelmaa. Laki velvoittaa myös siihen, että opintoja seurataan ja tuetaan sekä normaalisuuseriaatteen mukaisesti kieltää ilmoittamaan koulutuksesta saatavassa todistuksessa opintojen tapahtuneen vankilassa. (Vankeuslaki 767/2005, 8. Luku, 9§ & 10§.) Kuten aiemmin on jo todettu, velvoittaa laki myös vankiloita tarjoamaan vankeutta suorittavalle mahdollisuuden osallistumisvelvollisuutensa täyttämiseen esimerkiksi opiskelemalla.

Koulutuksen kysyntä ja tarjonta eivät vankiloissa kuitenkaan aina kohtaa. Yleisin syy opiskelemattomuuteen vankiloissa vaikuttaisi olevan se, ettei vankilassa ole tarjolla sopivaa opiskelumahdollisuutta. Esimerkiksi oppisopimuskoulutus kiinnostaisi huomattavasti useampaa vankeutta suorittavaa, kuin joille oppisopimuspaikka on mahdollista tarjota ja tällaisen koulutuksen tarjonnan lisääminen ja laajentaminen nähdäänkin tarpeellisena (Koski & Miettinen 2007, 57; Sunimento 2004, 85).

Rangaistusajat eivät yleensä ole tarpeeksi pitkiä, jotta niiden aikana voisi suorittaa kokonaisia tutkintoja. Esimerkiksi ammatillisen perustutkinnon suorittaminen kestää 2,5 vuodesta neljään vuoteen ja suurin piirtein saman verran vie myös lukio-opintojen ja ylioppilastutkinnon suorittaminen. Vuonna 2006 vankilasta vapautuneista naisista 42 % oli ollut vankilassa korkeintaan kolme kuukautta, reilut puolet kolmesta kuukaudesta kahteen vuoteen ja tätä pidemmän ajan 7 % tarkasteluvuonna vapautuneista. Vaikka rangaistusaika ei riittäisi kokonaisen tutkinnon suorittamiseen, voi lyhyen rangaistuksen aikana kuitenkin täydentää keskenjääneitä opintoja tai suorittaa osia tutkinnoista ja jatkaa niiden suorittamista siviilissä. Lyhytkin vankeusaika mahdollistaa lisäksi osallistumisen erilaisiin valmentaviin ja valmistaviin koulutuksiin, jotka voivat vahvistaa elämänhallintaa tai synnyttää motivaation opiskelujen jatkamiseen. (Naiset näkyviksi 2008, 46; Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 15; Vankilaopetuksen strategia 2008–2012, 12.)

Vankilat eroavat muun yhteiskunnan oppimisympäristöistä, sillä niitä ei alun perin ole rakennettu oppimisympäristöiksi ja lisäksi vankeusrangaistusta suorittavien oikeudet ja olosuhteet ovat poikkeuksellisia. Kaikkia opiskelijoita ei esimerkiksi voida sijoittaa samaan opetusryhmään vankilan turvallisuussäädösten vuoksi. Resurssitasolla ongelmia opetuksen järjestämisessä voivat aiheuttaa esimerkiksi yksittäisten opiskelijoiden siirroista vankilasta toiseen johtuvat koulutuksen keskeyttämiset, jotka vaikuttavat pienen opetusryhmän toimintaan sekä henkilökunnan riittämättömyys opiskelijoiden kuljettamiseen asuin- ja opetustilojen välillä. (Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 14.)

3.3.1. Vankilassa opiskelevista ja vankilaopetuksen merkityksestä

Olen edellä avannut niitä lainsäädäntöön ja käytäntöihin liittyviä tekijöitä, jotka osaltaan vaikuttavat vankilaopetuksen järjestämiseen. Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti myös muutamia vankilaopetukseen osallistuviin liittyviä tekijöitä, jotka vankilaopetusta merkityksellistettäessä nousevat keskeisiksi.

Kun puhutaan vankeutta suorittavien koulutuksesta, määritellään heidän koulutustaustansa lähes poikkeuksetta matalaksi (ks. esim. Kauppila 1999, 53). Esimerkiksi *Naiset näkyviksi* -mietinnössä (2008, 46) todetaan, että vankien koulutustausta on yleensä huomattavasti

heikompi, kuin vastaavanikäisten henkilöiden. Vähäistä kouluttautumishalukkuutta on perusteltu esimerkiksi kielteisten peruskouluun, erityisesti yläasteaikaan liittyvien muistojen kautta (Kynäs 2000, 87–88). Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 8) vankeutta suorittavien heikon koulutustaustan selitykseksi tarjotaan sekä synnynnäisiä että harjaantumattomuudesta johtuvia oppimisen pulmia. Vankeutta edeltävällä koulutustaustalla ja koulutushalukkuudella ei ole havaittu kuitenkaan olevan merkittävää yhteyttä opiskelemiseen vankilassa: opiskelemattomuus painottuu niihin, jotka ovat jo suorittaneet ammatillisia opintoja tai oppivelvollisuuskoulutuksen, mutta toisaalta aiempi koulutus voi myös lisätä osallistumista toisen asteen opintoihin (Koski & Miettinen 2007, 48).

Aiemmat tutkimukset osoittavat mielekkään, itsetuntoa tukevan ja fyysisiä ja psyykkisiä valmiuksia ylläpitävän tekemisen tärkeyden vankeusaikana. Veli-Matti Ulvinen (1996, 215) on todennut sekä vankien että ulkopuolisten kokevan vankeusaikaisen opiskelun parantavan vangin sopeutumista siviilimaailmaan kolmella tavalla. Opiskelun vankeusaikana on katsottu rauhoittavan vangin elämäntapaa, antavan mielekästä elämänsisältöä sekä lisäävän vangin itsetuntoa ja -luottamusta. Opiskelulla vankeusaikana voidaan nähdä olevan erittäin tärkeä rooli myös psyykkisen ja fyysisen toimintakyvyn säilyttämisessä, sillä vapauden menettämisen on havaittu vaikuttavan itsetuntoa ja viettejä ylläpitäviin mekanismeihin: kun ihminen menettää mahdollisuuden monipuoliseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, on nähty tapahtuvan taantumista (Autio & Hautamäki 1991, 29). Sunimenton (2004, 83) mukaan opiskelemisen merkitykset vankilassa liittyvät itsensä toteuttamisen ja henkisen hyvinvoinnin edistämiseen sekä vankeusajan hyödyksi käyttämisen, työllistymisen ja rikosten lopettamisen mahdollisuuksien parantamiseen.

Kuten jo todettua, myös koulutuspoliittisen puheen tasolla vankilaopetuksella nähdään olevan merkitys vapautumisen jälkeisessä elämässä. Koulutusta pidetään esimerkiksi keskeisenä keinona vangin kokonaisvaltaisessa kuntouttamisessa ja yhteiskuntaan palauttamisen helpottamisessa (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5; Koski & Miettinen 2007, 27–28). Vankilassa koulutukseen osallistuneet pitävät itsekkin koulutusta tärkeänä vapautumista seuraavan ajan kannalta. Selvityksessä vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja -strategioista sekä opetuksen laadusta ilmenee, että 45 % vastaajista koki esimerkiksi tärkeäksi syyksi koulutukseen osallistumiseen sen,

että se parantaa mahdollisuuksia työllistymiseen (Koski & Miettinen 2007, 74). Myös vankilaopetuksen strategiassa (2008, 10) korostuvat työelämään kouluttamisen tarpeet. Siinä todetaan, että vankilaopetuksen tulee tuottaa sellaista osaamista, joka vastaa myös työelämän tarpeisiin ja vankilassa järjestettävän opetuksen tavoitteena nähdään vangin vapautumisen jälkeisen työllistymisen edesauttaminen.

3.3.2. Katsaus aiempaan vankilaopetukseen ja vankeutta suorittaviin naisiin liittyvään tutkimukseen

Käyn tässä luvussa lyhyesti läpi sitä suomalaisen vankilaopetuksen ja vankeutta suorittaviin naisiin liittyvää tutkimusta, jota olen tämän tutkielman teossa hyödyntänyt. Olen tarkastellut nimenomaan suomalaisesta vankilakontekstista tehtyä tutkimusta, sillä tutkielmani asetelma ei pyri kansainvälisiin vertailuihin, vaan kiinnostuksen kohteena on ennen kaikkea se, miten ja minkälaiseksi vankilaopetuksen diskurssi suomalaisessa yhteiskunnassa muotoutuu.

Rikollisuus ja vankilat ovat perinteisesti miehiseksi miellettyjä alueita ja vankiloihin ja vankeutta suorittaviin liittyvä tutkimus onkin kohdistunut useimmiten miehiin tai vankeihin yleisesti sukupuolta määrittelemättä. Akateemisista vankilaan ja vankeuteen liittyvistä väitöskirjoista olen tarkastellut Tarja Kauppilan suomalaisten miesvankien turvattomuutta ja elämäntilanteiden hallintaa kartoittavaa *Vankeudesta vapauteen* -tutkimusta vuodelta 1999 sekä Margit Kyngäksen *Vankeus miehen elämäntilanteissa* -tutkimusta vuodelta 2000. Nämä väitöskirjat eivät keskity yksinomaan vankilaopetuksen tarkasteluihin, mutta ovat olleet tärkeitä apuvälineitä vankilakontekstin ymmärtämiseksi.

Kasvatustieteen alalla vankilaopetusta ovat tutkineet esimerkiksi Veli-Matti Ulvinen väitöskirjassaan vuodelta 1996 sekä Kati Lahti ja Kati Sunimento pro gradu -tutkielmissaan vuodelta 2004. Lahden tutkielma *Opintielämä vankilassa* tarkastelee niitä strategioita, muun muassa koulutusta, joilla vangit vankeusajastaan selviytyvät sekä marginalisaation ilmiön syntymistä eli niitä mekanismeja, jotka pudottavat vangin normaaliyhteiskunnan ulkopuolelle. Sunimento tarkastelee tutkielmassaan *Ammattioppisopimuksella vankilassa* puolestaan ammatillista oppisopimuskoulutusta oppisopimuskoulutukseen osallistuneiden vankien koulutuskokemuksia ja opiskelemisen merkityksiä kartoittamalla. Edellä mainittujen lisäksi vankilaopetukseen liittyvää

tutkimusta Suomessa ovat tehneet muun muassa peruskoulu- ja lukio-opintoja suorittaneiden vankien opiskelukokemuksia tarkastelleet Sinikka Autio ja Tuula Hautamäki (1991) sekä Anne Hartoneva, Kirsi Kuivajärvi ja Marja-Liisa Muilu (1999), joiden tarkastelun kohteena on ollut vankien ammatillisen koulutuksen kehitys vuosina 1948–1997.

Olen tarkastellut edellä mainittujen teosten lisäksi myös erityisesti naisiin vankiloissa kohdistuvaa tutkimusta. Akateemisessa tutkimuksessa naisiin vankiloissa ei ole kiinnitetty samalla tavalla huomiota kuin miehiin, ja naisten rikollisuutta, vankeusaikaa ja siihen liittyviä tekijöitä onkin tutkittu pääasiassa oppilaitosten opinnäytetöissä ja erilaisissa selvitystyypisissä raporteissa (Naiset näkyviksi 2008, 29). Naisista vankiloissa ja rikoksentehtäjinä tehty aikaisempi tutkimus paikantuu yhteiskuntatieteiden, muun muassa sosiaalityön alueille. Riitta Leskisen ja Tarja Pösön tutkimus *Naisvanki vankilassa* vuodelta 1982 on alun perin pro graduksi tehty ja myöhemmin oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuksi tiivistetty monipuolinen katsaus naisten elämisen kokonaisuuteen vankiloissa. Tuoreempaa naisiin kohdistuvaa vankilatutkimusta ovat tehneet muun muassa vuonna 2007 naisten päihdekuntoutusta Vanajan vankilassa etnografista havainnointia ja haastatteluja apuna käyttäen tutkinut Riitta Granfelt sekä sosiaalityön pro gradussaan vuonna 2005 elinkautista vankeutta suorittavia naisia tarkastellut Niina Väkeväinen. Kasvatustieteen alueella erityisesti vankiloiden naisia on tutkinut Pia Keckman naisvankien koulutushalukkuutta tarkastelevassa pro gradu -tutkielmassaan vuodelta 1983. Tutkielmassaan hän selvitti 47 strukturoidusta haastattelusta faktorianalyysia apuna käyttäen niitä syitä, jotka liittyivät opiskelemiseen ja koulutushalukkuuteen eli haluun opiskella tai harrastaa opinnollisuudenasteeltaan vaihtelevia asioita vankilassa. Opiskelemisen tärkeimmiksi syiksi tutkielman perusteella osoittautuivat itsensä kehittäminen ja ammatillisen hyödyn tavoittelemisen. (Keckman 1983.)

Tälle tutkielmalle erityisen keskeisiä vankilaan, vankilaopetukseen ja naisten erityisaseman tunnistamiseen orientoivia teoksia edellä mainituista ovat olleet Kyngäksen ja Ulvisen väitöskirjat sekä Väkeväisen pro gradu -tutkielma. Avaan näitä seuraavaksi lyhyesti.

Margit Kyngäksen yhteiskuntatieteellinen väitöskirja *Vankeus miehen elämänselityksessä. Tutkimus nuorena rikoksentehtäjänä vankilaan tuomittujen miesten lapsuudesta,*

vankeusajasta ja vankilaelämästä vuodelta 2000 on haastattelu- ja asiakirja-aineistoon perustuva elämäkerrallinen tapaus- ja seurantatutkimus, jossa Kyngäs on seurannut 20 nuoren, 15–20-vuotiaana ehdottomaan vankeusrangaistukseen tuomitun miehen elämäntulkua. Miesten lapsuuden taustaa, vankeusaikaa ja nykyisyyttä tarkastellen Kyngäs on järjestänyt haastateltavansa kolmeen ryhmään: selviytyjiin, pudonneisiin ja riskinottajiin. Kyngäs tuo esiin sen, että rikosten tekemisen lopettaminen ensimmäisen rangaistuskerran jälkeen on vaikeaa ja nuorten vankilakierteen katkaisemisen ainoa kestävä ratkaisu on ensimmäisen vankeuskokemuksen ehkäiseminen. Keinoiksi tähän hän tarjoaa muun muassa keskustelua vaihtoehtoisista rangaistusmuodoista.

Veli-Matti Ulvinen tarkastelee kasvatustieteen alalle sijoittuvassa fenomenologisessa väitöskirjassaan *Vankilaelämän kasvatukselliset alueet vankeinhoidon tavoitteiden kehityksessä – Estettyjä kuvia?* (1996) vankilaelämän kasvatuksellisia alueita ja niiden suhdetta vankeinhoidon tavoitteisiin. Tutkimus perustuu sosiaalisen kontrollin käsitteelle, jonka tutkija näkee liittävän vankilan muuhun yhteiskuntaan. Ulvinen tarkastelee laajan haastattelu- ja dokumenttiaineiston avulla vankilaelämää kolmivaiheisena prosessina: vankilaan saapumisena, vankilaelämänä ja vankilasta vapautumisena, jotka limittyvät vankeinhoidon kolmen tavoitteen, rangaistusajan täytäntöönpanon, rangaistuksen haittavaikutusten minimoimisen sekä rangaistusajan hyödyntämisen kanssa yhteen. Vankilaelämän kasvatuksellisilla tavoitteilla Ulvinen viittaa neljään strategiaan, jotka vankeusaikaa rytmittävät: ensinäkin akuutista selviytymisstrategiasta muovautuu vähitellen toinen, vankilaelämän aktiivisen toimintastrategian vaihe. Kolmanneksi vankilassa elävälle kehittyy kulttuurinen suorituskyky ja neljänneksi vankilassa muotoutuneet sosiaaliset merkitysrakenteet hallitsevat myös vankilan ulkopuolella. Ulvisen väitöskirja on toiminut tätä tutkielmaa tehdessäni apuna vankilaelämän käytäntöjen tarkastelemisessa. Erityisesti olen hyödyntänyt sitä vankilaopetuksen tarkasteluita sekä vankilan normalisoivaan luonteeseen liittyviä havaintoja.

Niina Väkeväisen sosiaalityön pro gradu tutkielma *Murhasta tuomittuna – elinkautista vankeutta suorittavien naisten elämä vankilassa* vuodelta 2005 kartoittaa kolmen elinkautista vankeusrangaistusta suorittavan naisen syvähaastatteluiden avulla naisten kokemuksia vankilassa ja marginaalissa elämisestä. Väkeväinen peräänkuuluttaa tutkielmassaan vankilassa tarjottavan kuntoutuksen tarvetta, erityisesti yhteisöllisyyteen ja hoidollisuuteen perustuvien terapeuttisten yhteisöjen käyttöä. Väkeväisen tutkielma on

ollut tämän tutkielman tekemisessä arvokas apu vankeutta suorittavien naisten aseman ja moninaisuuden tarkasteluille ja ymmärtämiselle.

3.4. Vankilassa opiskelevien naisten moninkertainen toiseus

Olen suunnannut tässä tutkielmassa tarkasteluni koskemaan erityisesti vankeusaikanaan opiskelevien naisten koulutusta ja koulutuskokemuksia useasta syystä. Sukupuoli vaikuttaa vankeusaikaan monin tavoin, esimerkiksi tarjolla oleviin koulutus-, sijoitus- ja toimintamahdollisuuksiin. Näen vankeutta suorittavien naisten olevan eräänlaisessa kaksinkertaisessa toiseuden positiossa. He ovat vankeutta suorittavia ja rakentuvat näin toisina koko väestöön nähden. Sukupuolensa perusteella he jäävät marginaaliin kuitenkin myös vankilassa, jossa rikkovat perinteistä vangin sukupuolta, joka on mies. Puhuttaessa vangeista, oletetaan lähes poikkeuksesta tällä tarkoitettavan miehiä (Tammi-Moilanen 2002, 183). Rikollisuus yleisemminkin on miehiseksi mielletty alue, jolle astuessaan nainen rikkoo sukupuoleensa liitettyjä oletuksia. Emmi Lattu (2008, 188) on tuonut esiin sen, kuinka esimerkiksi väkivaltainen nainen rikkoo odotuksia naisellisesta ja naisille sopivasta käytöksestä. Kun nainen näin mieltyy poikkeuksellisen rikoksentekijänä, tuodaan hänen sukupuolensa esimerkiksi rikosuutisoinnissa korostetusti esiin. Huomattavaa on myös se, että nainen ei tällaisessa uutisoinnissa esiinny useinkaan yksinomaan naisena, vaan hän on lisäksi vaimo tai äiti. Näiden nimitysten käyttämisen takana voi nähdä ajatuksen naisesta omistettavana ja tiettyä tehtävää suorittavana. (Nikunen 2001, 160, 166.)

Myös määrällisesti naiset ovat vankiloissa ja rikoksentekijöinä marginaalissa. Vuonna 2007 lähes joka viides poliisin rikoksista epäilemä henkilö oli nainen. Rikoksista epäiltiin tarkasteluvuonna yhteensä 677 095 henkilöä, joista naisia oli 127 465. Tyypillisiä naisten tekemiä rikoksia ovat muun muassa kavallukset sekä myymälävarkaudet ja näpistyukset, joissa naisten osuus epäillyistä on noin 30–40 prosentin luokkaa. (Honkatukia 2008, 227.) Vankilassa olevien naisten yleisin rikos liittyy Suomessa jollakin tavalla väkivaltaan ja naisten väkivaltarikollisuus on ylipäättäänkin tilastollisesti lisääntynyt viimeisten vuosikymmenten aikana (Lattu 2008, 168–169). Riitta Granfelt (2007, 149) on todennut naisvankien olevan pieni marginaaliryhmä, joiden tarpeet jäävät sivuun sekä julkisen sektorin että järjestöjen priorisoinneissa. Vaikka naiset ovat vankiloissa vähemmistönä, on heidän suhteellinen osuutensa vuoden 2008 selvitysten mukaan kuitenkin kasvanut 15

vuodessa 3,5 prosentista noin seitsemään prosenttiin (Naiset näkyviksi 2008, 3). Vuonna 2009 suomalaisissa vankiloissa oli yhteensä 3589 vankia, joista naisia 241 (Muiluvuori 2009, 10–11).

Tilastollinen naisten lukumäärän kasvu vankiloissa ei kuitenkaan ole yksinomaan syy naisten vankilaopetuksen tarkastelemisen tärkeydelle. Kiinnostavan näkökulman ja velvoitteen naisten vankilaopetuksen turvaamiseen tarjoaa laki. Vankeuslaissa (1. luku 5§) määrätään, että vankeja tulee kohdella oikeudenmukaisesti ja heidän ihmisarvoaan kunnioittaen. Laissa todetaan lisäksi, ettei vankeja tule ilman hyväksyttävää syytä asettaa keskenään eri asemaan esimerkiksi kansallisuuden, rodun tai sukupuolen perusteella. Myös laissa naisten ja miesten tasa-arvosta (4§) on velvoite viranomaisille edistää naisten ja miesten tasa-arvon toteutumista ja muuttaa niitä olosuhteita, jotka estävät tasa-arvon toteutumista. Määrällisesti pienten ryhmien koulutusmahdollisuuksien turvaaminen vankiloissa on kuitenkin tunnustettu haasteeksi (Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 15). Koen erittäin tärkeäksi tutkia sitä, miten vankilassa opiskelevat naiset kokevat tasa-arvon toteutuvan vankilaopetuksen puitteissa. Niina Väkeväinen (2005, 94) on naiselinkautisvankeja käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan tuonut esiin sen, kuinka naiset kokevat vankilassa olevansa yleisesti ottaen miehiin nähden eriarvoisessa asemassa ja kokevat vankeinhoidon rakentuvan miesten tarpeita vastaavaksi tai vastaavasti sukupuolta tunnustamatta. Kosken & Miettisen (2008, 84) selvityksen mukaan naiset myös kokevat, että heille ei ole opintoja tarjolla samalla tavalla kuin miehille. Brunila (2011, 5) on tuonut esiin sen, että myös rikostaustaisille suunnatut projektit on useimmiten kohdistettu nuorille miehille.

Tutkimuskohteen rajautumista naisiin tukee myös se, että koulutus on yhteiskunnassa vahvasti sukupuolittunut instituutio (ks. esim. Ojala, Palmu & Saarinen 2009a). Koen näin ollen tärkeäksi koulutuksen tarkastelemisen sukupuolittuneena myös vankilakontekstissa. Aiemmassa tutkimuksessa naisten koulutustason vankiloissa on todettu olevan keskimäärin alhaisempi kuin miehillä, mutta naiset opiskelevat vankeusaikanaan miehiä useammin. Myös naisten suhtautuminen opiskelemiseen ja työntekoon on miehiä positiivisempaa. Selvitysten perusteella miehet opiskelevat vankiloissa eniten toisen asteen opintoja ja naisten opiskelu painottuu vahvimmin muihin opintoihin. Naisten koulutustausta vankiloissa on usein peruskoulu, perusopetuksen lisäluokka tai muu koulutus. (Naiset näkyviksi 2008, 4; Koski & Miettinen 2007, 4, 43.)

Olen tässä tutkielmassa kiinnostunut siitä, miten ja millaisia merkityksiä sukupuoli ja erityisesti naiseus, saavat vankilaopetuksen diskurssissa. Tarkastelen sukupuolta Minna Nikusta (2001) lainaten kolmen naiseen, naisellisuuteen ja naiseuteen liittyvän ulottuvuuden kautta. Ensinäkin viittaa naisella kategoriaan, johon noin puolet ihmisistä voidaan biologisen sukupuolensa perusteella lukea. Toiseksi, naisellisuudella tarkoitan puolestaan niitä naisena olemista korostavia ja naisille tyypillisiksi katsottuja piirteitä, jotka naisen kategoriaan ovat liitettävissä. Naiseus viittaa naisen kategoriaa järjestäviin periaatteisiin – naisen oikeuksiin ja velvollisuuksiin. (Nikunen 2001, 160.) Nojaudun sukupuolen tarkasteluissani myös Judith Butlerin *Hankala sukupuoli* -teoksessaan (2006) esittämään ajatukseen sukupuolesta performatiivisena, toistuvien tekojen kautta tuotettuna. Kun sukupuoli nähdään performatiivisena, pyritään osoittamaan se, että sukupuoli muodostuu jatkuvasti ylläpidettyjen tekojen sarjana. Sukupuoli ei ole yksittäinen teko, vaan toistoa ja rituaaleja. Oletus sukupuolen sisäisestä olemuksesta tuottaa ennakoimansa ilmiön. (mts. 25.)

Butler (2006, 54–55) kyseenalaistaa näkemyksen biologisen ja sosiaalisen sukupuolen yhdistämisen mahdollisuudesta. Hänen mukaansa oletus kaksijakoisesta sosiaalisten sukupuolten järjestelmästä rakentuu piilotetulle ajatukselle siitä, että sosiaalinen sukupuoli on biologisen heijastama. Sovellan tätä sosiaalisen ja biologisen sukupuolen yhteensopimattomuuden ideaa ajatukseen siitä, että naisia ja miehiä ei tulisi vankilaopetuksen kontekstissakaan käsitellä kahtena biologisen sukupuolensa perusteella toisistaan eroavana ryhmänä, joiden koulutustarpeet olisivat yksinomaan sukupuoleen kytkeytyviä. Esimerkiksi naisten ja miesten toiveet vankeusajan koulutuksesta eivät eroa toisistaan merkittävästi (Koski & Miettinen 2007, 55). Butler (2006, 71) viittaa Irigay'n, jonka mukaan sukupuolen olettaminen miehiksi ja naisiksi näitä ilmentävine maskuliinisuuden ja feminiinisuuden ominaisuuksineen on esimerkki hegemonisesta maskuliinisesta diskurssista ja kahtiajaosta. Feminiininen ja maskuliininen, sukupuoli, nähdään sukupuolen kategorisoinneissa eräänlaisena luonnollisena dikotomiana, joka on rinnakkainen esimerkiksi vasen- ja oikeakätisyyden tai yksityisen ja julkisen erontekojen kanssa (Arnot 2002, 62). Tässä tutkielmassa sukupuolen tarkastelujeni lähtökohtana on se, että sukupuoli on kulttuurinen tuote, ei luonnollinen ja kyseenalaistamaton luokittelun väline.

Avasin edellä sitä sukupuolen määrittämisen tapaa, joka on tälle tutkielmalle ominainen. Tarkastelen seuraavaksi lyhyesti sitä sukupuolittamisen tapaa, joka koulutukseen yhteiskunnassa liittyy. Madeleine Arnot (2002, 258) on todennut koulutuksen olevan keskeinen tekijä naisten vapautumisessa – naisten menestys koulutuksessa länsimaissa on eräänlainen kunnianosoitus feminisille. Koenkin, että koulutus mielletään arkisessa puheessa usein naiselliseksi instituutioksi. Yksi koulutuksen naisellisuutta korostava diskurssi on puhetapa, joka korostaa naisten miehiä suurempaa osuutta korkeakoulutukseen osallistuvien määrästä. Vuonna 2008 naiset suorittivat 64 prosenttia kaikista korkeakoulututkinnoista Suomessa (Tilastokeskus: Yliopistoissa suoritettiin ennätysmäärä tutkintoja vuonna 2008). Myös koulutuksen keskeyttäminen on miehille naisia yleisempää (Tilastokeskus: Koulutuksen keskeyttäminen väheni). Toinen koulutuksen naisellisuutta ilmentävä diskurssi taas esittää tyttöjen viihtyvän ja pärjäävän koulussa poikia paremmin ”luontaisten taipumustensa” vuoksi sekä siksi, että koulun nähdään opetuskäytäntöjensä ja materiaaliensa kautta ”suosivan” tyttöjä ja heidän luontaisiksi, naissukupuolesta johtuviksi katsottuja taipumuksiaan. Koulutuspolitiikassa toistuukin aika-ajoin diskurssi, jossa kannetaan huolta pojista, jotka pärjäävät koulussa tyttöjä huonommin (Lahelma 2009, 136).

Näen, että yleistysten tasolla vankilassa opiskelevat naiset rikkovat ja lunastavat sukupuolelleen asetettuja odotuksia kahdella hyvin kiinnostavalla tavalla. Koulutuksen kentällä he ensinakin rikkovat sukupuoleensa liittyviä odotuksia miehiä korkeammasta koulutustaustasta – esimerkiksi korkeakoulutukseen osallistuminen on naisille miehiä yleisempää, kuten edellä toin esiin. Toisaalta vankiloiden opiskelevat naiset kuitenkin lunastavat odotuksia kouluttautumisesta naisellisena toimintana osallistuessaan vankilassa koulutukseen miehiä useammin. Huomattavaa kuitenkin on se, että vaikka naiset vankiloissa tilastollisesti olisivatkin miehiä keskimäärin matalammin koulutettuja ja osallistuivat koulutukseen miehiä useammin, ei keskiarvo kerro yksilöllisiä vaihteluita. Esimerkiksi ne naiset, joita tätä tutkielmaa varten haastattelin, rikkoivat useita edellä mainittuja yleistyksiä vankeusrangaistusta suorittavien naisten vankeutta edeltävästä koulutustaustasta.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkielmassa tarkastelen sitä, millaiseksi vankilaopetuksen diskurssi rakentuu vankilaopetuksen strategia -asiakirjassa ja kolmen haastatteleman vankilaopetuksen osallistuneen naisen selonteoissa. Kiinnostuksen kohteena on se, minkälaisia yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, ristiriitoja ja jännitteitä näkemyksissä vankilaopetuksesta näiden kahden tarkastelunäkökulman väliltä löytyy. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisia merkityksenantoja sukupuoli vankilaopetuksen kontekstissa saa. Vastaan tutkielmassa kolmeen seuraavaan tutkimuskysymykseen:

1. Miten ja millaiseksi vankilaopetus rakentuu vankilaopetuksen strategiassa?
2. Miten ja millaiseksi vankilaopetus muotoutuu siihen osallistuneiden haastatteluissa?
3. Miten ja millaisia merkityksiä sukupuoli saa vankilaopetuksen strategiassa ja haastatteluissa?

Merkityksellistäminen on kulttuurissa koko ajan käynnissä olevaa toimintaa (Jokinen Juhila 1999, 56). Tutkimuksessa, joka korostaa merkityksiä, ovat kysymykset usein sisältöön painottuvia ja mitä -muotoisia: millaisia merkityksiä puheissa ja kirjoituksissa tuotetaan. Merkityksen tuottamista tarkastelevissa diskurssianalyttisissä tutkimuksissa puolestaan kysytään usein miten -kysymyksiä: miten eli millaisia keinoja käyttämällä ihmiset tuottavat merkityksiä. Merkitysten tuottamisen tarkastelu voi karkeasti jakaen kohdistua retorisuuteen eli siihen, miten tiettyä sosiaalisen todellisuuden versiota esitetään tai painottua responsiivisuuteen eli siihen, miten toimijat sosiaalista todellisuutta keskusteluprosesseissa rakentavat – joskin molemmat painotukset voivat olla läsnä samassakin aineistossa. (Jokinen & Juhila 1999, 66–70.) Tässä tutkielmassa kysymäni tutkimuskysymykset noudattavat edellä mainitulla tavalla sekä merkitysten korostamisen että merkitysten tuottamisen logiikkaa.

5 AINEISTO JA SEN HANKINTA

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa aineisto on eräänlainen siivu tai pysäytetty hetki yhteiskunnallisesta todellisuudesta; yksittäinen todellisuuden representaatio monimutkaisemmasta ”todellisuudesta” (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 157–158). Tässä tutkielmassa tarkastelen vankilaopetuksen diskurssia, jota muun muassa vankilaopetuksen strategiassa ja haastattelupuheessa rakennetaan erilaisilla selonteoilla. Tarkastelemani aineisto ei siis yksin muodosta koko vankilaopetuksen diskurssia, mutta koen sen toimivan eräänlaisena kurkistusikkunana vankilaopetuksen diskurssin toimintaan. Näenkin aineistoni välineenä vankilaopetuksen laajemman kontekstin tarkastelemiseen (mts. 165).

Tässä tutkielmassa käyttämäni aineisto muodostuu kahdesta diskurssianalyttisin menetelmin tarkastelemani aineistokokonaisuudesta. Vankilaopetuksen ”virallista tietoa” tarkastelen Rikosseuraamuslaitoksen *Vankilaopetuksen strategia vuosille 2008–2012* -asiakirjan kautta, jota kutsun tässä tutkielmassa vankilaopetuksen strategiaksi. Tämän asiakirjan lisäksi tarkastelen huomattavasti väljemmin myös Rikosseuraamuslaitoksen selvitystä *Vangit koulutuksessa* vuodelta 2007 sekä Rikosseuraamuslaitoksen naisvankien asemaa tarkastelevan työryhmän mietintöä *Naiset näkyviksi* vuodelta 2008. Kaksi viimeksi mainittua ovat toimineet varsinaisen aineiston rinnalla ennen kaikkea taustoittavana aineistona, jotka ovat virittäneet tutkimuksellista mieltä ja auttaneet huomaamaan kiinnostavia asioita varsinaisesta aineistostani. Toisena varsinaisena aineistokokonaisuutena tutkielmassa toimii kolmen vankilakoulutukseen osallistuneen naisen haastattelut, jotka tein tutkielmaa varten syksyllä 2010.

Olen tarkastellut strategia- ja haastatteluaineistoja ensinäkin itsenäisinä kokonaisuuksina, jotka rakentavat tietynlaista todellisuutta vankeusaikaisesta opiskelusta ja antavat erilaisia selontekoja sukupuolen merkityksestä vankilaopiskelussa. Toiseksi pyrin strategia -tekstiä ja haastattelupuhetta toisiinsa peilaamalla ja niitä yhdessä lukemalla hahmottamaan sitä diskursiivista kokonaiskuvaa, jota ne vankilaopetuksesta yhdessä rakentavat. Esittelen seuraavaksi tutkielmassa käyttämäni aineiston tarkemmin ja kerron haastatteluaineiston tuottamisen prosessista.

5.1. Vankilaopetuksen strategia asiakirja-aineistona

Vuosien 2008–2012 vankilaopetuksen strategia on keskeisin aineisto, jonka avulla tarkastelen, miten vankilaopetusta merkityksellistetään virallisen tiedon tasolla. Tämän asiakirjan avulla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, miten ja millaiseksi vankilaopetus rakentuu vankilaopetuksen strategiassa. Vastaan strategia-aineiston avulla osin myös kolmanteen tutkimuskysymykseeni sukupuolen saamista merkityksenannoista. Näen, että vankilaopetuksen strategian tarkasteleminen ja sen haastatteluaineistoon peilaaminen on erityisen kiinnostavaa ajankohtana, jolloin strategian toteuttamisajanjakso alkaa lähestyä loppuaan. Kiinnostavaa on se, missä määrin strategian tavoitteet haastateltavien näkemysten mukaan toteutuvat ja mitä niiden eteen on vielä tehtävä.

Toin edellä esiin, että olen vankilaopetuksen strategian ohella käyttänyt eräänlaisena taustoittavana ja kiinnostusta virittäneenä tausta-aineistona myös kahta muuta Rikosseuraamuslaitoksen julkaisua, jotka esittelen seuraavaksi lyhyesti. Rikosseuraamuslaitoksen opetushallituksen kanssa yhteistyössä vuonna 2007 tekemä selvitys *Vangit koulutuksessa* liittyy laajempaan yhteispohjoismaiseen selvitykseen, jossa tutkittiin vankien koulutustaustaa, oppimisstrategioita, oppimisvaikeuksia ja -valmiuksia sekä oppimismotivaatiota. Suomessa selvitys perustuu vapaaehtoiseen syksyllä 2007 vankilassa olleille lähetettyyn kyselyyn, johon vastasi 71 prosenttia kyselyn saaneista. *Naiset näkyviksi* on naisvankien sijoittamista ja toiminnan tarpeita tarkasteleva Rikosseuraamuslaitoksen työryhmämietintö vuodelta 2008. Mietinnössä on tarkasteltu sitä, paranisivatko vankiloissa olevien naisten mahdollisuudet toimintoihin osallistumiseen, jos toimintoja järjestettäisiin valtakunnallisesti suuremmille ryhmille kotipaikkaläheisyyden periaatteen sijaan. Mietinnön avulla olen pyrkinyt ymmärtämään sitä todellisuutta, joka vankiloiden naisiin vähemmistönä kohdistuu.

Tutkielman varsinainen asiakirja-aineisto, Rikosseuraamuslaitoksen *Vankilaopetuksen strategia vuosille 2008–2012* on 32-sivuinen kokonaisuus, jossa määritellään vankilaopetuksen lähivuosien kehittämissuuntaa. Sen laadintaan on osallistunut useita viranomaisia opetus- ja rikoshallinnonaloilta. Strategiaa kuvataan tulosohjauksen apuvälineenä, jonka toivotaan rohkaisevan, haastavan ja antavan suuntaa vankien koulutuksen kanssa työskenteleville. Strategian todetaankin muodostavan tahtotilan, jonka

tavoitteiden toteutumisesta ei ilman henkilöstön uurastusta tule totta. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 4–6.) Rikosseuraamuslaitos vastaa vankilaopetuksen strategisesta suunnittelusta, valtakunnallisesta koordinoinnista ja ostopalveluiden laadusta sekä strategian tavoitteiden toteutumisen seurannasta erillisen tarkastusyksikkönsä toimesta. Strategiaa toteutetaan käytännössä aluevankiloissa ja vankiloissa Rikosseuraamuslaitoksen tuella. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 28.)

Vankilaopetuksen strategiassa kuvataan vankilaopetuksen järjestämisen lähtökohtia vangin koulutustaustan ja oppimisvalmiuksien, vangin ja yhteiskunnan tarpeiden sekä toimintaympäristön ja lainsäädännön näkökulmista. Strategia jakautuu viiteen lukuun, jotka avaan seuraavaksi lyhyesti. Näiden lukujen lisäksi strategiaan kuuluvat esipuhe sekä luettelo käytetyistä lähteistä. Liitteenä on myös Euroopan neuvoston ministerikomitean suositus jäsenvalloille Euroopan vankilasäännöistä (Rec (2006) 2) sekä ministerikomitean suositus vankilakoulutuksesta jäsenvalloille (No R (89) 12).

Strategian ensimmäisessä, johdantoluvussa, esitellään vankeinhoidon toiminta-ajatus ja sitä ohjaavat arvot sekä strategiatyön lähtökohdat, tavoitteet ja toteutukseen osallistunut työryhmä. Toisessa luvussa esitellään vankilaopetuksen järjestämisen lähtökohtia. Luvussa käsitellään myös sitä, millaisia vangit ovat opiskelijoina kartoittamalla esimerkiksi heidän koulutustaustaansa. Kolmas luku paneutuu vankilaopetusta linjaavaan kansalliseen ja kansainväliseen lainsäädäntöön.

Vankilaopetuksen strategian neljännessä luvussa määritellään vankilaopetuksen kymmenen keskeistä tavoitetta ja kehittämishaastetta vuoteen 2012 mennessä. Tavoitteet esitellään kuvassa 1, joka löytyy tutkielman sivulta 49. Nämä tavoitteet liittyvät muun muassa koulutustarjonnan monipuolisuuden takaamiseen, erilaisista opiskelumahdollisuuksista tiedottamiseen, opetustilojen riittävyyden ja tarkoituksenmukaisuuden turvaamiseen sekä opetusteknologian hyödyntämiseen vankilaopetuksessa. Nämä kymmenen vankilaopetukseen liittyvää tavoitetta on edelleen taulukoitu viiden osa-alueen alle, jotka ovat:

1. Vankien koulutustarjonta ja sen suunnittelu
2. Rangaistusajan suunnittelu, yksilölliset opintopolut ja opiskelun jatkumot
3. Opetus, opetuksen laatu ja oppimisympäristöt

4. Henkilöstön osaaminen

5. Vankilaopetuksen kustannukset

Jokaisen osa-alueen kohdalla käydään läpi siihen liittyviä asioita rinnastamalla kunkin asian nykytilanne ja vuoden 2012 tavoitetila. Esimerkiksi vankien koulutustarjonnan ja -suunnittelun osalta todetaan perusopetuksen nykytilasta, että reilu 6 % vangeista ei ole suorittanut oppivelvollisuutta ja vuoden 2012 tavoitetilaksi määritellään se, että jokaisessa aluevankilassa järjestetään mahdollisuus perusopetuksen suorittamiseen kaikille sellaisille vangeille, joilla perusopetuksen suorittaminen on kesken. Tavoitetilaksi määritellään lisäksi se, että näihin perusopetusryhmiin otetaan myös perusopetuksen muodollisesti suorittaneita, joiden lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen perusvalmiudet ovat puutteellisia.

Kuva 1. Vankilaopetuksen strategian keskeiset tavoitteet vuoteen 2012 mennessä
(Vankilaopetuksen strategia 2008, 16)

Vankilaopetuksen strategian keskeiset tavoitteet vuoteen 2012 mennessä:

1. Aluevankiloiden koulutustarjonta vastaa vankien tarpeisiin, on riittävän monipuolista sekä keskitetysti suunniteltua.
2. Vankien oppimisvalmiudet ja erityisen tuen tarpeet huomioidaan opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä. Mm. vammaisten valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta, ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavaa ja valmistavaa koulutusta sekä erityisiä oppimisen tukipalveluita on tarjolla riittävästi joka aluevankilassa.
3. Vangille annetaan riittävästi tietoa opiskelusta ja opiskelumahdollisuuksista vankeusaikana, rohkaistaan ja kannustetaan opiskelemaan ja tarjotaan mahdollisuuksia opiskelun jatkumoihin vankeusaikana sekä jatkopolkuihin siirryttäessä siviiliin.
4. Vangeille järjestetään rangaistusajan suunnitelman mukaista koulutusta hänen yksilöllisten tarpeidensa, kykyjensä ja valmiuksiensa mukaan. Vangille laadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS) tai opetuksen järjestämissuunnitelma (HOJKS) tukee rangaistusajan suunnitelman toteuttamista Ransuun kirjataan HOPS:n ja HOJKS:n keskeiset osa-alueet.
5. Vankilassa järjestettävä koulutus perustuu valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin.
6. Vankien opetuksesta vastaavalla ja sitä tukevalla henkilöstöllä on riittävästi tietoa vankilaopetuksen tarjonnasta ja koulutusmahdollisuuksista sekä riittävä ymmärrys erilaisten oppijoiden tarpeiden huomioimisesta opetuksessa ja ohjauksessa. Henkilöstön ohjauksesta huolehditaan jatkuvalla täydennyskoulutuksella.
7. Vankiloiden peruskorjausten suunnittelun yhteydessä varmistetaan opetustilojen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus.
8. Vankien opetuksessa hyödynnetään opetusteknologian tuomat mahdollisuudet, kuten video-opetus, verkko-oppimisalustat ja atk-pohjaiset oppimisen tukiohjelmistot. Vankien opetuksessa olevien tietokoneiden riittävyys ja niiden ajanmukaisuus varmistetaan.
9. Avovankiloissa mahdollistetaan sähköpostin ja internetin käyttöopetustilanteissa ja suljetuissa vankiloissa pilotoidaan verkko-opetusta suljettuun vankilaan soveltuvalla tavalla.
10. Vankilaopetus rahoitetaan pääsääntöisesti opetushallinnon rahoituksella. Vankeinhoitolaitos kustantaa sen osuuden opetuksesta, jota valtionrahoitus ei kata ja johon ei muuta kautta löydy erillis- tai projektirahoitusta.

Vankilaopetuksen strategian viimeisessä luvussa käydään lyhyesti läpi strategiaan liittyvät vastuunjaon kysymykset ja sen edellä esitettyjen tavoitteiden toteutumisen seuranta- ja arviointimenettelyt.

5.2. Haastatteluaineisto

Toisen aineistotyypin asiakirja-aineiston ohella tässä tutkimuksessa muodostaa kolmen vankilakoulutukseen osallistuneen naisen haastattelut, jotka tein syksyllä 2010. Haastattelemi naiset osallistuivat tutkimushetkellä johonkin koulutukseen tai olivat aiemmin vankeusaikanaan osallistuneet koulutukseen. Haastatteluaineiston avulla vastaan siihen, miten ja millaiseksi vankilaopetus rakentuu siihen osallistuneiden haastatteluissa. Haastatteluaineisto on keskeinen myös vastaamisessa siihen, millaisia merkityksiä sukupuoli saa vankilaopetuksessa. Pyrin haastatteluissa tavoittamaan naisten selontekoja siitä, mitä he ovat vankeusaikanaan opiskelleet, millaisia kokemuksia vankilaopetuksesta on heille kertynyt, millaisia merkityksenantoja vankilaopetukselle annetaan nyt ja vankilasta vapautumisen jälkeen. Olen hakenut ja saanut Rikosseuraamuslaitokselta tutkimusluvan haastatteluiden toteuttamista varten (Liite 1.).

Vanajan vankilan Vanajan osasto, josta haastateltavani tavoitin, on erityisesti naisille suunnattu 55-paikkainen avovankila Hämeenlinnassa. Vankila järjestää erilaisia lyhytmuotoisia, esimerkiksi päihteettömyyteen ja suuttumuksen hallintaan tähtääviä kursseja. Vankila painottaa ja tukee ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua, joten laitokseen sijoitettujen opiskelumahdollisuudet ovatkin ensisijaisesti vankilan ulkopuolella. Haastateltavieni kertoman mukaan suurin osa vankilan asukkaista kuitenkin osallistuu toimintaan tekemällä töitä vankilassa – mahdollisia työpaikkoja tarjotaan muun muassa vankilan ompelimossa, keittiössä, kiinteistönhoitotehtävissä sekä suodatinten kokoonpanolinjalla. (Naiset näkyviksi 2008, 63, 124; Rikosseuraamuslaitos: Vanajan vankila, Vanajan osasto.)

Avovankilat eroavat suljetuista vankiloista siten, että niissä rangaistustaan suorittavat voivat oleskella ja liikkua vapaasti vankilan tai sen osaston alueella, työpaikalla tai muussa toimipisteessä ilman välitöntä valvontaa (Vankeuslaki: 4. luku, 1 §). Avolaitoksiin voidaan sijoittaa tuomittuja joko suoraan vapaudesta tai sellaisia vankeja, jotka ovat jo suorittaneet osan tuomiostaan suljetussa laitoksessa. Avolaitokseen voidaan siirtää suljetusta vankilasta

tai toisesta avolaitoksesta, joko määräajaksi tai rangaistuksen loppuajaksi riippumatta siitä, kuinka pitkä tuomio on. Avolaitokseen sijoittamisen tulee muun muassa edistää rangaistusajan suunnitelmaa ja vangin tulee soveltua avolaitoksen järjestämään tai sen hyväksymään toimintaan. Vangin on lisäksi sitouduttava päihteettömyyteen ja sen valvontaan. Avolaitoksesta voidaan siirtää toiseen avolaitokseen tai suljettuun vankilaan, jos vanki esimerkiksi syyllistyy rikokseen tai kieltäytyy osallistumasta avolaitoksen järjestämään tai hyväksymään toimintaan. (Vankeuslaki: 6. luku, 1–3 §.) Kaikki haastattelemani naiset olivat ennen Vanajan vankilaan tuloaan suorittaneet osan rangaistuksestaan jossakin toisessa vankilassa.

5.2.1. Haastateltavien tavoittaminen ja haastattelujen toteuttaminen

Tavoitin haastattelemani naiset Vanajan vankilaan toimittamani haastattelupyyntökirjeen avulla (Liite 2.). Postitin haastattelukutsun jaettavaksi kaikille sellaisille naisille, joiden vankilan henkilökunta tiesi osallistuneen johonkin koulutukseen vankeusaikanaan – tällaisia naisia arvioitiin olevan noin 20–30. Lisäksi pyysin, että yksi haastattelukutsu kiinnitettäisiin ilmoitustaululle, jota vankilan asukkaat lukevat. Haastattelukutsussa pyysin tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneita naisia ottamaan minuun yhteyttä puhelimitse tai kirjeen välityksellä. Kirjeellä vastaamista varten liitin jokaiseen haastattelukutsuun osoitetiedoillani varustetun kirjekuoren, jossa postimaksu oli valmiiksi maksettu, jotta vastaaminen kirjeitse ei nostaisi kynnystä vastaamiseen vaivalloisuutensa tai postimaksujen vuoksi.

Sain haastattelukutsuuni määräaikaan mennessä kaksi yhteydenottoa. Koska kiinnostuneiden haastateltavien määrä vaikutti näin jäävän kovin pieneksi, otin yhteyttä vankilan tutkimuksesta vastaavaan yhteyshenkilöni ja pyysin häntä kertomaan naisille, että vastausaikaa on jatkettu ja sain tämän jälkeen vielä yhden yhteydenoton. Sovin minuun yhteyttä ottaneiden haastateltavieni kanssa puhelimitse alustavan ajan haastattelulle ja kerroin samalla haastattelun käytännöistä sekä luottamuksellisuuteen ja anonymiteettiin liittyvistä asioista. Kysyin tällöin myös lupaa haastattelun nauhoittamiseen ja jokainen haastateltava siihen suostui. Puhelun jälkeen varmistin vankilan yhteyshenkilöltä sen, että sopimamme haastattelu-aika sopii myös vankilalle ja selvitin paikan, jossa haastattelun teemme. Nämä asiat varmistettuani otin haastateltaviin uudestaan yhteyttä varmistaakseni haastatteluajan ja -paikan.

Haastateltavien määrä jäi vastausajan pidentämisestä huolimatta kolmeen. Haastatteluissa kerroin haastateltavilleni, että tutkimuksen kannalta minun olisi tärkeää tavoittaa vielä muutamia muitakin haastateltavia ja pyysin heitä kertomaan tutkimuksesta tuntemilleen mahdollisille haastateltaville. Haastateltavien määrä ei tästä huolimatta enää kasvanut. Olen pohtinut sitä, miksi vastausten määrä kutsuuni jäi niin pieneksi. Yhtenä syynä uskoisin olevan sen, että Vanajan vankilassa suurin osa naisista osallistuu työhön opiskelemisen sijaan. Vaikka tällä hetkellä työssä olevilla naisilla olisikin aiempaa kokemusta vankilaopiskelusta, eivät he välttämättä koe aiheutta erityisen ajankohtaiseksi itselleen. Toisaalta haastateltavistani yksi oli sellainen, joka oli opiskellut aikaisemmin ja oli tutkimushetkellä töissä.

Tein haastattelut Vanajan vankilan tiloissa. Kaksi haastatteluista tein samana päivänä lähes peräkkäin, kolmannen haastattelun tein toisena päivänä. Vankilan johto huomautti minulle jo haastattelukutsua laatiessani siitä, että mahdolliset haastateltavat voivat olla päivisin opiskelemissa laitoksen ulkopuolisissa oppilaitoksissa ja laitoksen alueella eri toimintoihin osallistuvat menettävät palkkansa, jos osallistuvat haastatteluun toiminta-aikana. Näiden seikkojen vuoksi kaikki haastattelut tehtiin iltaisin tai viikonloppuisin. Haastattelut olivat täysin vapaaehtoisia ja luottamuksellisia. Haastateltavien anonymiteetin suojaamisesta ja muista haastatteluihin liittyvistä tutkimuseettisistä asioista kerron tarkemmin luvussa 9.1.

Toteutin haastattelut teemahaastatteluina. Haastattelutyylille on ominaista se, että haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty ja ne käydään jokaisessa haastattelussa läpi, mutta teemojen käsittelyn järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastattelusta toiseen. Käyttämäni haastattelumetodi sisälsi kuitenkin myös puolistrukturoidun haastattelun piirteitä, sillä käytössäni oli haastattelurunko, joka sisälsi myös valmiita kysymyksiä (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29.) Myös puolistrukturoiduille haastatteluille on ominaista se, että niissä jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2001, Tiittulan & Ruusuvuoren 2005, 11 mukaan). Tässä tutkimuksessa tällainen kiinteä näkökulma oli kouluttautuminen vankeusaikana. Käytin haastatteluissa haastattelurunkoa (Liite 3.), jonka puitteissa haastattelut väljästi kulkivat. En tehnyt haastatteluja tutkimuksen esittelyvaihetta lukuun ottamatta kuitenkaan täsmällisesti haastattelurungon rakennetta seuraillen, vaan poimin sieltä kysymyksiä esitettäväkseni sopivan tilanteen tullen. Pyrin siihen, että jokaisessa haastattelussa käsittelisin kaikkia haastattelurungon teemoja, mutta teemahaastattelulle ominaisessa

hengessä kyselin jokaisessa haastattelussa myös paljon kysymyksiä, joita ei haastattelurungosta löydy. Haastattelut olivat tunnelmaltaan keskustelunomaisia: haastateltavat kertoivat vankilaopetuskokemuksistaan hyvinkin oma-aloitteisesti ja oma roolini oli haastattelutilanteissa pitkälti kuunteleva ja täsmentäviä kysymyksiä esittävä. Viime vuosina onkin pitkälti naistutkimuksen virikkeiden pohjalta siirretty keskustelunomaisiin haastattelumalleihin perinteisellä kysymys–vastaus -kaavalla etenevän haastattelun sijaan (Eskola & Vastamäki 2010, 26).

Haastattelut kestivät puolestatoista kahteen tuntiin. Nauhoitin haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne F5 -litterointiohjelmaa apuna käyttäen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 172 sivua. Yhden haastattelun kohdalla nauhuri alkoi temppuilla viime hetkillä, joten haastattelun loppuosan, arvioni mukaan noin viisi minuuttia, tein käsin muistiinpanoja haastateltavani puheesta. Pyrin vielä haastattelun jälkeen muistelemaan mahdollisimman tarkasti sen, mitä haastateltavani sanoi ja kirjaamaan kaiken muistamani yksityiskohtaisesti ylös.

Tein haastattelut tarkastelemalla haastateltavan opiskelua vankeutta edeltävästä ajasta nykyisyyteen asti, kuitenkin selkeästi vankeusaikaisiin opintoihin ja tulevaisuuteen painottaen. Tarkoitukseni oli tarkastella vankeusaikaista opiskelua nykyhetken toimintana, jolla on yhteys menneeseen ja tulevaan, ja jota mennyt ja tuleva eri tavoin muotoilevat. Kaikissa haastatteluissa sivuttiin vähintäänkin lyhyesti haastateltavan vankeutta edeltävää koulutusta. Tarkoitus ei ollut läpikäydä vankeusaikaa edeltäviä opintoja perusteellisesti ja analysoiden, vaan hyvin konkreettisella tasolla pohtia aikaisempien koulutuskokemusten mahdollista merkitystä nykytilanteessa – esimerkiksi tietyn koulutuksen mielekkäinä jatkokoulutusmahdollisuuksina tai niiden puuttumisena. Vankeutta ennen hankittu koulutus vaikuttaa siihen, minkälaiset koulutusmahdollisuudet ovat mielekkäitä: henkilö, joka ei ole suorittanut oppivelvollisuuttaan ja henkilö joka on tehnyt korkeakoulututkinnon tarvitsevat vankeusaikanaan erilaisia opiskelumahdollisuuksia. Kahdessa haastattelussa tämä teema nousi selkeästi esiin.

5.2.2. Haastateltavien esittely

Haastateltavieni anonymiteetin säilyttämisen vuoksi esittelen haastattelemani naiset tässä tutkimusraportissa hyvin yleisluontoisesti. En kerro haastateltavistani sellaisia asioita, joista heidät voisi tunnistaa, kuten tarkkaa ikää, vankeutta edeltävää koulutusta tai opiskelualaa vankilassa. Pysin seuraavalla haastateltavien anonymiteettia suojaavalla esittelyllä kuitenkin valottamaan sitä kontekstia, josta haastatteluaineistoni on tuotettu.

Haastateltavani olivat keskenään monin tavoin erilainen joukko, jonka vankeusaikana suorittamat opinnot ja vankeutta edeltävä pohjakoulutus erosivat toisistaan. Haastattelemani naisten ikähaitari ulottui noin 30-vuotiaasta noin 50-vuotiaaseen. Kaikki haastateltavani olivat suorittaneet vankeusrangaistustaan ennen Vanajan vankilaan tuloaan vähintään yhdessä suljetussa vankilassa. Yksi haastateltavistani oli suorittanut kaikki vankeusaikanaan tekemänsä opinnot suljetussa laitoksessa, toinen taas pääasiallisesti avolaitoksessa ollessaan. Kolmas haastateltavani oli aloittanut opiskelut suljetussa vankilassa ja jatkanut niitä avolaitokseen tultuaan. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikilla haastateltavillani oli kuitenkin kokemusta opiskelusta sekä suljetussa että avovankilassa ja mahdollisuus näin omakohtaisesti vertailla näitä kahta laitostyyppiä opiskeluympäristöinä toisiinsa. Haastateltavien vankilaopetuksesta tekemät merkityksenannot rakentuivat keskenään joiltain osin hyvin erilaiseksi – toisaalta taas jotkut haastatteluteemat noudattivat hyvin samanlaista merkityksellistämisen tapaa haastattelusta toiseen. Tulkitseen haastateltavien erilaisten koulutustaustojen jossain määrin vaikuttaneen siihen, että vankilaopetusta merkityksellistettiin eri tavoin.

6 AINEISTON ANALYYSI – DISKURSSIANALYYTTISTEN MENETELMIEN SOVELTAMISTA JA SOVITTAMISTA

Tämän tutkielman teossa kriittinen diskurssianalyttinen viitekehysesni nojautuu tulkinnalle subjekteja muovaavasta vallasta (Foucault 2005b). Kristiina Brunila (2009, 65) on todennut tasa-arvotyön projektitapaistumista tarkastelevan väitöskirjansa analyysin lähtökohdaksi foucault'laisen ajatuksen modernista vallasta, joka toimii tuottamalla ilmiön, johon se toimintansa kohdistaa. Esimerkkinä tällaisesta vallan muodosta hän esittää tasa-arvotyön esteeksi muodostuneen kulttuurisen tavan jakaa sukupuoli kahteen ryhmään, joihin kohdistetaan oletuksia perustavanlaatuisesta erilaisuudesta. Erilaisiksi olettaminen on johtanut ryhmien kohtelemiseen eri tavoin, mikä on tuottanut erilaisuutta ja vahvistanut oletuksia ryhmien välisistä eroavaisuuksista. Tässä tutkielmassa analyysia ohjaa samalla tavalla Foucault'n valta-analyysin mukainen ajatus vankilaopetuksen subjekteja normalisoivasta hallinnasta, joka pyrkii kohteidensa muovaamiseen, ”yhteiskuntaan palauttamiseen”, mutta tulee samalla tuottaneeksi erontekoja ”normaaliksi” ja ”epänormaaliksi” esitetyn välillä. Foucault'n vallan analyysia hyödyntävä lähestymistapa on analyysissani kiinteästi läsnä, sillä se on avannut silmiäni normalisoivaa hallintaa tunnistavaan lukutapaan.

Foucault'n ajattelun orientoima diskurssianalyysi ei ole selkeärajainen metodologia, sillä hän ei ole tuotannossaan pyrkinyt konkreettisten analyysimenetelmien esittämiseen. Foucault'laista diskurssiteoriaa työhönsä soveltava tutkija ammentaaakin tekstianalyttiset menetelmät jostain muualta (Jokinen Arto 2004, 208). Diskurssianalyysi on väistämättä monitasoista ja -menetelmällistä toimintaa, joka soveltaa, muokkaa ja lainaa monien lähitieteidensä analyysimenetelmiä tavoittaakseen kielenkäytön mikrotason ja tutkittavan ilmiön makrotason välisen jatkuvuuden. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164–165). Tämän ajatuksen ohjaamana olen soveltanut aineistoni tekstianalyysissa väljästi sekä kriittisen että realistisen diskurssianalyysin tekemisen menetelmiä ja retoriikan analyysia. Esittelen seuraavaksi käyttämäni sovellukset ja niitä taustoittaneet ajatteluperinteet. Kerron sen jälkeen havainnollistavien esimerkkien kautta, kuinka olen analyysia käytännössä tehnyt.

6.1. Kriittisyys – lähestymistapa ja tekstianalyysin apuväline

Tälle tutkielmalle keskeinen, edellä esitelty niin sanottu foucault'lainen diskurssianalyysi on lähtökohtaisesti aina avoimen kriittistä (Husa 1995, 45). Kriittinen diskurssianalyysi on

kuitenkin myös erityinen analyysimenetelmä, jossa kielelliset järjestelmät ovat keskeisessä osassa ja huomiota kiinnitetään muun muassa kielenkäytön tapaan, käytettyyn aikamuotoon ja perustelun tapoihin (Wodak & Meyer 2009, 28). Aineistoa pyritään lukemaan läheltä ja tarkastelu kohdistetaan tekstien lingvistisiin ja visuaalisiin piirteisiin sekä huomioidaan yhteiskunnan rakenteelliset tekijät (Törrönen 2005, 19). Kriittisellä diskurssianalyysillä pyritään analysoimaan ja lisäämään ymmärrystä sellaisista yhteiskunnallisista aiheista, joihin liittyy erilaista epätasa-arvoa aiheuttavaa vallankäyttöä. Tavoitteena on useimmiten huomioida niiden ihmisten asiantuntemus ja kokemukset, jotka diskurssin vallan kohteina ovat. (van Dijk 2009, 63–64.) Kriittistä otetta voidaan käyttää esimerkiksi tutkimuksissa joissa tarkastellaan sitä, miten valta toimii ja millä tavalla ihmisten marginaalisuus muodostetaan (Popkewitz & Brennan 1998, 4). Olen tässä tutkielmassa soveltanut kriittistä diskurssianalyysia tekstianalyysin apuvälineenä sen lisäksi, että tarkasteluni on kokonaisuudessaan kriittistä.

Koska tämä tutkielma on hyvin Foucault -orientoitunut ja olen soveltanut aineistoni tekstianalyysissa kriittistä diskurssianalyysia, näen seuraavan ristiriidan esiintuomisen hyvin olennaisena. Kriittinen diskurssianalyysi kasvaa monin tavoin Foucault'n ajattelun viitoittamana, mutta sitä kehitelleen kielitieteilijä Norman Fairclough'n (1992, 37–38) mukaan on kuitenkin huomattava, että hänen lingvistisesti orientoituneen diskurssianalyysin ja foucault'laisen abstraktimman diskurssitulkinnan välillä on eroavaisuuksia esimerkiksi diskurssin määrittämisen tavassa. Kriittinen diskurssianalyysi määrittelee diskurssin semioottisen elementin sisältävien käytäntöjen kokoelmana, mutta irtisanoutuu foucault'laisesta kielen rajat ylittävästä, ei-kielellisiä elementtejä sisältävästä diskurssitulkinnasta (Torfing 2005, 7; Wodak & Meyer 2009, 25).

Foucault'n (2005a, 41, 69) mukaan hänen diskurssintutkimuksen traditionsa eroaa kielen analyysista esimerkiksi siinä, että se tarkastelee lausumia eräänlaisena problematisointina: kun kielen analyysi tarkastelee mitä tahansa diskursiivisesti tuotettua sen muodostamisen sääntöjen kautta, on diskurssintutkimuksen kohteena ennemminkin kysymys siitä, miksi ilmenee valittu lausuma, eikä jokin muu. Hän myös painottaa sitä, että vaikka diskurssit muodostuvatkin merkeistä, ovat ne kieleen ja puheeseen palautumattomia, sillä ne tekevät enemmän kuin käyttävät merkkejä asioita tarkoittaakseen. Kriittisestä diskurssianalyysista poiketen foucault'lainen diskurssianalyysi näkeekin kaikki käytännöt diskursiivisesti

muodostuneina ja keskittyy tarkastelemaan niitä ehtoja ja sääntöjä, joiden puitteissa diskursiivisessa muodostelmassa on mahdollista toimia (Torfing 2005, 7).

Fairclough’lainen kriittinen diskurssianalyysi kuitenkin myös samaistuu monilta osin Foucault’n ajatteluun ja jakaa sen kanssa muun muassa näkemykset diskurssien ja sosiaalisen todellisuuden suhteesta, jossa diskurssit muotoilevat sosiaalista todellisuutta, sen objekteja ja subjekteja sekä diskursiivisten käytäntöjen keskinäisestä vaikutussuhteesta. Kriittinen diskurssianalyysi samaistuu foucault’laiseen myös siinä, miten se näkee vallan luonteeltaan diskursiivisena, diskurssit poliittisina ja diskursiiviset käytännöt sosiaalisen muutoksen keskeisinä tekijöinä. (Fairclough 1992, 55–56.)

Olen käyttänyt analyysissani kriittistä diskurssianalyysia tekstianalyttisena työkaluna, mutta ennen kaikkea kriittisyys on ollut kehys, jonka kautta olen aineistojani tarkastellut. Fairclough (1992, 231) on painottanut, että kriittisessä diskurssianalyysissä keskeisiä ovat jollakin tavalla ongelmallisiksi muotoutuvat tekstinkohdat, esimerkiksi hetket, joissa epäröidään tai toistetaan jo sanottua, vaihdetaan yhtäkkiä tyyliä tai vaietaan. Tällaiset kohdat tekevät näkyviksi joitakin sellaisia diskursiivisiä käytäntöjä, jotka muulloin saattaisivat olla vaikeasti havaittavissa. Olen tarkastellut aineistojani näin kriittisen diskurssianalyysin hengessä havahtuen tekstien ongelmakohtien kohdalla, mutta olen foucault’laiseen tapaan pyrkinyt suuntaamaan katsettani myös tekstien ”taakse”. Foucault’lainen tapa käyttää diskurssia ylittää kielen rajan – diskurssi käsittää sekä sen, mitä sanotaan että sen, mikä jätetään sanomatta. Diskurssianalyysissä pyritäänkin löytämään kielenkäytön takaa ne tekijät, jotka liikuttavat kielen käyttäjää, toisin sanottuna lukemaan myös rivien välejä (Foucault 2005a, 41–42).

Analyysin tekemistä on foucault’laisen lähestymistavan ja kriittisen diskurssianalyysin menetelmien soveltamisen ohella ohjannut myös realistiseen diskurssianalyysiin liittyvä ajatus yhteiskunnan totuusdiskursseista. Olen soveltanut tätä analyysissä vastatiedon, erityisesti vastapuheen tuottamisen ideaan. Vastatiedon ja sille vastakkaisen virallisen tiedon tunnistamisen apuvälineenä olen käyttänyt retoriikan analyysia.

6.2. Vankilaopetuksen totuusdiskursseja tunnistava ja horjuttava analyysi

Foucault'n diskurssiajattelun voi katsoa taustoittaneen edellä esitellyn kriittisen diskurssianalyysin ohella myös Ian Parkerin kehittämiä realistista diskurssianalyysia, tutkimussuuntaa, joka tukeutuu ontologiseen konstruktivismiin. Ontologisessa konstruktivismissa tutkimuskohdetta ei rajata kokonaisuudessaan kieleen huolimatta siitä, että kieli on sen keskeisin tutkimuskohde, vaan kielenkäytön ulkopuolella nähdään olevan ei-diskursiivisia maailmoja. Näiden maailmojen diskursiivinen rakentuminen kielellisissä käytännöissä on diskurssianalyysia tekevän tutkijan tarkastelun kohteena, samoin kuin se, miten diskursiiviset maailmat ja ei-diskursiiviset käytännöt vastaavat toisiaan. (Juhila 1999, 162–164.)

Parkerin (1992, ks. Juhila 1999, 163–165) mukaan joitakin yhteiskunnan instituutioita tukevat tietyt totuusdiskurssit, jotka ympäröivät ihmisiä ja näitä totuusdiskursseja käyttämällä ihmiset rakentavat muun muassa identiteettejään. Ihmiset eivät luo maailmaa näistä riippumattomina, vaan voivat ainoastaan uusintaa vallitsevaa rakennetta tai muovata sitä toisenlaiseksi. Foucault'laisessa diskurssitutkimuksen traditiossa tutkitaan tällaisia institutionaalisia hegemonisia diskursseja, jotka sisältävät tietystä aihealueesta ja tuohon tietoon sisältyvän vallan. Tutkijat pyrkivät tällaisten totuusdiskurssien horjuttamiseen tekemällä valtasuhteet näkyviksi, kyseenalaistamalla itsestäänselvyksiä ja raivaamalla tilaa vaihtoehtoisille diskursseille ja tiedolle. (Juhila 1999, 160–165; Jokinen Arto 2004, 192–193.)

Sovellan tätä totuusdiskurssien purkamisen ajatusta tässä tutkielmassa vastatiedon tuottamisen ideaan. Totuusdiskurssit tulkitsen puolestaan eräänlaisina faktuaalisina kuvauksina, vakuuttavan retoriikan käyttämisen äärimuotoina, jotka pyrkivät tuottamaan itsensä kiistattomina kuvauksina siitä, kuinka asiat todella ovat (Jokinen 1999b, 129). Simola, Heikkinen & Silvonen (1998, 65–66) määrittelevät totuuden Foucault'a (1985) lainaten joksikin, mitä voi ja tulee ajatella ja kohdistavat kiinnostuksensa totuuden olemuksen sijaan siihen, miten se muotoutuu, levittäytyy, muuntuu ja tulee käytetyksi. Tässä tutkielmassa olen edellä mainitun tavoin kiinnostunut juuri siitä, miten totuusdiskurssit muotoutuvat ja toimivat ”tietona”. Näen, Liljeströmiä (2004, 9) lainaten, että tieto on prosessi, tuote, resurssi ja hyödyke.

Kerron seuraavaksi lyhyesti retoriikan analyysistä, jota olen käyttänyt apuvälineenä totuusdiskurssien tunnistamisessa ja erityisesti strategia-aineiston analysoimisessa. Retoriikan analyysi mahdollistaa sen tarkastelemisen, miten faktoja rakennetaan, miten subjektipositioita tai identiteettejä luodaan sekä miten erilaiset kategoriat rakentuvat, tulevat vahvistetuiksi tai kyseenalaistetuiksi. Sen avulla voidaan tarkastella siitä, kuinka erilaisia asioita normalisoidaan ja oikeutetaan sekä päinvastoin rakennetaan epänormaaleiksi tai epäsuotaviksi. (Jokinen 1999b, 156–157.) Retoriikan analyysin käsittelyn jälkeen kerron viralliselle tiedolle vastakkaisen vastatiedon, erityisesti vastapuheen tuottamisen strategioista. Nämä ovat puolestaan olleet keskeisiä haastatteluaineiston analysoimisessa.

6.2.1. Retoriikan analyysistä

Olen kiinnittänyt analyysissä huomioni siihen, millaisia retorisia keinoja vankilaopetuksen diskurssissa käytetään erityisesti totuusdiskursseja rakennettaessa. Analyysini ei perustu yksin retoriikan analyysille, vaan retoristen keinojen tunnistaminen on ollut yksi osa analyysin tekemistä. Retorisessa analyysissä tarkastelun kohteena ovat merkitysten tuottamisen kielelliset prosessit siitä näkökulmasta, kuinka tietyt todellisuuden versiot pyritään tekemään vakuuttaviksi, kannatettaviksi ja kuinka diskurssin käyttäjiä pyritään sitouttamaan niihin. Tässä tutkielmassa käytetyt asiakirjat ja haastattelut soveltuvat hyvin retorisen analyysin aineistoksi. (Jokinen 1999b, 126.) Retorisuus onkin usein tekstimuotoisten aineistojen hallitseva piirre (Jokinen & Juhila 1999, 77). Retoriikan analyysi on ollut tässä tutkielmassa keskeinen apuväline erityisesti vankilaopetuksen strategian analyysissä, mutta olen soveltanut sitä väljemmin myös haastatteluaineistoani tarkastellessani.

Retoriikan analyysissä keskeinen käsite on argumentaatio. Argumentaatiossa on kyse argumenteista – luonnollisella, tulkinnanvaraisella kielellä esitetyistä väitteistä, joilla on eri yleisöjen vaihteleva kannatus ja jossa yleensä pyritään oman position puolustamiseen ja vahvistamiseen sekä toisaalta vastaposition heikentämiseen ja kritisointiin (Perelman 1996, 16, 57; Jokinen 1999b, 127). Argumentaation vaikuttavuutta voidaan pyrkiä lisäämään ensinäkkin väitteen esittäjään keskittyvillä retorisilla keinoilla – luotettavaksi tunnustetun henkilön esittämälle argumentille on helpompaa saada kannatusta kuin jollakin tavalla arveluttavana pidetyn henkilön esittämälle väitteelle. Toinen keino argumentaation

lisäämiseen on esitetyn asian ja sen totuudellisuuden ja kannatettavuuden vahvistamiseen pyrkiminen. (Jokinen 1999b, 132–133.) Tässä tutkielmassa olen kiinnittänyt huomiotani erityisesti jälkimmäisiin eli niihin argumentaation keinoihin, joilla pyritään vahvistamaan ajetun asian totuudellisuutta eli rakentamaan faktuaalisia kuvauksia, totuusdiskursseja. Esittelen seuraavaksi Arja Jokisen (1999b) määrittelemät viisi retorista keinoa, jotka pyrkivät erityisesti ajamaan argumentin totuudellisuuden ja kannatettavuuden vahvistamista ja sen vakuuttavuutta.

Ensimmäinen vakuuttamisen retoriikka liittyy sellaiseen faktuaalistavaan argumentaatioon, tosiasiapuheen tuottamiseen, jossa esimerkiksi passiivimuotoa tai nominalisaatiota käyttämällä toimijoiden roolia ja vastuuta hämärretään ja asiat näyttävät vain tapahtuvan, olevan tosiasioita, jotka on vain hyväksyttävä (Jokinen 1999b, 140–141). Toisena vakuuttavan retoriikan keinona on kategorisointien käyttäminen. Kategorioita voi tarkastella ensinäkin sen suhteen, miten ne on sosiaalisesti tuotettu ja kuinka niiden sisällöt ja rajat lähemmin tarkasteltuna häilyvät. Kategorioita voi tarkastella myös sen kautta, miten niitä erilaisissa asiayhteyksissä käytetään ja mitä erilaisten osa-kategorioiden erottamisesta seuraa. (mts. 141–142.) Kolmantena vakuuttavan retoriikan keinona on yksityiskohtaisten kuvausten käyttäminen tapahtumakulkuja kerrottaessa. Tällaista narratiivirakenteista retoriikkaa käyttämällä voidaan tapahtumista tuottaa totuudenmukainen vaikutelma, jossa tapahtumat vaikuttavat odotetuilta – kuulija tekee tulkintansa narratiivissa rakentuneen tulkintakehikoin puitteissa. (mts. 144–145.)

Neljäs Jokisen (1999b) määrittelemä vakuuttamisen keino liittyy erilaisten numeeristen ja ei-numeeristen määreiden käyttämiseen argumentaatioissa. Numeerisia määreitä ovat esimerkiksi luvut, prosentit, taulukot ja osuudet ja ei-numeerisia määreitä puolestaan erilaiset laatusanat. Myös erilaisten ääri-ilmaisujen käyttäminen mainitaan vakuuttavan retoriikan tehokeinona, jolla kuvatun kohteen haluttua piirrettä voidaan maksimoida tai minimoida. Vaikka laadullisten asioiden numeerisesti esittäminen on hyvin suhteellista, rakennetaan tällaisella argumentaatiolla mielikuvaa selkeästä, mitattavissa olevasta ja yksiselitteisestä tiedosta. (mts. 146, 150–151.) Viidentenä argumentaation vakuuttamisen keinona esitetään erilaisten metaforien käyttäminen. Metafora tekee asian ymmärretyksi liittämällä siihen piirteitä jostakin jo aiemmin tunnetusta asiasta. (mts. 148.)

Edellisestä vaikuttavuuden lisäämiseen pyrkivien retoristen keinojen listauksesta huolimatta on huomattava, että retoristen keinojen analyysissä ei kuitenkaan pyritä itsetarkoitukselliseen retoristen keinojen tunnistamiseen, vaan oleellista on tarkastella sitä, mitä retoriikalla saadaan aikaan (Jokinen 1999b, 131). Tässä tutkielmassa retoriikan analyysi onkin juuri tällainen apuväline ennen kaikkea sen tarkastelemisessa, *miten* vankilaopetuksen diskurssi ja sukupuolen merkitys siinä rakentuvat.

6.2.2. Vastatieto ja sen tuottamisen strategiat

Yhteiskunnan hallinta nojaa ”virallisen tiedon” varaan, joka katsoo kohteitaan kaukaa ja tarkastellessaan kohteidensa vastauksia esimerkiksi kyselyin ja haastatteluin, luottaa vakiintuneisiin kysymyksiin. Tällaisessa tiedossa on kyse instituutioiden todensanomisista – monitahoisesta tosiasioiden ja totuuden vetoamisen ehdollistamisesta ja vahvistamisesta. (Hänninen ym. 2005 3–5). Vahvan aseman saadessaan tietyt määrittelyt rakentuvat usein toimenpiteiden pohjaksi ja johtavat vaihtoehtoisten tulkintojen marginalisoitumiseen, voidaankin puhua määrittelyihin sinänsä sisältyvästä vallasta (Jokinen, Juhila & Pösö 1996, 90). Virallinen tieto pyrkii esittämään eräänlaisen julkisen totuuden kulloinkin kuvaamastaan asiasta. Se heijastaa sitä, mitä vahvat, viralliset instituutiot asiasta ajattelevat. Virallinen tieto koskee tiedon ja vallan suhdetta, määrätynlaista tiedonpoliittista toimintatyyliä, joka yrittää saada ihmiset uskomaan väittämiensä todellisuuteen ja yleispätevyyteen. Näiden moninaisten hallintakäytäntöjen avulla ihmisistä yritetään muokata subjekteja. (Hänninen ym. 2005, 3–4.)

Vastatieto on puolestaan virallista yhteiskunnan hallinnan tietoa haastavaa toista tietoa, joka kyseenalaistaa vakiintuneiden näkemysten perustavia otaksumia sekä niiden tiedonmuodostamiselle asettamia ehtoja ja kehyksiä. Vastatieto tekee tilaa vaihtoehtoisille näkemyksille ja syrjään sysätyille näkökulmille horjuttamalla virallisen tiedon itsestäänselvyksiä ja paljastamalla sen sisäisiä ristiriitoja. (Hänninen ym. 2005, 3–5.) Granfelt (2007, 28) on nimittänyt tällaista virallista tietoa kyseenalaistavaa tietoa toiseksi tiedoksi, arjessa muotoutuvaksi ymmärrykseksi. Yhteiskunnan hallinnan virallistunut, luokitteleva ja stereotyyppinen tieto on muotoutunut historiallisesti ja suhteessa sosiaalisiin käytäntöihin (Törrönen 2005, 18).

Virallisen tiedon purkamiselle ja vastatiedon tuottamiselle on tilauksensa, sillä Foucaut'n näkemyksen mukaan tieto ja valta liittyvät yhteen – tieto luo tilaa vallan toiminnalle ja valta tuottaa uusia tiedon kohteita (Husa 1999, 68). Ihmisiin kohdistuvan vallan käyttäminen on saumattomassa yhteydessä empiirisiin ihmistieteisiin ja näihin liittyvään tilastotieteeseen. Vallan ja tiedon välinen suhde on vastavuoroinen: pyrkimys ihmisten hallintaan antaa ihmistieteille puitteet toimia, ja vastaavasti ihmisistä tuotettava tieto edistää vallankäyttöä representoimalla hallitsemiaan kohteita ja tavoitteita. (Helén 2004, 208.) Foucault nimittää tällaista väestön hallinnoimisen edellyttämää vallankäytön ja totuudentuotannon kudelmaa hallintamentaliteetiksi, joka liittyy itsen ja muiden hallintaan, toimiin, joiden avulla on tarkoitus muovata, ohjata ja vaikuttaa käyttäytymiseen (Hänninen & Karjalainen 1997, 10). Näen, että vankilaopetuksen diskurssissa rakennetaan esimerkiksi erilaisten vertailuiden, tilastoihin ja keskiarvoihin peilaamisen kautta vankilaopetukseen osallistuville subjektipositioita, jotka voivat toimia leimattujen identiteettien tavoin.

Törrösen (2005, 15–16) mukaan tutkijalla on käytettävissään kaksi erillisinä tai toisiinsa sekoittuneina esiintyvää strategiaa, kun tarkoituksena on tuottaa virallista tietoa purkavaa toista tietoa esimerkiksi jollakin tavalla huono-osaisiksi representoitujen asemasta. Tutkija voi ensinäkkin analysoida, millaisin keinoin virallinen tieto asettaa tarkastelemansa kohteet säätelynsä alle ja millaisista näkökulmista se kohteitaan käsittelee ja miten päästää näiden äänet määrittelyissään esille. Toiseksi tutkija voi lähtökohtaisesti tuottaa tietoa lähellä tutkittaviaan sellaisia tutkimusasetelmia rakentamalla, joissa tietoa kerätään, analysoidaan ja kirjoitetaan siten, että marginaalissa elävien kohteena olemisen kokemukset, näkökulmat ja äänet pääsevät täysipainoisesti esiin, tulevat osaksi tutkimustietoa ja synnyttävät heidän asemaansa parantavia prosesseja. Tässä tutkielmassa olen pyrkinyt kummankin vastatiedon strategian käyttöön: ensinäkkin, analyysiani ohjaa näkemys normalisoivan hallinnan pyrkimyksestä subjektiensa muovaamiseen ja ajatus yhteiskunnan totuusdiskurssien olemassaolosta. Konkreettisen analyysinteon osalta tutkielmassa korostuu kuitenkin erityisesti jälkimmäinen strategia. Olen kerännyt tutkielman haastatteluaineiston vankilassa, joka representoidaan yhteiskunnallisessa keskustelussa useimmiten monin tavoin marginaaliseksi paikaksi. Aineiston analyysissä olen toisen tiedon tuottamisen hengessä pyrkinyt etsimään marginaalisuutta rikkovia vastapuheenvuoroja aineistostani.

Vastapuheella viitataan puhetapoihin, joilla ihmiset pyrkivät kyseenalaistamaan heihin kohdistuvia määritelmiä, kieltämään ne tai muuttamaan ne toisenlaisiksi (Jokinen ym.

2004, 11). Vastapuheen voi näin nähdä eräänlaisena retorisenä keinona. Vastapuhe liittyy tässä tutkielmassa keskeisesti ajatukseen virallisen tiedon tuottamista leimatuista identiteeteistä, identiteettikategorioista, joihin liittyy poikkeuksellisen vahvoja ja kielteisiä luonnehdintoja ja joita vastaan on erityisen haastavaa puhua. Leimatusta identiteetistä kerroin tarkemmin luvussa 2.4. Vastapuhetta olen lukenut erityisesti haastateltavieni tekemistä selonteista ja vankilaopetuksen strategiaa olen peilannut näihin selontekoihin. Luen vastapuheen myös eräänlaisena retoriikan keinona.

Kirsi Juhila (2004, 29) on määritellyt vastapuheen sellaisiksi leimattua identiteettiä kommentoiviksi ja vastustaviksi teoiksi, joiden tavoitteena on esittää identiteetin erilaisuus suhteessa kulttuurisesti vallitsevaan kategorioinnin tapaan. Juhilan mukaan vastapuhe kohdistuu aina juuri kulttuurisesti vakiintuneisiin kategorioihin, sillä ilman tällaisia vakiintuneita merkityksiä vastapuhetta ei olisi olemassa. Se on hienovaraista, useimmiten sanallista neuvottelua, jossa kyseenalaistetaan vakiintuneita kategorisointeja ja luodaan perustoja vaihtoehtoisille identiteeteille. Vastaaan puhumisen ohella myös vaikeneminen, vetäytyminen tai muut ei-kielelliset toiminnot voivat olla vastapuhetta. Myös Foucault puhuu vaikenemisestä diskurssin taktisen moniarvon sääntöään määritellesään. Luen hänen tulkintansa vastaan puhumisen strategiaksi. Foucault'n (2010a, 77) mukaan diskurssit tai vaikenemiset eivät ole yksiselitteisesti vallalle alisteisia tai asetu sitä vastaan, vaan diskurssit voivat olla sekä vallan välineitä ja voimia että myös sen esteitä, vastarintapesäkkeitä ja vastakkaisen strategian ajamisen lähtökohtia.

Leimattuja identiteettejä vastaan puhuminen voi tapahtua kahdella tavalla: tavallisuusretoriikan ja eron politiikan kautta. Nämä ovat analyttisiä käsitteitä, jotka voivat esiintyä puheessa lähes samanaikaisesti. Tavallisuusretoriikassa omaa tavallisuutta korostetaan ja puolustellaan muiden leimaavia tulkintoja vastaan. Tämänkaltainen vastapuheen tapa on havaittu useissa tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu jonkin leimatun ryhmän jäseniä. (Juhila 2004, 30.) Esimerkiksi Arja Jokinen (2004, 83) on asunnottomuutta tarkastelevassa tutkimuksessaan havainnut, että asuntolassa asuvat naiset kuvaavat asuntolaa paljon tavanomaisemmaksi paikaksi, kuin etukäteen luulivat tai pelkäsivät. Samankaltaisia tavallisuusretoriikan käyttämiseksi lukemiani tulkintoja on löydettävissä haastattemieni naisten puheesta suhteessa vankilaan ja sen asukkaisiin.

”Olihan mullakin kaikenlaisia naiiveja kuvitelmia, että täällä on ties mitä hirviöitä. Ei täällä mitään hirviöitä juurikaan ole.”

Toinen Juhilan (2004, 30–31) esittämä vastapuheen strategia on eron politiikka, joka perustuu samanlaisuuden tavoittelun sijasta positiivisille eron merkityksille ja identiteettien moninaisuudelle. Eron politiikkaa käyttäessään asuntolan asukkaat esimerkiksi kuvaavat itseään ja asuinkumppaneitaan keskinäisten erojen ja omien ehtojensa kautta. Omassa aineistossani haastateltavat purkavat stereotyyppistä vangin kategoriaa muun muassa korostamalla sitä, kuinka monipuolinen joukko ”henkirikosihmiset” tai ”vankiaines” ovat.

”Nää henkirikosihmiset alkaa oleen aika kirjavia tätä nykyä.”

”...niinku se vankiaines on kuitenkin erilaist. Et siel on niinku erilaist...”

Olen lukenut aineistoani Juhilan edellä määrittelemien identiteetin määrittelyyn liittyvien vastapuheen tapojen, tavallisuusretoriikan ja eron politiikan kautta. Lisäksi olen lukenut vastapuheeksi aineistosta tekstistä sellaisia kohtia, joissa vallitsevaa käytännön todellisuutta kritisoidaan.

”... Mut niinku mun mielest järjetön se vesivärinappi-juttu (nauraen)”

”...siis niinku meidän mielestä välillä vähän typeriäkin juttuja”

Esittelen seuraavaksi sitä, miten olen aineiston analyysia tehnyt edellä määrittelemiäni teoreettisia ja metodologisia keinoja soveltaen.

6.3. Aineiston analyysin toteuttaminen

Diskurssianalyysin prosessia voi havainnollistaa mielikuvalla valokeilasta, jonka tutkija kohdistaa ensin yhteen ja sitten toiseen kohtaan aineistoaan. Vähitellen muotoutuu analyysin kokonaisuus, jossa ovat mukana kaikki valotetut ja pimeäksi jääneetkin kohdat – yhtä lailla voi nähdä tutkijan astelevan analyysin askelmia kohti analyysin muotoutumista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 164). Aineistoni analyysi on edennyt pitkälti juuri tällaisen valokeilan tavoin. Olen lukenut aineistojani tutkielman keskeisten käsitteiden kautta

kohdistaan huomiotani ensin sellaisiin aineistokohtiin, joissa luen rakennettavan identiteettejä ja seuraavaksi kohtiin joissa tarkastellaan valtaa. Kolmanneksi olen suunnannut katsettani sukupuolen merkityksellistämisen tapoihin ja niin edelleen. Olen lukenut aineistojani kriittisen diskurssianalyysin menetelmiin tukeutuen, totuusdiskursseja ja vakuuttamisen retoriikkoja lukien ja vastapuhetta etsien.

Olen analysoinut aineistoani sekä yhtenä kokonaisuutena että keskittyen tarkastelemaan vankilaopetuksen strategiaa ja haastatteluita erillisinä. Vankilaopetuksen strategia on ohjannut lukemaan haastatteluita tietyille teemoille herkistyen ja päinvastoin haastattelut ovat avanneet silmiäni strategian lukemisen erilaisille näkökulmille. Koko ajan lukemistani on ohjannut tausta-ajatus vankilaopetukseen liittyvästä pyrkimyksestä subjekteja normalisoivaan hallintaan. Aineistoni analysoidessani tein erilaisia reunamerkintöjä ja alleviivauksia aineistoon.

Kirjoitin ylös myös mieleeni nousseita kysymyksiä ja huomioita jotka liittyivät esimerkiksi aiempaan vankilaopetustutkimukseen, teoreettisen viitekehysten herättämiin havaintoihin sekä aineistojeni välisiin kohtaamisiin. Nämä pohdinnat ohjasivat kohdistamaan lukemistani aina uudelleen ja uudelleen. Kerron seuraavaksi esimerkkien kautta siitä, miten olen strategia- ja haastatteluaineiston analyysia käytännössä tehnyt. Koska analyysini on ollut hienovaraista ja monia menetelmiä soveltavaa, näen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tarpeelliseksi avata analyysiani hyvin yksityiskohtaisesti. Seuraavaksi läpikäymäni analyysi sisältää näin jo osan niistä tuloksista, joita aineiston analyysi on tuottanut.

6.3.1. Vankilaopetuksen strategian analyysi

Vastaan vankilaopetuksen strategiaa analysoimalla siihen, miten ja millaiseksi vankilaopetus siinä rakentuu. Tarkastelen strategian avulla myös sukupuolen saamia merkityksiä vankilaopetuksen diskurssissa. Aloitin vankilaopetuksen strategian alustavan analysoimisen jo ennen kuin olin tehnyt haastatteluistani ja se ohjasi jossain määrin haastattelurunkoni muotoilemista yhdessä kahden taustoittavana aineistona toimivan julkaisun kanssa. Vankilaopetuksen strategian varsinaisen analyysin tein kuitenkin rinnakkain haastatteluaineiston analysoimisen kanssa ja analyysi etenikin pitkälti kahta

aineistokokonaisuutta vuorotellen ja rinnakkain lukemalla. Tässä luvussa tuon esiin niitä erityispiirteitä, joita vankilaopetuksen strategian analyysiin liittyi.

Vankilaopetuksen strategian analyysissä kiinnitin kriittisen diskurssianalyysin hengessä huomioni aluksi siihen kieleen ja kielenkäytön tapaan, jolla strategiassa vankilaopetusta ja siihen osallistuvia merkityksellistään. Pysähdyn tekstiä lukiessani kohtiin, jotka jollakin tavoin herättivät tutkimuksellisen mielenkiintoni. Kohdistin huomiotani myös niihin retorisiin keinoihin, joiden avulla vankilaopetuksen virallista tietoa rakennetaan. Retorinen argumentaatio on kiinteästi yhteydessä hegemonisten diskurssien rakentamiseen ja purkamiseen. (Jokinen 1999b, 157). Havaitsin, että vankilaopetus rakentuu vankilaopetuksen strategiassa pitkälti erilaisia numeerisia ja ei-numeerisia retoriikan keinoja apuna käyttäen ja vankeutta suorittavia koko väestöön verraten. Alleviivasin nämä numeeriset ja ei-numeeriset merkityksellistämisen keinot aineistosta. Seuraavat esimerkit numeeristen ja ei-numeeristen määreiden käytöstä (alleviivattu) sekä muuhun väestöön vertaamisesta (kursivoitu), löytyvät vankilaopetuksen strategiasta sivuilta 7–8:

- (...) noin 6,3 % vangeista ei ole suorittanut peruskoulua.
- (...) vangeilla osallistuminen perusopetuksen lisäopetukseen on ollut yleisempää kuin muiden peruskoulun oppilaiden.
- Vankien joukossa on vähän korkeakoulu- ja yliopisto-opintoja suorittaneita verrattuna vuoden 2005 ylioppilaisiin (...). Myös koko väestöön verrattuna koulutustaso jää alhaiseksi.

Luin edellä mainittujen numeeristen ja ei-numeeristen määreiden lisäksi tekstistä myös kohtia, joissa käytettiin erilaisia ääri-ilmaisuja argumenttia vahvistamaan. Tällaiseksi tulkitseen esimerkiksi seuraavat alleviivatut määrittelyt:

- Vankilakierteeseen jääneet useampikertaiset vangit ovat suomalaisen yhteiskunnan sairain, syrjäytynein ja köyhin väestönosa. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 8)
- Ministerikomitea toteaa, että suurella osalla vankeja on hyvin vähän onnistunutta koulutuskokemusta ja sen vuoksi monia koulutuksellisia tarpeita. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 14)

Luen viimeisimmässä aineistoesimerkissä kahdenlaista hallinnan kohteeksi ja toisen positioon asettavaa määrittelyä. Ensinäkin, vankeutta suorittavilla määritellään olevan useita koulutukseen liittyviä tarpeita ja toiseksi näiden tarpeiden nähdään johtuvan epäonnistuneista koulutuskokemuksista. Koulutukseen liittyvien tarpeiden toteaminen asettaa vankeutta suorittavat matalasti koulutetun positioon, joka koulutusyhteiskunnassa näyttäytyy monin tavoin kielteisenä – tarpeena tilanteen normalisoimiseen. Onnistuneiden koulutuskokemusten puuttumiseen viittaaminen puolestaan sisältää sisäänrakennetun ajatuksen siitä, että koulutuskokemusten tulisi olla onnistuneita.

Vankilaopetuksen strategiassa käytetylle retoriikalle on ominaista passiivimuodon käyttäminen. Esimerkiksi strategian sivulla 19 todetaan ammatillisen koulutuksen tarjonnan kehittämistehtävistä seuraavalla tavalla: ”*Ammatillista koulutusta järjestetään perinteisillä työaloilla*” ja että ”*Oppisopimuskoulutusta ei järjestetä tarpeisiin nähden riittävästi.*” Passiivimuodon käyttämisen merkittävyys liittyy siihen, että sillä voidaan häivyttää toimijaa ja tämän vastuuta: korostamalla toiminnan lopputulosta eivät toiminnasta vastuussa olevat tahot nouse esille (Jokinen 1999b, 141). Edellä esiin nostetuissa esimerkeissä ei esimerkiksi käy ilmi se, kenen vastuulla on tilanne siitä, ettei oppisopimuskoulutusta järjestetä tarpeeksi. Yksi hyvin keskeinen vankilaopetuksen strategian vakuuttamisen retoriikan keino on erilaisten kategorioiden käyttäminen vankilaopetusta ja siihen osallistuvia merkityksellistettäessä. Luin strategiasta meidän ja muiden -diskurssiin perustuvaa kategorisointia sekä useiden erilaisten osakategorioiden rakentumista. Palaan näihin kategorisoinnin käytäntöihin ja niiden seurauksiin tutkimustulosteni yhteydessä.

Tarkasteltuani vankilaopetuksen strategian retoriikkaa, luin sitä vähitellen myös sen kautta mistä siinä vaietaan ja mitä rivien väleissä oikeastaan tullaan sanoneeksi. Vaikenemisen kohtien luentaa ohjasi Foucault’n ajatus diskurssin taktisen moniarvon säännöstä. Tämän säännön mukaan valta ja tieto jäsenyivät diskurssissa keskenään, eivätkä diskurssit ole vallalle alisteisia – diskurssit voivat olla vallan välineitä ja voimia, mutta yhtä lailla lähtökohtina vastakkaisen strategian ajamiseen. Vaikeneminen ja salailu suojaavat valtaa, mutta myös höllentävät sen otetta. (Foucault 2010a, 77–78.)

Strategiaa lukiessani huomioni kiinnittyi seuraavanlaiseen vaikenemisen tapaan, joka toistuu useita kertoja strategian neljännessä, vankilaopetuksen tavoitteita ja

kehittämishaasteita käsittelevässä luvussa. Luvussa on määritelty yhteensä 64 tavoitetta ja kehittämishaastetta, joita läpikäydään rinnastamalla nykytilannetta ja vuoden 2012 tavoitetilaa. Kahdeksan tavoitteen osalta ei kuitenkaan poikkeuksellisesti määritellä lainkaan asian nykytilannetta, vaan todetaan vain tavoitetila. Esimerkiksi sivulla 24 opetusta, opetuksen laatua ja oppimisympäristöjä kartoittavassa osassa todetaan vankilaopetuksen opettajien osalta vuoden 2012 tavoitetilaksi seuraavaa: ”*Vankilan henkilökunta tukee ja arvostaa vankilaopettajien työtä. Opetushenkilöstö kokee vankilan turvallisena opetusympäristönä.*” Koulutustarjonnan riittävydestä ja monipuolisuudesta korkeakoulutuksen osalta määritellään sivulla 18 tavoitetilaksi puolestaan, että: ”*Aluevankilassa mahdollistetaan opiskelu ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (mm. avoin yliopisto-opiskelu) vankien yksilöllisistä tarpeista ja lähtökohdista käsin.*” En väitä, että vankilaopetuksen strategiassa pyrittäisiin asioiden salailemiseen⁵, mutta näen erittäin kiinnostavana sen, miksi esimerkiksi näiden kahden kehittämistavoitteen nykytilannetta ei määritellä strategiassa lainkaan.

6.3.2. Haastatteluaineiston analyysi

Haastatteluaineiston avulla vastaan pääasiallisesti toiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, miten ja millaiseksi vankilaopetus muotoutuu haastatteluaineistossa. Vastaan haastatteluaineiston avulla osittain myös sukupuolen saamia merkityksiä vankilaopetuksen diskurssissa tarkastelemaan tutkimuskysymykseeni. Haastatteluaineistoni analyysin aikana olen pyrkinyt sulauttamaan yksilölliset puheet ja niiden kantamat merkitykset osaksi yleisempiä diskursseja, joilla sosiaalista todellisuutta tuotetaan ja luodaan vankilaopetuksen kentällä (Ilmonen 2010, 127–128).

Toteutin haastatteluni teemahaastatteluina. Teemahaastattelulla tuotetun aineiston analyysi tapahtuu useimmiten teemoittelemalla ja tyyppittelemällä – jäsentämällä aineistoa teemojen mukaan ja konstruoimalla siitä erilaisia tyyppikuvauksia (Eskola & Vastamäki 2010, 43). Olen soveltanut edellä mainittua teemoittelun ajatusta haastatteluaineistoni analyysissä. Analyysia olen tehnyt pääasiallisesti haastattelunauhoituksista tekemieni litterointien

⁵ Vankilaopetuksen strategiassa tuodaan hyvinkin suoraan esiin myös vankilaopetukseen ja sen järjestämiseen liittyviä ongelmakohtia. Palaan näihin luvussa 7.3.

perusteella. Lisäksi olen kuunnellut haastattelunauhoituksia, erityisesti niitä kohtia joihin olen litterointivaiheessa merkinnyt erityisiä äänenpainoja, korostuksia, naurua tai muuta sellaista, joka on kiinnittänyt huomioni erityisellä tavalla. Olen myös pyrkinyt muistelemaan haastattelutilanteita sellaisina, kuin ne tapahtuivat, yrittänyt ymmärtää haastateltavan puhetta haastattelutilanteeseen eläytyen.

Luin haastatteluitani aluksi yksi kerrallaan. Tämän jälkeen tarkastelin kaikkia haastatteluita samanaikaisesti jonkin esittämäni kysymyksen tai haastatteluteeman osalta etsien haastateltavien selonteosta yhteneväisyyksiä, eroavaisuuksia, ristiriitoja ja jännitteitä tarkastelemani teeman merkityksellistämisen tavoissa. Etsin ja merkitsin ylös myös yksittäisen haastateltavan eri selontekojen välisiä yhteyksiä ja ristiriitoja. Käytin teemoittelun apuna erilaisten miellekarttojen laatimista, joilla pyrin havainnollistamaan haastatteluissa merkityksellistettyjen asioiden laajempia yhteyksiä vankilaopetuksen diskurssissa. Aineiston käsittelyn selkeyttämiseksi järjestin haastatteluaineistoni selonteot neljän hyvin yleisluontoisen teeman, eräänlaisten kattokäsitteiden alle. Näiden teemojen kautta hahmotin niitä tapoja ja aihepiirejä, joilla vankilaopetusta haastatteluissa merkityksellistettiin ja jotka siihen mukaan luettiin. Muodostamani teemat ovat 1. vankilaopetuksen käytännöt, 2. vankilaopetuksen merkitykset, 3. vankilaopiskelijan subjektipositiot sekä 4. vankilaopiskelun jäsentyminen tilassa ja ajassa. Esimerkiksi ensimmäisen, vankilaopetuksen käytäntöjä kokoavan teeman alle luen selonteot, jotka liittyvät vankilaopetuksen tarjontaan ja opiskeluun saatavaan tukeen sekä opiskelussa kohdattuihin käytännön esteisiin ja toisaalta sen hyviin käytäntöihin. Myös kolme muuta teemaa käsittävät hyvin moninaisia selontekoja vankilaopetuksesta ja osittain annetut selonteot asettuivat useampien teemojen alle. Palaan analyysini tuloksiin luvussa 8.

Kuten vankilaopetuksen strategian analyysi, tapahtui myös haastatteluaineiston lukeminen aluksi kriittisen diskurssianalyysin hengessä: nostin tekstistä esiin jonkinlaisia ”ongelmakohtina” huomioni kiinnittäneitä yksittäisiä sanoja sekä laajempia selontekoja, toistoa, epäröintiä ja yllättävää vaikenemista sisältäviä kohtia, mutta pyrin Foucault’n orientoiman diskurssin ymmärtämisen hengessä suuntaamaan katseeni myös rivien väleissä rakentuviin merkityksiin. Tein haastatteluihin niitä teemoitellessani alleviivauksia sekä reunamerkintöjä. Esimerkiksi kohdat, joissa tulkitsen haastateltavan puhetta jonkinlaiseksi vastapuheeksi stereotyyppistävästä vangin määrittelyä tai vankilaopetuksen käytäntöjä kohtaan, merkitsin ”vastapuhetta” -huomautuksilla. Vastaavasti merkitsin ylös

myös ne selonteot, jotka mielestäni noudattelevat vallitsevaa vankilaopetuksen totuusdiskurssia.

Stereotyyppistä vangin identiteettiä purkavaa vastapuhetta luen esimerkiksi seuraavassa haastattelukatkelmassa, joissa haastateltava käyttää sekä eron politiikkaa että tavallisuusretoriikkaa leimatun identiteetin purkamiseksi. Selonteossa tuodaan esiin se, että kaikki vangit eivät nykyaikana ole sellaisia, joilta peruskoulun suorittaminen olisi jäänyt kesken.

”Että eihän kaikki vangit oo sellasii, jotka niinku nykyaikana, että joil ois jääny just joku peruskoulu kesken.”

Vankilaopetuksen totuusdiskurssia myötäilevää puhetta luen puolestaan seuraavista selonteoista, joissa haastateltava tukeutuu viralliselle tiedolle ominaisiin ajatuksiin vankilaopiskelijoilta usein uupuvasta oppivelvollisuudesta ja yleisestä koulutuskielteisyydestä.

”Et peruskoulunumeroitien korotus, se on se yleisin, mikä aina on niinku tarjolla. Ja sit se, et käyt loppuun sen, ku on paljon porukkaa, ei oo koskaan suorittanu loppuun.”

”Et kyllähän kuitenkin niinku valitettavasti täällä on sitten sellasiakin niinku ihmisiä, joita ei kiinnosta kouluttautuminen.”

Haastateltavan omaan tai muiden identiteettiin tai subjektipositioiden rakentamiseen liittyvät selonteot nimesin identiteettipuhetta -huomautuksin. Tällaisiksi identiteettiä rakentaviksi selonteoiksi luen muun muassa seuraavat aineistoesimerkit:

- *”Ja se porukka oli... Niil oli varmaan ihan eri tarkoitusperät sit ku vaikka mulla.”*
- *”... että mä oon aika semmonen mahdollisimman epäkurinalainen opiskelija...”*
- *”Et vaikka mä en oo kauheen niinku vanki-vanki omasta mielestäni...”*

Haastateltavien puheessa erilaiset selonteot kulkevat rinnakkain. Samassa haastattelukatkelmassa voi esiintyä samanaikaisesti vastapuhetta leimattuja identiteettejä ja vankilaopetuksen käytäntöjä kohtaan. Myös vastapuhe ja valtakurssin myötäily kulkevat rinnakkain. Seuraavassa haastatteluesimerkissä pyrin havainnollistamaan tarkemmin sitä, miten olen näiden suhteen tekstiä lukenut.

1. ...suurin osa niistä nuorista vangeista niinku täysin keskittymiskyvyttömiä...
2. Semmosia... sellasia, mitkä ei niinkun, rauhattomia ja sellasia.
3. Niin kyllä mä nyt ymmärrän, et niille pitää sit tommonen kurssi järjestää,
4. Mutta sen sinne samalle kurssille menee sit kaikki...
5. Kaikki muutkin, vanhemmatkin, joil on ties kuinka paljon työkokemusta ja opintoja ja..
6. Nii, ei oo niinkun vaihtoehtoja
7. Et ihan typerää, tai sit mennä niihin töihin
8. Siit välistä puuttuu niinku.
9. Siin on iso aukko, niinku sieltä välistä puuttuu jotain...
10. Se, siin tarjonnassa. Aina se [kurssin nimi]-kurssi ja peruskoulu.

Kohdassa 1 ja 2 luen haastateltavan identifioivan nuoria vankeja keskittymiskyvyttömissä ja rauhattomiksi. Kohdista on luettavissa myös vankeutta suorittavien kielteisesti määrittelemiseen liittyvän totuusdiskurssin myötäilyä. Kohdassa 3 haastateltava antaa tukensa sille käytännölle, että nuorille järjestetään tietynlainen kurssi. Kohdassa 4 hän esittää vastapuhuntaa vallitsevasta tilanteesta ja kohdassa 5 tarkentaa edellisessä kohdassa käyttämänsä määritelmän ”kaikki” tarkoittavan esimerkiksi vanhempia vankeja. Luen puheesta sekä eron politiikkaa (*nuoret rauhattomat vs. vanhemmat työtä tehneet ja opiskelleet*) että tavallisuusretoriikkaa (*vankeudesta huolimatta voi olla työ- ja opiskelukokemusta*). Kohdat 6–10 tulkitse vastapuheeksi toteutuvaa tilannetta kohtaan, jossa opiskelutarjonta on vähäistä ja tarjonta painottunut valmentavaan ja perusopetukseen.

Keskeisesti vankilaopetuksen käytännön järjestelyihin liittyvät kohdat tekstistä merkitsin konkreetia -huomautuksin (esimerkiksi opiskelemista varten tarvittavat luvat, opiskelemiseen liittyvä liikkuminen paikasta toiseen, oppimateriaalien hankkimisen käytännöt ja niin edelleen). Merkitsin tekstistä myös kohdat, joissa puhutaan sukupuolesta, naisista tai miehistä.

Haastatteluiden analyysin kannalta yksi keskeinen diskurssianalyysiin liittyvä tekijä on kielenkäytön mikrotaso, niin sanottu tilannekonteksti, jolla viitataan yleensä siihen tiettyyn sosiaaliseen tilanteeseen, jonka osana kielenkäyttö tapahtuu. Tilannekontekstiin liittyy muun muassa se fyysinen ympäristö, jossa kieltä käytetään sekä se rooli, jossa toimija tilanteessa on. Tilannekontekstin tarkasteleminen auttaa tutkijaa tutkittavan ilmiön määrittelemisessä ja sen huomaamisessa, mitä tilanteessa on mahdollista tai mahdotonta tehdä, millaisia toiminnan positioita tilanteessa rakentuu ja miten kieli ja muut resurssit siinä toimivat. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31–32.)

Koen tilannekontekstin huomioon ottamisen oleelliseksi haastatteluaineistoani tarkasteltaessa, sillä se on tuotettu vankilaympäristössä ja tarkastelen tutkielmassani vankilaopetusta. Olen pohtinut sitä, kuinka vankilakonteksti näkyi tekemissäni haastatteluissa. Vankilaympäristö oli haastateltavilleni tuttu paikka, minulle ei niinkään. Eskolan & Vastamäen (2010, 30) mukaan haastatteluilla on suurempi mahdollisuus onnistua, kun tila on haastateltavalle tuttu ja turvallinen, hänen omaa valtakuntaansa, ja jossa haastattelija joutuu sopeutumaan siihen, miten haastattelutilassa tulee käyttäytyä. Vankilaympäristö on kuitenkin kiinnostava julkisen ja yksityisen tilan risteyskohta: vankilassa asuville se on ainakin jossain määrin yksityisen piiriin kuuluva paikka, mutta toisaalta se on myös julkisen piiriin kuuluva laitos, jota luonnehtii monenlainen tarkkailun kohteena oleminen.

Aineistossani on yksi erityisen pysähdyttävä kohta, joka herätti ajattelemaan sitä, kuinka vankilaympäristö on mahdollisesti vaikuttanut siihen, miten ja millaisia selontekoja haastatteluissa on annettu. Tässä esimerkkihaastattelussa keskusteltiin siitä, miten vankilan henkilökunta suhtautuu korkeasti koulutettuihin vankeutta suorittaviin. Käytän jatkossa kaikissa haastattelukatkelmissa puheenvuorojen edellä lyhenteitä A ja H, joilla viitataan itseeni (A) sekä haastateltaviini (H).

A: Koetsä, et niinkun vankilassa sitä [korkeaa koulutusta vähättelevää asennetta] tulis sit myös henkilökunnan taholta?

H (kuiskaten): Joo, joo, joo. Kyllä, kyllä, kyllä.

Näen kriittisen diskurssianalyysin ohjaamana haastateltavan yllättävän kuiskaamalla vastaamisen erittäin kiinnostavaksi. Myös myönteisen vastauksen voimakkaan toiston luen

kiinnostavaksi. Kuiskaamalla vastaamisen tulkitsen merkitsevän jonkinlaista varautumista, jossa haastateltava kokee vastauksensa jollakin tavalla asemalleen sopimattomaksi. Toistamisen näen puolestaan pyrkimykseksi vakuuttamiseen. Tulkintani mukaan esimerkissä tulee hyvin selkeästi esiin se, kuinka diskurssit tuottavat subjektipositioita jotka avautuvat toimijoille epätasaisesti (Foucault 2005a, 116, 163; Jokinen 2000, 114). Kaikenlainen toiminta ei näyttäydy vankeutta suorittavalle sopivana, mistä vähättelevä asenne on osoituksena.

7 MITEN JA MILLAISEKSI VANKILAOPETUS RAKENTUU VANKILAOPETUKSEN STRATEGIASSA?

Tarkastelen vankilaopetusta normalisoivana hallintana, biovallan muotona, jossa vankilaopetuksen subjekteja eli vankilaopetukseen osallistuvia ihmisiä muovataan erilaisin teknologioin halutunlaisiksi yhteiskunnan ”normaaleiksi”. Normien ja muutostarpeen määrittelymisen kanssa samanaikaisesti tullaan kuitenkin tuottaneeksi myös toiseutta. Normalisoiva hallinta ei ole pakottavaa vallankäyttöä, vaan muovaa subjektinsa toimimaan oman muutoksensa moottoreina. Normalisoimiseen tähtäävä hallinta perustuu muun muassa tarkkailuun, valvontaan, rankaisemiseen ja palkitsemiseen. Käyn tässä ja seuraavassa luvussa läpi niitä tapoja, joilla normalisoiva hallinta ja toiseuden tuottaminen aineistossani toimii.

Vastaan tässä luvussa vankilaopetuksen strategian avulla ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni eli siihen, miten ja millaiseksi vankilaopetus rakentuu vankilaopetuksen strategiassa. Vastaan osittain myös kolmanteen tutkimuskysymykseeni sukupuolen saamista merkityksistä vankilaopetuksen diskurssissa. Luen vankilaopetuksen strategiaa vankilaopetuksen virallisena tietona, eräänlaisena totuusdiskurssina. Näen vankilaopetuksen strategian sisältävän eräänlaisia itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita, joita ei tarvitse sanoa julki, mutta jotka eivät myöskään kätkeydy tekstiin (Simola 1995, 31–32). Valta ja tieto edellyttävät toisiaan – jokaiselle valtasuhteelle muodostuu sitä vastaava tietokenttä (Foucault 2005b, 42). Tulkiten vankilaopetuksen strategian olevan osa tällaista vankilaopetuksen tietokenttää.

Luen vankilaopetuksen strategiaa faktuaalisina kuvauksina, totuusdiskurssien tuottamisen kielenä, joka pyrkii esittämään asiat luonnollisina tosiasioina. Jokisen (1999b, 140) mukaan poliittiselle puheelle, jollaiseksi vankilaopetuksen strategian miellän, on ominaista se, että kielteisiksi nähdyt asiat määrittyvät tosiasioiksi, jotka on vain hyväksyttävä. Vankilaopetuksen strategian kieli onkin luonteeltaan toteavaa, toimijaa ilmaisematonta ja ennen kaikkea erilaisille vertailuille perustuvaa. Siihen ei muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta liity juurikaan ehdollisuutta tai kyseenalaistuksia. Vankilaopetuksen kielelle on tyypillistä erilaisten numeeristen ja ei-numeeristen määreiden sekä ääri-ilmaisujen runsaus.

Gore (1998, 237) viittaa Foucault'n (1977) määrittelemään 'normalisoivaan tuomioon' eli normalisoimisen käytäntöön, joka tapahtuu vertaamisen kautta. Tällainen vertaamisen kautta tapahtuva normalisoiminen on vankilaopetuksen strategialle hyvin tyypillinen piirre. Strategiassa vankilaopetus ja siihen osallistuvat muotoutuvat moninaisten erontekojen kautta toisiksi yleiseen koulutusjärjestelmään ja siihen osallistuviin suhteutettuna. Vankilaopetukseen osallistuvien subjektipositiot rakentuvat strategiassa keskenään erilaisiksi myös keskinäisillä vertailuilla. Tarkastelen tässä luvussa ensin sitä tapaa, jolla vankilaopetukseen osallistuvien toiseus suhteessa muuhun väestöön rakennetaan. Sen jälkeen tarkastelen niitä kategorioita, joilla vankeutta suorittavia toisiinsa verrataan. Luvun loppuksi tarkastelen vielä sitä, millaiseksi vankilaopetuksen toiminnan todellisuus vankilaopetuksen strategiassa muotoutuu

7.1. Vertauksia ja suhdelukuja – meidän ja muiden rakentumisesta vankilaopetuksen strategiassa

Vankilaopetus rakentuu vankilaopetuksen strategiassa yhteiskunnan koulutususkon ilmapiiriin mukaisena syrjäytymisen ehkäisemisen keinona ja yhteiskunnallista hyvinvointia lisäävänä toimintana. Pohjolan (2001, 190) mukaan keskusteleminen syrjäytymisestä on osa yhteiskunnallista hallintaa, joka pyrkii edistämään myönteiseksi arvioitua elämäntapaa ja määrittelee tästä poikkeamisen vastaavasti kielteisten ja yhtenäisten määrittelyiden kautta. Vankilaopetuksen strategia osallistuu tällaiseen syrjäytymiskeskusteluun merkityksellistäänsä vankilaopetusta syrjäytymistä ehkäisevänä ja yhteiskunnallista hyvinvointia edesauttavana. Koulutus representoidaan keskeisenä toimintona, jolla vankiloissa pyritään edistämään vankeutta suorittavien sijoittumista yhteiskuntaan. Luen näitä yhteiskunnallisina ja jossain määrin henkilökohtaisinkin lupauksina vankilaopetuksen voimasta. Tällaisiin määrittelyihin sisältyy myös sisäänrakennettu ajatus vankeutta suorittavien yhteiskunnan ulkopuolella, vähintäänkin sen reunoilla olemisesta, josta yhteiskuntaan ja sen yhteyteen sijoittuminen tapahtuu.

”Vankilassa järjestettävän toiminnan tarkoituksena on edistää vangin sijoittumista yhteiskuntaan rangaistusajan suunnitelman mukaisesti. (...) Koulutus on yksi keskeisistä toiminnoista, joihin vanki voi osallistua vankilassa tai opintoluvan ehtojen täytyessä sen ulkopuolella.” (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5.)

Koulutuksen voimaa syrjäytymisen ehkäisemisessä merkityksellistetään vankilaopetuksen strategiassa puolestaan seuraavalla tavalla.

”Koulutuksesta syrjäytyminen ennakoi työelämästä ja yhteiskunnasta syrjäytymistä. Koulutus voi ehkäistä tai katkaista syrjäytymiskiirteen. (...) Koulutusmahdollisuus ehkäisee syrjäytymistä silloinkin, kun tilanne on erityisen haastava kuten vankilassa.” (Vankilaopetuksen strategia 2008, 14–15.)

Esimerkissä vankila määrittyy syrjäytymisen ehkäisemiselle erityisen haastavana ympäristönä. Luen tästä näkemyksen vankilassa opetukseen osallistuvien poikkeuksellisesta syrjäytymisalttiudesta, jota vankilaopetuksella kuitenkin voidaan ehkäistä. Vankilaopetuksen strategian kieltä ilmentää näin voimakas normalisoivan hallinnan ja kohteeksi asettamisen tapa, joka samalla rakentaa kohteilleen ”toisen position”.

Näen, että vankilaopetuksen strategiassa vankilaopetukseen osallistuvien toiseus muuhun väestöön nähden rakentuu kahdella tavalla. Ensinäkin, vankeutta suorittavat representoidaan valtaväestöstä erillisenä ryhmänä, jolla nähdään olevan esimerkiksi omat koulutukseen liittyvät erityispiirteensä ja -tarpeensa, jotka eroavat valtaväestön koulutustarpeista. Toiseksi, nämä toiseutta rakentavat erot on useimmiten tulkittavissa kielteisiksi, kuten oppivelvollisuuskoulutuksen puuttumiseksi tai oppimisvaikeuksien yleisyydeksi, ei-tavoiteltavaksi erilaisuudeksi. Riitta Granfelt (1998, 96) on Wendeliin (1996) viitaten tuonut esiin, kuinka toiseus on usein negatiiviseksi arvoitettua kun taas erilaisuus näyttäytyy paitsi poikkeamisena, myös kiinnostavuutena. Näen, että vankilaopetuksen strategiassa rakentuva poikkeavuus on nimenomaan toiseutta. Avaan seuraavaksi niitä tapoja, joilla vankilaopetukseen osallistuvien toiseutta vankilaopetuksen strategiassa tuotetaan. Sen jälkeen tarkastelen tarkemmin sitä kielteisten määrittelyiden logiikkaa, joilla toiseus strategiassa muotoutuu.

7.1.1. Toiseus suhteessa muuhun väestöön

Vankilaopetukseen osallistuvien koulutustausta rakentuu vankilaopetuksen strategiassa suhteessa muuhun väestöön tai pienempään valtaväestön osaan esimerkiksi seuraavien, strategian sivuilta 7–8 esiin nostamieni esimerkkien tavoin.

- (...) vangeilla osallistuminen perusopetuksen lisäopetukseen on ollut yleisempää kuin muiden peruskoulun oppilaiden.
- (...) noin 6,3 % vangeista ei ole suorittanut perusopetuksen oppimäärää. (...) Vastaava luku koko 16-vuotiaiden ikäluokasta on liikkunut 1 %:n tuntumassa vuosina 2001–2005.
- Myös koko väestöön verrattuna koulutustaso jää alhaiseksi, sillä OECD:n tilaston (2006) mukaan runsaalla kolmanneksella 16–64-vuotiaiden ikäluokasta on korkea-asteen koulutus.
- Vankien osallistuminen valmentavaan koulutukseen on yleisempää kuin ammatillisessa koulutuksessa keskimäärin, mikä viittaa vankien oppimiseen ja elämänhallintaan liittyviin koulutuksellisiin tarpeisiin.
- Lukivaikeus on vangeilla yleisempää kuin väestöllä keskimäärin.

Vankilaopetuksen strategiassa vankeusrangaistusta suorittavat rakentuvat edellä mainittujen esimerkkien mukaan koulutusyhteiskunnan ihanteelliseksi normaaliksi määrittävästä, korkeasti koulutetusta valtaväestöstä erillisenä, hyvinkin matalasti koulutettuna ryhmänä. Kahdesta viimeisestä, valmentavaan koulutukseen osallistumisen laajuutta ja lukivaikeuksia tarkastelevista esimerkistä käy hyvin esiin myös se, kuinka vankeutta suorittavien toiseus muotoutuu vankilaopetuksen strategiassa monin tavoin erilaisten oppimisen vaikeuksiin ja haasteisiin liittyvien merkityksenantojen kautta. Myös näiden oppimisen ongelmien osalta vankeutta suorittavia verrataan strategiassa normaaliksi representoituun valtaväestöön, mutta myös toisiinsa. Palaan tähän luvussa 7.2.

Vankilaopetuksen strategiassa vankilan ja vankeutta suorittavien toiseus suhteessa yhteiskuntaan ja muuhun väestöön tullaan tuotetuksi myös seuraavien ulkopuolisuutta korostavien määrittelyiden kautta.

”Avovankiloissa ei aina etsitä systemaattisesti vangeille koulutusmahdollisuuksia ulkopuolisista oppilaitoksista tai oppisopimuskoulutuspaikkoja siviilistä. Ulkopuolella opiskelua hankaloittavat mm. kulkuyhteydet vankilan ja oppilaitoksen välillä sekä opiskelusta vangille aiheutuvat kustannukset.” (Vankilaopetuksen strategia 2008, 22.)

Tässä havainnollistavassa esimerkissä ulkopuolisuus näyttäytyy konkreettisesti ulkopuolisuuden käsitettä käyttämällä. Sinänsä pieneltä ja luonnolliselta vaikuttava ulkopuolisuuden sanavalinta olisi hyvin korvattavissa esimerkiksi vankilan yhteiskuntaan kuulumisen ajatusta tukevaa yhteistyöoppilaitoksen termiä käyttämällä. Diskurssianalyysi näkee kielenkäytön rakentavan todellisuutta. Kun käytetään kieltä, merkityksellistetään tarkastellun aiheen lisäksi samalla myös itseä ja toisia, aikaa ja sen sosiaalisia ja kulttuurisia rakenteita sekä toimintatapoja. Diskurssin auki purkaminen puolestaan osoittaa sen, kuinka tapamme tietää ja olla olemassa on sidottu kielen ja kulttuurin tietämisen tapoihin. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 53.) Vankilan ”ulkopuolisuus” yhteiskunnassa ei ole siis seurausta sen luonnollisuudesta, vaan kielenkäyttöömme ja ajattelumme vakiintuneesta tavasta merkityksellistää vankilaa ja sen asukkaita yhteiskunnan ulkopuolisinä. Esimerkissä vankilan ulkopuolisuus muusta yhteiskunnasta näyttäytyy kuitenkin poikkeuksellisen määrittelytavan kautta. Ulkopuoliseksi esimerkissä rakentuvat vankilan yhteistyöoppilaitokset, ei itse vankila. Vaikka tarkastelu tapahtuu näin vankilan sisältäpäin, nojautuu se kuitenkin ajattelutapaan vankilasta muusta yhteiskunnasta erillisenä.

Toinen erittäin kiinnostava ja kielenkäyttöön hyvin piiloutunut ulkopuolisuuden ja toiseuden tuottamisen tapa löytyy seuraavasta lainauksesta.

”Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viittekehys (2006/962/EY) määrittelee kahdeksan avaintaitoa, jotka jokaisella Euroopan unionin kansalaisella tulisi olla (...) Myös vangeilla tulee olla mahdollisuus saavuttaa kaikki jäljempänä esitettävät avaintaidot.” (Vankilaopetuksen strategia 2008, 9)

Esimerkissä todetaan, että jokaisella Euroopan unionin kansalaisella tulisi olla mahdollisuus kahdeksaan avaintaitoon. Viimeisessä virkkeessä painotetaan sitä, että myös vankien tulee voida saavuttaa nämä avaintaidot. Vankeusrangaistusta suorittavat kuitenkin lähtökohtaisesti ovat Euroopan unionin kansalaisia, joten heillä tulisi ilman erityistä painotusta olla mahdollisuus kyseisten avaintaitojen saavuttamiseen. Määrittelyssä vankeutta suorittavat rakentuvat ryhmänä, jonka kansalaisuus ja osallisuus eivät ole automaattisia, vaan ne on erikseen todettava. Lisäksi esimerkkiin kytkeytyy yleistämisen käytäntö, jossa ”vangit” nähdään yhtäläisenä, muusta väestöstä poikkeavana ryhmänä (vrt. Pohjola 2001).

7.1.2. Toiseuden kielteisyys – alimman suoritettun koulutuksen mukaan?

Näen vankilaopetukseen osallistuvien toiseuden suhteessa muuhun väestöön rakentuvan vankilaopetuksen strategiassa yleisesti kielteisenä pidettyjen merkitysten kautta. Siinä korostuvat esimerkiksi vankeutta suorittavien koulutustason mataluus ja oppimisen haasteet, toisin kuin esimerkiksi koulutustason tai yksilöllisten ominaisuuksien variaatio. Esimerkiksi perusopetuksen oppimäärän suorittamattomien joukko nostetaan strategiassa erityisen keskeiseen asemaan. Euroopan neuvoston ministerikomitean suosituksessa vankilasäännöistä, joita vankilaopetuksen strategia kansallisen lainsäädännön ohella tukee, todetaan esimerkiksi, että koulutuksen etusijalla ovat vangit, joilla ei ole perus- tai ammattikoulutusta (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5, 31).

Avaan huomiotani hieman kärjistävästä esimerkistä. Strategiassa todetaan, että perusopetuksen oppimäärä uupuu noin 6,3 prosentilla vankeutta suorittavista. Perusopetuksen oppimäärän suorittaneiden osuus on pikaisen laskutoimituksen jälkeen näin siis 93,7 prosenttia.⁶ Toisaalta strategiassa todetaan, että yliopisto- tai korkeakouluopintoja on suorittanut noin 6 prosenttia vangeista, kokonaisia korkea-asteen tutkintoja noin 2 prosenttia (Vankilaopetuksen strategia 2008, 7–8.) Korkeakouluopintoja suorittaneiden määrä on siis lähes samankokoinen, kuin perusopetuksen oppimäärän suorittamattomien joukko vankiloissa, mutta heihin kohdistettu huomio pienempää ja luonteeltaan erilaista. Vankilaopetuksen strategiassa perusopetuksen oppimäärän suorittamattomien joukko tuodaan esiin valossa, jossa perusopetuksen oppimäärän suorittamisen mahdollisuuden takaaminen kaikille niille, joilta se puuttuu, nähdään tavoitteena (Vankilaopetuksen strategia 2008, 18). Korkeakouluopintojen osalta painotetaan sitä, että vankien joukossa on vain vähän korkeakoulu- ja yliopisto-opintoja suorittaneita vuoden 2005 ylioppilaisiin verrattuna ja tavoitteeksi todetaan se, että aluevankiloissa mahdollistuu opiskeleminen ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa vankien yksilöllisistä tarpeista ja lähtökohdista käsin (Vankilaopetuksen strategia 2008, 8, 18).

⁶ Kosken & Miettisen *Vangit koulutuksessa* -selvityksen (2007, 40) mukaan noin 94 prosenttia vankeutta suorittavista on suorittanut joko kansakoulun tai peruskoulun oppimäärän. Selvityksessä todetaan myös vankilaopetuksen strategiasta poikkeavalla, myönteistä samuutta lisäävällä tavalla, että suurin osa vangeista on suorittanut oppivelvollisuuskoulun.

En toki väitä, ettei perusopetuksen oppimäärän suorittamisen mahdollisuuden takaaminen ja tukeminen olisi vankiloissa tärkeää – se on sitä varmasti. Suhteellisen samankokoinen korkeakouluopintoja suorittaneiden joukko tuodaan vankilaopetuksen diskurssissa esiin kuitenkin vähemmän voimakkaasti. Diskurssit rajoittavat mahdollisuuksia asioiden toisinnäkemiseen ja niillä, jotka diskurssin tekevät, on aina valta vahvistaa sen asema tietona (Hall 1999, 98, 104). Vankeutta suorittavien leimautuminen vähän koulutusta saaneeksi ryhmäksi voi todella vaikeuttaa sellaisten opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksia, joiden koulutustausta poikkeaa tällaisesta stereotyyppisestä määrittelystä. Näenkin, että samuuden ja yhtäläisyyden määrittelyiden sijaan olisi tarpeellista tunnustaa ja vaalia ajatusta vankeutta suorittavien keskinäisestä erilaisuudesta.

Tulkintani mukaan vankilaopetuksen merkitys korostuu, kun siihen osallistuvat representoidaan pääasiassa kielteisten merkityksenantojen kautta. Vankilaopetuksen strategiassa määritellään esimerkiksi sivulla 5, että: ”*Koulutus on yksi keskeinen keino kokonaisvaltaiseen vangin kuntouttamiseen. Koulutuksen avulla on mahdollista antaa vangille eväitä ihmisenä kasvamiseen ja kehittymiseen (...) Työtä ohjaa käsitys yksilön mahdollisuudesta muuttua ja kasvaa.*” Tällainen merkityksenanto paitsi rakentaa vankilakoulutusta myönteisenä toimintana, määrittelee samanaikaisesti myös sen kohteita positioon, jossa kohteen ulkopuolelta määritellään tarve kuntoutumiseen, kasvamiseen, kehittymiseen, muutokseen; yhteiskunnan normaaliksi tulemiseen. Granfelt (1998, 94) on pohtinut pakkointegraation käsitettä, ylemmydentuntoista hallitsemispyrkimystä, johon liittyy vallitsevien sosiaalisten normien hyväksyminen kyseenalaistamattomina ja vähemmistöihin kohdistuva sopeuttamispyrkimys. Näen, että vankilaopetuksen virallinen tieto rakentuu vahvasti tällaiselle kohteidensa normalisoimiseen tähtäävälle, ylemmydentuntoiselle hallinnalle ja pakkointegraatiolle. Koulutuksen ihanteellisuuden normit hyväksyessään se rakentaa koulutukseen osallistumattomuuden kielteisten merkityksenantojen kautta. Kun vankilaopetus näyttäytyy ihmisyyttä kasvattavana, jää se, joka ei osallistu koulutukseen, ilman ihmisenä kasvamisen ja kehittymisen eväitä.

Vankilaopetuksen normalisoimispyrkimyksestä huolimatta vankilaopetuksen kysyntä ja tarjonta eivät aina vastaa toisiaan. Esimerkiksi tätä tutkielmaa varten haastattelemani naiset olivat vankilassa ollessaan hyvin omaehtoisesti hakeutuneet opintojen pariin ja heidän selontekojensa mukaan vankilaopetuksen käytännöt eivät olleet läheskään aina tukeneet

opiskelupyrkimyksiä, vaan ennemminkin rajoittaneet niitä. Myös Kosken ja Miettisen (2007, 4, 82–83) tekemän selvityksen mukaan vankeutta suorittavat kokevat opiskelemattomuuden syiden johtuvan usein vankilasta ja tarjonnan kohtaamattomuudesta, ei niinkään omasta kiinnostuksen puutteesta.

Luen vankilaopetuksen normaalisuutta ja myönteisyyttä muodostetavan myös seuraavien merkityksenantojen kautta. Strategian sivulla 6 todetaan esimerkiksi seuraavaa: ”*Vapaudenriisto voi aiheuttaa laitostumista ja sosiaalisen toimintakyvyn vähenemistä. Vankilaopetus voi jossakin määrin auttaa normalisoimaan tilannetta.*” Koulutuksen on todettu olevan myös yhteiskunnan normaali toiminto, jota esimerkiksi vankilan kuntouttavan päihdetyö tarvitsee rinnalleen edistääkseen vankeusrangaistusta suorittavan yhteiskuntaan sijoittumista ja yhteiskunnassa selviämisen valmiuksia. (Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008, 13.)

Tulkitsen edellä mainitut aineistokohdat esimerkeiksi normalisoivan hallinnan toimimisesta vankilaopetuksen diskurssissa. Vankilaopetus muotoutuu niissä laitostumista ehkäisevänä ja sosiaalista toimintakykyä vaalivana, yhteiskunnan normaalina toimintana. Koulutukseen osallistuminen edesauttaa lunastamaan normaaliksi tulemistä, siihen osallistumatta jättäminen puolestaan sysää pois normaalin kentältä. Samanlainen koulutuksen normaaliuden ajatus toimii vankilan ohella toki muuallakin yhteiskunnassa – kannetaanhan esimerkiksi koulutuksen oppivelvollisuuden jälkeen jättävien nuorten syrjäytymisestä kansallista huolta koulupudokkaiden aktivoimishankkeella (Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 2006, 16). Näen silti, että vankilassa paine normaaliksi tulemiseen on erityisen suuri. Vankeusrangaistus tähtää ja uskoo yksilön muuttumisen mahdollisuuteen (Foucault 2005b, Rantala 2006, Vankilaopetuksen strategia 2008). Pohtimisen arvoista on kuitenkin se, kenen vastuulla tämä muutoksen aikaansaaminen loppujen lopuksi on ja mitä käy niille, joiden muutosprosessi ei onnistu?

Olen edellä kuvannut niitä tapoja, joiden kautta vankeutta suorittavat rakentuvat vankilaopetuksen strategiassa muusta väestöstä erillisenä joukkonaan: suhteuttamista ja sen vertailemista, eteenkin kielteisten merkitysten korostamisen kautta. Vankeutta suorittavat muodostuvat virallisissa tarkasteluissa kuitenkin myös keskenään erilaisiksi,

joskin hyvin jäykiksi joukoiksi erilaisten kategorisointien kautta. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin tätä kategorisoimisen tapaa, joka vankilaopetuksen virallisessa tiedossa toimii.

7.2. Vankilaopiskelijan kategoriset subjektipositiot

Näen, että vankilaopetuksen strategiassa on voimakas kategorisoimisen luonne. Ensinäkin vankeusrangaistustaan suorittavat kategorisoidaan edellisen luvun mukaisesti toisina, valtaväestöstä ulkopuolisina. Kategorisointi ulottuu kuitenkin yhä pitemmälle, ja vankeusrangaistustaan suorittavat jaetaan vankilaopetuksen strategiassa useampiin pienempiin osakategorioihin erilaisten ominaisuuksien kautta. Tällainen kategorisointi ei ole vain näennäisen neutraalia luokittelua, vaan retoriikan analyysi näkee sen yhdeksi vaikuttavuuden lisäämisen keinoksi (Jokinen 1999b, 141). Kategorisoiminen tähtää yksinkertaistamiseen ja ihmisten hallittavuuteen. Gore (1998, 239) on tuonut esiin sen, kuinka ryhmien ja yksittäisten ihmisten luokittelu ja toisistaan erottelu sekä itse kohdistuvat luokittelut ovat keskeisiä vallankäytön tekniikoita. Kategorisiin subjektipositioihin liittyy yleistäviä merkityksenantoja. Granfeltin (1998, 96) mukaan kategorisoimisella tuotetaan leimaantumista, toiseutta ja erilaisuutta.

Osakategorioiden rakentumisen osalta vankilaopetuksen strategia on runsas. Strategian johdantoluvussa sivulla 6 todetaan, että siinä ”...otetaan huomioon erilaisten vankiryhmien koulutustarpeet.” Tämä strategian lähtökohtainen ajatus erilaisten ryhmien tarpeiden huomioon ottamisesta tukee näkemystä siitä, että vankeusrangaistusta suorittavat nähdään joukkona, joka on mahdollista jakaa pienempiin osakategorioihin – keskenään erilaisiin ryhmiin. Esimerkiksi vankien työ- ja toimintakykyä sekä oppimisvalmiuksia tarkastelevassa luvussa sivuilla 8–9 vankeusrangaistusta suorittavia jaotellaan seuraaviin osakategorioihin, kategorian perässä suluissa oleva numero kertoo, kuinka monta kertaa kategoria edellä mainituilla sivuilla toistuu: *vankilakierteeseen jääneet useampikertaiset vangit* (1), *elinkautisvangit* (1), *miesvangit* (3), *naisvangit* (3), *yli 35-vuotiaat vangit* (1). Kyseisessä luvussa vankeusrangaistusta suorittaviin viitataan myös kategorioilla *muut ryhmät* (1), *miehet* (1), *nuoremmat* (1), *vähemmän koulutusta saaneet* (1) ja *enemmän koulutusta saaneet* (1). Eri vankiryhmien koulutustarpeiden suunnittelua kartoittavassa strategian osassa sivuilla 19–20 määritellään vielä seuraavat kategoriat: *erityistä ja erilaista tukea tarvitsevat vangit* (1), *suljettujen osastojen vangit* (2), *vaikeasti toimintoihin*

sijoitettavat vangit (1), naisvangit (2), ulkomaalaiset vangit (1), ulkomaalaistaustaiset vangit (2), muut opetusryhmät (1), romanivangit (2).

Kategorisoinnin perustana vankilaopetuksen strategiassa toimivat siis muun muassa sukupuolen, iän ja etnisen taustan kaltaiset, näennäisen luonnollisina nähdyt eronteot. Tällaiset identiteetikategoriat ovat olleet sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa usein aineiston ulkopuolisia taustamuuttujia, selittäviä tekijöitä, joiden on oletettu vaikuttavan käyttäytymiseen (Törrönen 2010, 180–181). Tällaiset näennäisen luonnolliset identiteetikategoriat ovat sellaisia, jotka koskettavat kaikkia – kategorisointi toimii siten, että jokainen tulee luetuksi vähintäänkin yhteen kategoriaan sukupuolensa perusteella. Sukupuolen onkin ehdotettu olevan subjektipositioista keskeisin (Hakala & Hynninen 2007, Brunilan 2009, 44 mukaan).

Sukupuoleen, naisiin ja miehiin, jaottelemiseen liittyvät kategoriat esiintyvät useimmin edellä mainituissa vankilaopetuksen strategian kohdissa, joissa kategorisointia voimakkaimmin tapahtuu. Kaikkein useimmin otoksessani mainitaan naisvankien kategoria, joskin myös miesvankien kategoriaa käytetään. Tulkitsen sen, että naiset ja miehet erotellaan vankilaopetuksen strategiassa toisistaan seuraukseksi laajemmasta ajattelutavasta, jossa sukupuoli nähdään jollakin tavalla luonnollisena erontekona. Tällainen sukupuolen biologiseksi ominaisuudeksi olettaminen näyttäytyy kuitenkin ongelmallista, sillä tässä tutkielmassa näen sukupuolen Judith Butlerin (2006, 25) ajatteluun nojautuen performatiivisesti muodostuvana tekojen sarjana. Tulkitsen sukupuolen rakennelmana, joka ei perustu luonnollisiin eroavaisuuksiin. Naisten ja miesten erottaminen ja vertaileminen sukupuolensa perusteella näyttäytyykin stereotyyppisten sukupuolimäärittelyiden vahvistamisena. Eron tekeminen naisiin ja miehiin ei ole yksinkertainen olemassa oleva asia, vaan tulosta vaivannäöstä ja valinnasta – ihmisiä ei välttämättä tarvitsisi jakaa näihin luokkiin (Pulkkinen & Rossi 2006, 10). Kiinnostavaa on myös se, että naisvankien kategoria esiintyy aineistossani määrällisesti useimmin. Tulkitsen tätä niin, että naisen vankeus nähdään poikkeuksellisempänä kuin miehen vankeus ja tarvitsee siksi vahvistavan määreen. Huomattavaa on kuitenkin, että vankilaopetuksen strategiassa käytetään myös miesvankien kategoriaa – sukupuolitettuna olentona toimiminen ei näin kohdistu vain naisiin, mikä oli yllättävä havainto.

Seuraavissa, vankilaopetuksen strategiaan *Vangit koulutuksessa* -selvityksestä lainatuissa esimerkeissä avaan sitä tapaa, jolla vankeusrangaistusta suorittavia kategorisoidaan toisistaan erottuviin ryhmiin.

”Puutteellinen laskutaito voi olla samalla tavalla syrjäyttävä ja itsetuntoa heikentävä tekijä kuin lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus (...) Naisvangit kokevat, että heillä on näitä vaikeuksia keskimäärin useammin kuin miehillä.”
(Vankilaopetuksen strategia 2008, 9.)

”Vangeista runsas kolmannes arvioi tietotekniset valmiutensa huonoiksi tai erittäin huonoiksi ja yhtä moni arvioi ne keskinkertaisiksi. Yli 35-vuotiaat vangit arvioivat tietotekniset taitonsa heikommiksi kuin nuoremmat ja naisvangit keskimäärin heikommiksi kuin miesvangit.” (Vankilaopetuksen strategia 2008, 9.)

Edellä esitetyt esimerkit kertovat siitä, miten sukupuolten väliset erot oppimisen vaikeuksien kokemisessa rakentuvat vankilaopetuksen strategiassa hyvin tyypillisten sukupuolten välisiin osaamiseroihin liittyvien merkityksenantojen kautta. Edellisten esimerkkien ohella vankilaopetuksen strategiassa tuodaan esiin Salon (2006) tekemä tutkimus, jonka mukaan 43 prosentilla suomalaisista miesvangeista oli merkittäviä vaikeuksia lukutaidossa (Vankilaopetuksen strategia 2008, 8–9). Naisten lukutaidon vaikeuksista tai niiden yleisyydestä ei strategiassa erikseen mainita. *Naiset näkyviksi* -mietinnössä (2008, 52) kuitenkin todetaan, että riski- ja tarvearvioiden mukaan naisilla on miehiä vähemmän ongelmia lukemisessa ja kirjoittamisessa, mutta toisaalta myös laskemisessa.

Luen edellä mainituista esimerkeistä sukupuolten rakentuvan vankilaopetuksen strategiassa perinteisten sukupuolimäärittelyiden kautta. Eri oppiaineita voidaan pitää eri tavoin feminiinisiä tai maskuliinisia ominaisuuksia ilmentävinä, millä voi olla vaikutusta esimerkiksi tyttöjen vähäiseen innokkuuteen opiskella luonnontieteellisiä aineita (Arnot 2002, 63). Matematiikka ja tietotekniikka ovat arkiajattelussa perinteisesti miehiseksi representoituja aloja ja kielten opiskelua luonnehtii naisellisuus – tyypillisen yleistyksen mukaan naisilla on ”kielipäätä”, miehillä ”matikkapäätä”. Esimerkiksi lukioissa miehet valitsevatkin useammin pitkän matematiikan ja naiset puolestaan lukevat enemmän vieraita

kieliä. Tytöt menestyvät Suomessa kaikilla luokka-asteilla poikia paremmin äidinkielessä, matematiikassa erot ovat vähäisiä. (Kaukonen 2009, 6; Lahelma 2009, 138.)

Kiinnostava yleisemmän pohdinnan aihe on se, kuinka paljon esimerkkien *Vangit koulutuksessa* -selvityksen itsearvioissa on kyse siitä, että kyselyyn vastanneet ovat oppineet tekemään arvioita omasta matematiikan tai tietotekniikan osaamisestaan sukupuolelleen sopivalla tavalla. Edellä mainittujen riski- ja tarvearvioiden tulosten valossa naisten matemaattisen osaamisen kun ei pitäisi olla juurikaan miehiä heikompaa. Tärkeä merkillepantava seikka onkin se, että normalisoiva hallinta ei toimi vain yksilön ulkopuolelta, vaan hallinta kohdistuu toisten lisäksi myös itseän (Helén 2004, 209). Ymmärränkin subjekteja muovaavan hallinnan ja subjektiksi tulemisen eräänlaisena subjektifikaationa. Brunilan (2009, 44) mukaan subjektifikaation prosessissa alistuminen ja hallinta tapahtuvat samanaikaisesti – opimme itse valitsemaan 'meille oikeaksi' määrittävän olemisen ja tekemisen tavan.

Tämän tutkielman kannalta oleellista on se, miten ja millaisiksi sukupuolikategoriat vankilaopetuksen strategiassa rakentuvat, mutta olen kiinnostunut myös siitä, minkälaisia seurauksia tällaisella luokittelulla on. Jokisen (1999b, 143) mukaan sosiaalityössä kategorisaatio on keskeisessä asemassa ja sosiaalihuollon asiakkuus rakentuu pitkälti sen mukaan, mihin kategoriaan asiakas on tullut luokitelluksi. Luen vankilaopetuksen strategiassa samankaltaista ajatusta koulutusasiakkuudesta, joka rakentuu pitkälti sen mukaan, mihin kategoriaan vankeusrangaistusta suorittava tulee määritellyksi. Strategiassa esimerkiksi todetaan sivulla 11, että: *”Eri vankiryhmillä on erilaisia koulutuksellisia tarpeita. Määrällisesti pienten ryhmien koulutusmahdollisuuksien turvaaminen on haaste.”* Strategiassa rakentuvien ”eri vankiryhmien” koulutustarpeita kartoitetaan strategian sivuilla 19–20. Naisten osalta todetaan, että nykytilanteessa koulutustarjonta ei ole tarpeeksi monipuolista, ja vuoden 2012 tavoitteilana nähdään se, että naisille tarjotaan yleissivistävää, valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta sekä ammatillista koulutusta. Myös opiskelun mahdollistaminen avolaitoksista vankilan ulkopuolisissa oppilaitoksissa sekä valvotun koevapauden aikana nähdään tavoitteellisena. Naisten koulutustarpeet määrittyvät vankilaopetuksen strategiassa siis monipuolisina, mutta hyvin epämääräisesti tarkennettuina – kiinnostavaa onkin se, miksi naiset monipuolisista koulutustarpeistaan huolimatta nähdään ennen kaikkea sukupuolensa kautta rakentuvana ryhmänä. Vankeutta suorittavat naiset merkityksellistyvät strategiassa ennen kaikkea

haasteena – ovathan he vankeutta suorittavien nuorten ja ulkomaalaisten rinnalla määrällisesti pieni ryhmä, joiden koulutustarpeiden turvaaminen on haaste (Vankilaopetuksen strategia 2008, 11).

Hall (1999, 250 – 251) on esittänyt, että identiteetit rakennetaan diskurssissa, eron sisällä. Niissä on ensisijassa kyse siitä, keitä meistä voi tulla, kuinka meidät on esitetty ja mikä kaikki vaikuttaa siihen, kuinka esitämme itsemme. Identiteetit muodostuvat näin representaation sisällä ja ovat ennemminkin eron merkitsemisen ja poissulkemisen tuotteita kuin luonnostaan muodostuneiden identtisten yksiköiden merkkejä. Näen vankilaopetuksen strategiassa rakentuvan vankeutta suorittavan naisen subjektiposition, jota muodostetaan edellä esiintuotujen merkityksenantojen kautta. ”Naisvangit” ovat pieni ryhmä, jonka koulutusmahdollisuuksien takaaminen näyttäytyy haasteena. Osaamisensa osalta naisia tarkastellaan suhteessa miehiin, ei esimerkiksi toisiin naisiin. ”Naisvanki” saa laajemmassa vankilaopetuksen diskurssissa merkityksiä myös miehiä matalampana koulutustaustana ja miehiin verrattuna positiivisempina koulutusasenteina. ”Naisvangin” subjektipositio rakentuu näin suhteessa miehiin ja lukitsee kohteensa olemaan vankilaopetuksen kontekstissa ennen kaikkea naisia – poikkeamaan miehistä.

Kategoriset subjektipositiot rajoittavat vankeutta suorittavien tarkastelemista yksilöinä, jotka ovat aina jotain muuta kuin tilastot, joka yksilöitä yhdessä tarkastellessa syntyy. Kiinnostava laajemman pohdinnan teema vankilaopetuksen taipumuksessa kategorisointien käyttämiseen onkin vankeusrangaistusta suorittavien tosiasiallinen moninaisuus sukupuolesta – tai iästä, etnisestä taustasta tai muusta vastaavasta tekijästä huolimatta. Niina Väkeväinen (2005, 115) on tuonut pro gradussaan esiin sen, kuinka vankilassa työskenteleminen on tehnyt tietoiseksi siitä, miten moninainen joukko esimerkiksi elinkautista vankeusrangaistusta suorittavat naisvangit ovat. Hän peräänkuuluttaakin sen tärkeyttä, ettei vankeja kohdeltaisi yhtenäisenä massana, sillä sitä he eivät ole. Kolmea koulutustaustoiltaan, -tarpeiltaan ja kiinnostuksenkohteiltaan keskenään monin tavoin erilaista naista tätä tutkielmaa varten haastateltuani voin yhtyä Väkeväisen toiveeseen. Uskon, että jäykkien sukupuolikategorioiden rikkominen voisi helpottaa määrällisesti pienelle ”naisvankien” joukolle tarjottavan koulutuksen järjestämisen haasteellisuutta.

Olen edellä tuonut esiin niitä kategorisoimisen tapoja, joilla vankeutta suorittavia ryhmitellään ja verrataan toisiinsa. Luen vankilaopetuksen strategiasta moninaisia kategorioita, joista sukupuoleen liittyvät kategoriat toistuvat useimmin. Huomionarvoista on se, että tämän tutkielman tulkinnan mukaan miehet ja naiset eivät tällaisesta kategorioinnista huolimatta ole kaksi keskenään erilaista, sisäisesti yhtenäistä joukkoa. Kategorioiden rakentaminen on kuitenkin vallankäyttöä ja usein myös arvottavaa erottelua (Granfelt 1998, 96). Stuart Hall (1999, 153–154) kirjoittaa Derridaan viitaten binaarisista oppositioista, joilla tarkoitetaan vastakohtien välisen eron muodostamaa merkitystä, johon liittyy useimmiten valtasuhde. Tällaisia binaarisia vastakohtapareja ovat muun muassa maskuliininen ja feminiininen – mies ja nainen, joista ensimmäinen on hallitsevassa asemassa. Todellisuudessa ääripäät ovat kuitenkin vain osa maailman moninaisuutta.

Kiinnostava ja ennakko-odotukseni vastainen ilmiö vankilaopetuksen strategiassa oli se, että siinä ”naisvangin” kategorian ohella paikoitellen käytettiin myös ”miesvangin” kategoriaa. Toisaalta tällainen sukupuolen erityinen korostaminen voi häivyttää monia muita eron ulottuvuuksia, jotka voivat todellisuudessa olla sukupuolta keskeisemmässä asemassa (vrt. esim. Lahelma 2009, 139). Sukupuolen, iän ja etnisen taustan tapaisten, ”luonnollisten”, ominaisuuksien kautta kategorisoimisen sijaan toivoisinkin vankilaopetuksen diskurssiin väljempää tapaa erilaisuuden ja moninaisuuden tarkastelemiseen sekä huomioimiseen.

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan vankilaopetuksen strategian tavoitteita ja kehittämishaasteita vuosina 2008–2012. Nämä on määritelty strategian neljännessä luvussa, jonka rakennetta olen tässä tutkielmassa avannut luvussa 5.1. aineistoani tarkastellessani. Tulkitsen näiden tavoitteiden ja kehittämishaasteiden rakentavan sitä ympäristöä, jossa vankilaopetus toimii.

7.3. Nykytilanteesta tavoitetilanteeseen vuonna 2012?

Olen edellä analysoinut sitä, kuinka vankilaopetus rakentuu yleiseen koulutususkon ilmapiiriin mukautuvana, normalisoivana hallintana. Huolimatta siitä, että vankilaopetukseen liitetään useita suuria lupauksia koulutuksen voimasta yhteiskuntaan integroivana ja syrjäytymistä ehkäisevänä voimana, tuodaan vankilaopetuksen strategiassa kuitenkin peittelemättä esiin myös niitä haasteita ja ongelmakohtia, joita sen järjestämiseen

nähdään liittyvän. Tällaisina yksittäisinä käytännön tason rajoitteina mainitaan muun muassa se, ettei vankilan toimintaympäristö ole opetusympäristöksi suunniteltu ja että vankilaopetuksen lainsäädäntö rajoittaa vangin oikeuksia ja olosuhteita. Myös resurssipula sekä osastoinnin käytännöt voivat hankaloittaa opetusryhmien muodostamista ja siirtymisiä opetustilanteisiin (Vankilaopetuksen strategia 2008, 12.)

Vankilaopetuksen haasteet ja ongelmakohdat rakentuvat strategiassa osittain myös liittämällä vankilaopetukseen osallistuviin erilaisia kielteisiä merkityksiä. Esimerkiksi strategian sivulla 10 vankien työ- ja toimintakyvyn heikentyminen, työelämävalmiuksien puuttuminen sekä puutteellinen työkokemus määrittellään haasteiksi työelämälähtöisen koulutuksen järjestämiselle. Ongelmallisena koulutuksen järjestäjille nähdään myös kurssien keskeyttämiset, jotka johtuvat kurinpidollisista tai valvonnallisista syistä ja johtavat esimerkiksi toiseen vankilaan tai saman vankilan suljetummalle osastolle siirtymisestä (Vankilaopetuksen strategia 2008, 12). Näen, että vankilaopetukseen osallistuville rakennetaan tällaisten merkityksenantojen yhteydessä samanaikaisesti subjektipositiota kurittomuutensa vuoksi epävarmoina koulutukseen osallistujina sekä työ- ja toimintakyvyltään heikkoina ja haasteellisina oppijoina.

Vankeinhoidon päihdestrategiaa tutkinut Kati Rantala (2004, 212) on havainnut siinä samansuuntaista idealistisuutta, kuin mitä vankilaopetuksen strategiastakin on luettavissa – huolimatta johdanto-osassa esiin tulevista päihdekuntoutuksen toteuttamisen vaikeuksista, nähdään varsinaisessa strategiaosassa päihdetyön tehtävät vankilassa korkeatasoisina. Vankilaopetuksen strategiassa tulkitseen idealistisuuden toteutuvan ennen kaikkea strategian neljännessä luvussa, jossa määritellään vankilaopetuksen tavoitteet ja kehittämishaasteet vuosina 2008–2012. Siinä esitetään taulukkomuodossa 64 vankilaopetukseen liittyvää asiaa, niiden nykytila sekä vuoden 2012 tavoitetila. Useilta osin tavoitetilat ovat hyvin kunnianhimoisia suhteutettuna asioiden ongelmalliseksi nähtyyn nykytilaan.

Huomiota herättävää on myös se, että nyky- ja tavoitetilan välistä puuttuvat täysin kaikki konkreettiset keinot ja toimenpiteet, joilla tavoitetilaan pyritään. Esimerkiksi suljettujen osastojen vangeista todetaan, että he eivät yleensä osallistu vankilaopetukseen. Tavoitetilaksi nähdään, että myös suljettujen osastojen ja vaikeasti toimintoihin sijoitettavien vankien koulutustarpeisiin kiinnitetään huomiota. Näen merkityksiä

rakentavana ensinäkin sen, että suljetuilla osastoilla asuvien ja toimintoihin vaikeasti sijoitettaviksi määrittyvien vankeutta suorittavien nähdään olevan keskenään jollakin tavalla koulutustarpeiltaan samankaltainen ryhmä. Toiseksi kysymyksiä herättävää on se, miten ja minkälaista huomiota heidän koulutustarpeisiinsa on tarkoitus todellisuudessa kiinnittää? Tällaisiin tarkasteluihin vankilaopetuksen strategia ei vastaa.

Huomattavaa on toki se, että vankilaopetuksen strategia on nimensä mukaisesti strategia-asiakirja. Se on tulosohjauksen apuväline, jonka toimeenpano tapahtuu vankiloissa täsmennettyjen toimeenpanosuunnitelmien mukaisesti (Vankilaopetuksen strategia 2008, 4). Näiden täsmennettyjen toimeenpanosuunnitelmien tarkastelemien olisi ollut hedelmällinen lisä tähän tutkielmaan ja tuonut esiin niitä konkreettisen tason keinoja, joilla vankilaopetuksen strategian tavoitteisiin pyritään. Olen tutustunut tällaisista toimeenpanosuunnitelmista tämän tutkielman osalta lyhyesti vankiloiden ammatillisen koulutuksen kehittämistä tarkastelemaan suunnitelmaan. Siinä tuodaan esiin ammatillisen koulutuksen kehittämiseen liittyviä tavoitteita, toimenpiteitä niiden tavoittamiseksi sekä vastuutahot ja aikataulu jossa tavoitteisiin pyritään. Jatkossa näiden toimeenpanosuunnitelmien tarkempi tutkiminen olisi erittäin tärkeää, jotta konkreettisista vankilaopetuksen kehittämistoimenpiteistä saataisiin kattavasti tietoa.

Näen, että vankilaopetuksen strategian myönteisyydelle on ominaista myös se, kuinka vankilaopetukseen liitetään erilaisia yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia lupauksia. Tällaisiksi lupauksiksi olen jo aiemmin maininnut strategian tavan esittää vankilaopetus syrjäytymistä ehkäisevänä ja yhteiskuntaan integroivana. Henkilökohtaisempia lupauksia luen seuraavasta esimerkistä. Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 12) todetaan esimerkiksi, että lyhytkin vankeusaika tarjoaa mahdollisuuden osallistua erilaisiin valmentaviin ja valmistaviin koulutuksiin, joiden kautta elämänhallinta paranee ja motivaatio opiskelujen jatkamiseen voi syntyä.

Edellä mainittujen lupauksen tarkastelemisessa kiinnostavaa on se, kuinka ne vastuuttavat yksilöä elämänsä elämänsä sekä häivyttävät rakenteiden merkitystä. Vapautuvien vankien yhteiskuntaan sopeutumisen edellytyksiä kriittisesti tarkastelleen Rantalan (2006, 213) mukaan nykymuotoisen kriminaalipolitiikan tuloksellisuus edellyttää useimmiten vankien omaa vastuunottoa ja muutoshalukkuutta. Näiden korostamisella syrjäytyminen ja siitä

ulospääseminen näyttäytyvät voimakkaasti yksilöön liittyvinä, sen sijaan että sitä tarkasteltaisiin yhteiskunnallisten rakenteiden ongelmana.

Olen tässä tutkielmassa peräänkuuluttanut useaan otteeseen tarvetta vankeutta suorittavien tarkastelemiseen yksinkertaistavien ja ihmisyyttä pelkistävien kategorioiden sijaan laajemmin. Olen myös tuonut esiin sen, että huolimatta yleistyksistä, eivät kaikki vankeutta suorittavat ole syrjäytyneitä ja huono-osaisia. Tämä vankeutta suorittavien moninaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei heidän joukossaan olisi myös monin mittarein huono-osaisiksi määrittyviä. Esimerkiksi suuri osa vankilassa toistuvasti olevista on sellaisia, joiden ei voi nähdä olleen erityisen 'yhteiskuntaan integroituneita' ennen vankeuttakaan (Rantala 2004, 11). Vankilassa olevat ja sieltä vapautuvat ovat monelta osin erityinen ryhmä, jolle kohdistetaan kuitenkin vain hyvin vähän erityispalveluita (Rantala 2004, Näkin 2006, 32 mukaan). Vakava kysymys onkin se, miksi tällaisia palveluita ei lain velvoittamana ole riittävästi, jos osattomuus on tunnistettu? Rantalan (2004, 12) mukaan palveluiden tarjonta vankilasta vapautuville on riippuvaista kuntien taloudesta ja kuntatoimijoiden asenteista. Vankilaopetuksen antamat eväät ihmisenä kasvuun ja kehittymiseen ovat toki tarpeen, mutta näen vankilasta vapautuvien tarvitsevan konkreettisempaa tukea yhteiskuntaan sijoittuakseen.

Tulkintani mukaan vankilaopetuksen strategiassa vastuutetaan vankilaopetukseen osallistuvien lisäksi myös vankilaopetuksen kanssa työskentelevät ihmiset. Rantala (2004, 12) on tuonut esiin seuraavan kiinnostavan seikan, jonka mukaan vapautuvien vankien rikoksettomaan elämään tähtäävässä ”Yhteistyössä rikoksettomaan elämään” hankkeessa korostuu itseisarvoisena toimintamuotona verkostoituminen, joka vaatii toimijoiltaan osaamista, tahtoa, motivoituneisuutta ja sitoutumista yhteistyöhön. Luen vankilaopetuksen strategiasta samankaltaista toimijoiden vastuuttamista. Strategian esipuheessa sivulla 4 todetaan, että strategia muodostaa tahtotilan, jonka tavoitteista ei ilman henkilöstön uurastusta tule totta. Vankilaopetusta suunnittelevan ja toteuttavan henkilöstön motivoituneisuus ja valmius toimimiseen ovat toki tärkeitä, mutta näkisin, että vankilaopetuksen strategian tahtotilan todeksi saattaminen vaatii myös vankilaopetuksen taloudellisten sekä henkilöstöressurssien turvaamista ja ennen kaikkea yhteiskunnallista ilmapiiriä, joka ei toiseuta tai ulossulje ketään.

Olen tässä luvussa vastannut ensimmäiseen ja osittain myös kolmanteen tutkimuskysymykseeni. Yhteenvetona voin todeta, että vankilaopetuksen strategiassa vankilaopetus rakentuu yhteiskunnalliseen koulutususkon ilmapiiriin tukeutuen hyvinvointia vaalivana, syrjäytymistä ehkäisevänä sekä elämänhallintaa parantavana toimintana. Vankilaopetukseen osallistuvia verrataan strategiassa usein muuhun väestöön tai johonkin sen pienempään osaan, johon suhteutettuna vankilaopetukseen osallistuvat representoituvat toisena. Toiseus rakentuu useimmiten kielteistä poikkeavuutta muotoilevien määrittelyiden kautta.

Vankilaopetukseen osallistuvia kategorisoidaan myös suhteessa toisiinsa ja rakennetaan samalla kategorioihin liittyviä lukittuja subjektipositioita. Sukupuoli on analyysini perusteella vankilaopetuksen strategiassa keskeisin kategorisoinnin peruste. Väkeväinen (2005, 112) on tuonut esiin sen, kuinka hänen tarkastelemistaan elinkautista vankeutta suorittavista naisista tuli vankeuden myötä naisvankeja. Ei siis yksinomaan vankeja, vaan naisvankeja, joiden vankeus ja identiteetti määrittyvät ennen kaikkea sukupuolen kautta. ”Naisvangit” rakentuvat vankilaopetuksen strategiassa ennen kaikkea erontekoina miehiin sekä haasteena vankilaopetuksen tarjonnalle: naisten koulutustarjonnan monipuolisuus nähdään riittämättömänä ja sen tarjonnan monipuolistaminen tavoitetilana. Naisten ja miesten oppimisen eroavaisuuksia myös tarkastellaan tyypillisten sukupuolimäärittelyiden kautta. Olen tässä luvussa tarkastellut myös vankilaopetuksen strategian keskeisiä tavoitteita ja niiden saavuttamisen välillä vallitsevaa toimenpiteiden puuttumisen ristiriitaa. Toin esiin myös sen, että strategian tavoitteet vaikuttavat todellisuuteen suhteutettuna hyvin kunnianhimoisilta, ja että vankilaopetuksen lupauksiin liittyy yksilöä, niin vankilaopetukseen osallistuvaa kuin sitä järjestävää henkilöstöä, vastuuttava luonne. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan sitä, minkälaiseksi vankilaopetuksen diskurssi ja sukupuolen merkitykset haastatteluaineistossani muotoutuivat.

8 MITEN JA MILLAISEKSI VANKILAOPETUS MUOTOUTUU SIIHEN OSALLISTUNEIDEN HAASTATTELUISSA?

Vastaan tässä luvussa toiseen ja osin kolmanteen tutkimuskysymykseen eli siihen, miten ja millaiseksi vankilaopetus muotoutuu vankilaopetukseen osallistuneiden selonteoissa sekä tarkastelen sukupuolen haastatteluissa saamia merkityksiä. Vastaan kysymyksiin aineiston analyysivaiheessa muodostamieni neljän teeman kautta siten, että kukin teema toimii tämän tulosluvun yhtenä alalukuna. Ensiksi käsittelen vankilaopetuksen käytäntöjä, toiseksi vankilaopetuksen merkityksiä, kolmanneksi vankilassa opiskelevalle mahdollistuvia subjektipositioita ja lopuksi lyhyesti vankilaopetuksen jäsentymistä ajassa ja tilassa. Analyysini kulkee haastatteluesimerkkien ja niistä tekemäni tulkinnan välisenä neuvotteluna. Teen tässä luvussa jo alustavaa tulosteni yhteenvedon peilaamalla haastatteluaineiston tuloksia edellisessä luvussa käsittelemiini vankilaopetuksen strategian tuloksiin. Kokoavan tulosten yhteenvedon teen tutkielman viimeisessä luvussa.

8.1. ”Et siel ei kannusteta, siel ei oo tarjontaa” – tarjonnan ja tuen tarpeessa

Luen vankilaopetuksen käytäntöihin liittyviksi selonteoiksi haastateltavieni vankilaopetuksen tarjontaan ja opiskelemisen tukeen liittyvät näkemykset. Tulkitsen tällaisiksi myös selonteot useista yksittäisistä rajoituksista esimerkiksi oppimateriaalien saatavuudessa tai liikuntamahdollisuuksien vähäisyydessä. Tarkastelen vankilaopetuksen käytäntöjen osalta ennen kaikkea niitä haasteita ja ongelmia, joita vankilaopetukseen osallistuva aineistoni perusteella voi kokea, mutta tuon luvun lopussa lyhyesti esiin myös haastattemieni henkilöiden hyväksi kokemia ja vankilaopetuksen sujuvuutta edistäviä toimintatapoja.

Kuten edellä olen tuonut esiin, on naisille vankiloissa tarjottava koulutus liian yksipuolista eikä huomioi vankilaopetukseen osallistuvien keskinäistä variaatiota. Myös haastatteluaineistossani on useita selontekoja, joissa vankilaopetuksen tarjonta naisille nähdään vähäiseksi ja vankeutta suorittavien koulutustaustan moninaisuuden tunnustaminen puutteelliseksi. Luen muun muassa seuraavista lainauksista viitteitä näistä.

”...että tosi nihkeesti on niinku vaihtoehtoja. Siihen niinku opintoihin. (...) Koska jos niinku se vankiaines on kuitenkin erilaist. Niin pitäishän siel nyt olla sit tarjota jotain vaihtoehtoo. (...) Semmosille ihmisille, jotka ei nyt oo niitä taparikollisia”

”Siin on iso aukko, niinku sielt välistä puuttuu jotain. Se, siin tarjonnassa. Aina se [kurssin nimi] -kurssi ja peruskoulu.”

”Jotenkin niinku näissä kuvioissa kuitenkin on semmonen niinku vähän säälettävä juttu, että jos oot niinku [korkeasti koulutetun] taustan mukaan, vähän yhtäänkään omaava (...) niin sua katotaan vähän sillain, et ai jaa.. Et toi luulee olevansa parempi.”

Tiesin naisille tarjottavan koulutuksen vankeusaikana olevan niukkaa (Naiset näkyviksi 2008, 63), ja kysyinkin haastateltaviltani sitä, olivatko he vankeusaikanaan toivoneet jotakin sellaisia opintoja, joiden suorittaminen ei ollut kuitenkaan mahdollistunut. Vastausten perusteella haastateltavani toivoivat vankiloihin enemmän sellaisia opintoja, joista olisi järkeviä jatkumahdollisuuksia vapauduttua ja jotka voisivat olla konkreettiseksi hyödyksi siviilissä. Tällaisiksi mainittiin muun muassa mahdollisuus hygieniapassin ja työturvallisuuskortin suorittamiseen. Tällaisen valmentavan koulutuksen tarjoaminen nähdään esimerkiksi atk-ajokortin sekä tulityökortin ohella tavoitteeksi myös vankilaopetuksen strategiassa (2008, 19). Se, kuinka haastateltavat toistivat selonteissaan vankilaopetuksen virallisen tiedon merkityksenantoja hyvin kirjaimellisesti, on hyvin merkityksellistä. Foucault'n mukaan lausumat eivät katoa sanomisensa myötä, vaan sijoittuvat diskurssin käyttökentille siirrettäviksi ja muunneltaviksi, saavat materialisoituessaan aseman ja liittyvät verkostoihin (Foucault 2005a, 140).

Haastatteluissa esitettiin myös toiveita ensisijaisesti aikuisille suunnatuista opinnoista. Toive on hyvin yllättävä, sillä vankiloissa opiskelevat ovat lähes poikkeuksetta aikuisia. Esimerkiksi Kosken ja Miettisen (2007, 35) mukaan vankeutta suorittavien koulutukseen osallistumista kartoittavaan kyselyyn vastanneista vain 0,1 % oli alle 18-vuotiaita. Myös nuorten, alle 21-vuotiaiden vankeutta suorittavien osuus on pieni.

”Niin vois ajatella just jotain työelämään tai koulutukseen ohjaavaa, et se ois tehty vähän enemmän aikuisille. Eikä niinku semmosta lapsellista, ihan niinku vähä-älyisille tehtyjä, et näin tehdään hakemus ja näin tehdään kortti, askarrellaan.”

Luen edellisestä esimerkistä tarpeen haastavampien kurssisisältöjen tarjontaan. Näen sen, että haastatteleman henkilö esittää vankilan tarjoaman koulutuksen olevan lapsellista ja vaativuustasoltaan osallistujiaan aliarvioivaa vallankäyttönä, jossa koulutukseen osallistujien kyvykkyys määritellään yleistäen matalaksi koulutusta tarjottaessa. Samalla rakennetaan toiseutta suhteessa ”kyvykkääseen normaaliin”. Sunimento (2004, 60) on tuonut esiin, että hänen tarkastelemaansa vankilassa oppisopimuskoulutuksessa opiskelevat esittivät toiveita vaativampien ja laajempien kokonaisuuksien sisällyttämisestä opintoihin. Tulkitsen omassa aineistossani esiin tullutta huomiota Sunimenton kanssa samansuuntaisesti.

Yksi haastateltavistani toi esiin myös sen, että toivoisi vankiloissa tarjottavan enemmän tyyppillisesti naiselliseksi katsottujen alojen opiskelumahdollisuuksia. Tällaisiksi hän mainitsi esimerkiksi kampaajakurssin ja kauneudenhoitoon liittyvät opiskelumahdollisuudet. Vankiloiden tarjoamien kurssien todettiin lisäksi olevan ensisijaisesti miehille suunnattuja.

”Ja esimerkiksi se [kurssin nimi] -kurssi niin se oli niinku just nimenomaan miehille suunnattu.”

Tulkitsen edellä mainitut esimerkit osoitukseksi sukupuolen olemuksellisuuden sisäistämisestä. Sukupuolen olemuksellisuudella viitataan käsitykseen sukupuolesta biologisena ominaisuutena ja annettuna asiantilana. Tällöin biologisen luonnollisuuteen vedoten voidaan perustella esimerkiksi sitä stereotypiaa, että naiset ovat sairaanhoitajia ja miehet insinöörejä. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009b, 18–19.) Luen toiveessa kampaaja- ja kauneudenhoitoalan opiskelemisen mahdollisuudesta, sekä näkemyksessä miehille suunnatuista kursseista tukeutumista stereotyyppiseen naisena tai miehenä olemisen oletukseen. Seuraava seikka on huomionarvoinen. Vaikka tyyppillisesti naiselliseksi nähtyjä aloja toivottiinkin, kertoi toiveen esittäjä, ettei hän itse ollut koskaan hakeutunut kyseisiin opintoihin, vaikka hänellä olisi ollut niihin vankeusaikanaan mahdollisuus. Koulutuksen kentällä sukupuoli vaikuttaa kuitenkin siihen, millaisiksi toimijuuden mahdollisuudet

muodostuvat. Sukupuoli määrittelee ensinäkkin sitä, millaisia odotuksia naisille ja miehille asetetaan. Toiseksi sukupuoli osoittaa niitä resursseja, jotka yksilöllä on käytettävissään ja näiden kautta niitä käsityksiä, jotka yksilöllä on oman toimintansa mahdollisuuksista ja rajoituksista. (Ojala ym. 2009b, 27.) Luen tätä niin, että stereotyyppiset oletukset naisille sopivista opiskelualoista ovat saattaneet ohjata niitä koulutustoiveita, joita haastatteluissa esitettiin.

Kahdessa haastattelussa toivottiin myös mahdollisuuksia erilaisiin taideopintoihin. Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 19) nähdäänkin tavoitteelliseksi lisätä luovan toiminnan käyttöä vankilaopetukseen integroituna vuoteen 2012 mennessä. Tulkintani mukaan myös toiveessa taideopintoihin on näin nähtävissä vankilaopetuksen virallisen tiedon sisäistäminen. Kaikki haastattelemani henkilöt toivat esiin lisäksi toiveen siitä, että vankiloissa tarjottaisiin enemmän tietotekniikkaan liittyvää opetusta.

”Jotain nyt niinkun tietokoneen käyttöä eteenpäin -kurseja nyt tietysti olis voinut haluta, mutta ei ollu, ei ollu. Et siis niikun [vankilan nimi] ei oo vissiin kolmeen vuoteen ollut yhtään mitään tietokoneisiin liittyvää, ainakaan mikä olis ollut meille.”

Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 16) määritellään tavoitteet opetusteknologian hyödyntämiseksi vankiloissa. Esimerkiksi mahdollisuuksia verkkopohjaisten oppimateriaalien ja virtuaaliopetuksen käyttöön pyritään kehittämään. Tietoteknisten valmiuksien on todettu olevan omien asioiden hoitamisessa, opiskelemisessa sekä työelämässä tarpeellisia perusvalmiuksia, joiden uupuminen vaikeuttaa nykyaikaiseen yhteiskuntaan osallistumisen mahdollisuuksia sekä edistää syrjäytymisprosessia, joka voi johtaa rikosten tekemiseen (Koski & Miettinen 2007, 60).

Näen, että tietoteknisten valmiuksien takaaminen vankiloissa olisi erittäin tärkeää, kun tavoitellaan yhteiskuntaan integroitumista. Yhä useampien palveluiden siirtyessä verkkoon, ovat tietotekniset perusvalmiudet arjesta selviämisen edellytyksiä. Myös elinikäisen oppimisen viitekehyksessä, joka kaikkia Euroopan unionin kansalaisia koskee, nähdään digitaaliset taidot yhtenä avaintaitona. Tällaisiin digitaalisiin taitoihin luetaan muun muassa tietokoneen käyttäminen tiedon hakuun, arviointiin sekä viestintätarkoituksiin (Vankilaopetuksen strategia 2008, 9–10). Seuraava

haastatteluesimerkki antaa viitteitä siitä, että elinikäisen oppimisen avaintaidot eivät digitaalisten taitojen osalta vankiloissa vielä kaikilta osin täyty.

”...no nyt tietenkäin tää kaikki atk. Atk-juttu, kun edelleen törmää niinku ihmisiin, jotka ei oo ollenkaan käyttäny tietokonetta. Ja niillä ei oo hajuakaan niinku, että miten menee jonnekin sähköpostiin, että en minä semmosia. Ja sitten ku oot oikeesti hei, et niistä on hyötyä. Ja kun en minä osaa, en minä oo ikinä käyttäny.”

Vangit koulutuksessa -selvityksessä on tuotu esiin, että naiset halusivat miehiä useammin opiskella oppisopimuskoulutuksessa (Koski & Miettinen 2007, 57). Sunimento (2004, 84–85) on tuonut esiin, että opiskeleminen oppisopimuskoulutuksessa merkitsee vankeutta suorittaville selviytymismahdollisuuksien kasvua sekä vankilassa että vapautumisen jälkeen työllistymistä ja rikollisuuden lopettamista edistävänä tekijänä. Omassa haastatteluaineistossani kiinnostuksesta oppisopimuskoulutukseen ei kuitenkaan mainittu. Uskon tämän johtuvan siitä, että tavoitin haastateltavikseni henkilöitä, joille oppisopimuskoulutus ei itselleen ollut luontevin opiskelumuoto vankeutta edeltävään koulutustaustaan suhteutettuna. Tulkitsen tätä huomiota niin, että vankilaopetuksen diskurssissa korostuvat toiset opiskelumuodot muita tarpeellisempana. Esimerkiksi sen korostaminen, että naiset halusivat opiskella oppisopimuskoulutuksessa, voi häivyttää muita opiskelumahdollisuuksia, jotka naisia vankeusaikana kiinnostaisivat. Diskurssi mahdollistaa asian näkemisen yhdellä tavalla, mutta rajoittaa muita asian esittämisen tapoja (Hall 1999, 98).

8.1.1. Kannuksesta ja sen puuttumisesta

Koulutustarjonnan monipuolisuuden ja sen laajemmalle kohderyhmälle tarjoamisen toivomisen ohella haastatteluissa tuotiin esiin se, että vankilan henkilökunta ei kannusta opiskelemaan, vaikka haastateltavieni mukaan kiinnostusta ja potentiaalia opiskelemiseen vankilassa löytyisikin. Luen tätä vastapuheena vankilaopetuksen virallista tietoa kohtaan, joka määrittelee vankilaopetukseen osallistuvat monin tavoin haasteellisina (vrt. Vankilaopetuksen strategia 2008, 8–9).

Haastateltavien selonteot ja vankilaopetuksen virallinen tieto antavat luentani mukaan hyvinkin vastakkaisen näkemyksen siitä, millaista kannustus opintoihin vankilassa on.

”Että niinkun siihen... ei kannustettu siihen opiskeluun”

”Kaikki se siis, mitä mä siel vankilassa niinku... Noihin opintoihin liittyen tai mihin tahansa liittyen, niin. Varsinki opintoihin. On niinku huonoo. Siis.. Et siel ei kannusteta, siel ei oo tarjontaa. Mä en tiedä, miks siel ei oo tarjontaa? Ei kai se nyt rahasta voi olla kiinni?”

Haastatteluissani toistuivat edellisenkaltaiset selonteot, joissa vankilan henkilökunnan tuki ja kannustus vankilaopintoihin nähtiin vähäisenä. Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 16) opiskelemiseen kannustaminen ja rohkaiseminen henkilökunnan toimesta nähdään kuitenkin keskeisenä vankilaopetuksen osana ja kehittämistarpeena. Myös Euroopan neuvoston ministerikomitean hyväksymissä vankilakoulutuksen suosituksissa todetaan, että vankeja tulee kaikin tavoin rohkaista osallistumaan aktiivisesti ja monipuolisesti koulutukseen ja aina kun mahdollista, vankilan ulkopuoliseen koulutukseen. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 31.)

Vankilaopetuksen strategiassa tavoite henkilökunnan opiskelemista kohtaan osoittamasta kannustuksesta esitetään tulkintani mukaan kuitenkin poikkeuksellisella tavalla. Se myös kohdistetaan ennen kaikkea opetusta antavan henkilöstön työn tukemiseen ja arvostamiseen. Strategian sivuilla 24 ja 27 tuodaan tavoitteena esiin, että vankilan henkilökunta tukee ja arvostaa vankilaopettajien työtä ja että vankilaopettajat kokevat työskentelemisen vankilassa turvallisena. Tavoitteellisena nähdään, että vankilan henkilökunnalla on tarpeeksi tietoa vankilaopetuksesta, jotta se voi tukea ja arvostaa vankilaopetuksen parissa työskentelevän henkilöstön työtä ja osallistua ulkopuolisen henkilöstön perehdyttämiseen. Näille tavoitetoille ei ole esitetty nykytilaa, mikä on epätavallista vankilaopetuksen strategialle kokonaisuudessaan, kuten luvussa 6.3.1. aineiston luentaa ohjanneen taktisen moniarvon säännön tarkastelemisen yhteydessä toin esiin. Sen mukaan vaikeneminen voi suojella valtaa, joskin samanaikaisesti höllentää sen otetta (Foucault 2010a, 77–78).

Kiinnostava ja vastausta vaille jäävä kysymys on se, miksi vankilaopetuksen strategiassa ei tuoda esiin sitä, millainen vankilan henkilökunnan tuki ja arvostus vankilaopettajien työtä kohtaan tällä hetkellä on? Puuttuvat rivit antavat ymmärtää, että henkilökunnan vankilaopettajille antama tuki ja arvostus ovat riittämättömiä.

Haastateltavieni näkemysten mukaan henkilökunnalta saatavassa kannustamisessa oli myös eroja sen mukaan, minkälaisista opinnoista oli kyse.

”Et siel ei mitenkään kannustettu siihen selliopiskeluun todellakaan, eikä yleensääkään opiskeluun. Et se oli vähän niinku... pitkin hampain ja kaikki ei saanu siihen lupaa edes ja... Et sitten kovasti suosittiin niitä vankilan järjestämiä, siellä peräti järjestettiin peruskoulua ja sit semmosta [kurssin nimi] -kurssia. (...) Ja muuta siellä ei ollutkaan.”

A: ...niin tarjottiinko sulle sit niitä vankilan itsensä järjestämiä opintoja?

H: Joo. Sitä se oikein se opo tuli pyytämällä pyytämään mua sinne [kurssin nimi]-kurssille.

Haastateltavat korostivat sitä, että erityisesti itsenäiseen selliopiskeluun kannustaminen oli ollut vankilassa heikkoa. Heidän näkemystensä mukaan vankilassa kuitenkin kannustettiin vankilan tarjoamien opintojen pariin. Haastatteluissa tuli esiin myös muita esimerkkejä tilanteista, joissa itsenäinen ja jollakin tavalla vankilan ulkopuolelle ulottuva opiskeleminen, esimerkiksi yliopisto-opintojen suorittaminen vankilasta käsin, nähtiin henkilökunnan taholta haasteellisena. Yhdessä haastattelussa haastateltava toi esiin näkemyksen, jonka mukaan vankilan opinto-ohjaaja oli nähnyt tenttien valvomisen ylivoimaisena haasteena. Myös muissa haastatteluissa toistui samankaltainen selonteko.

H: Ja sit toinenkin, mitä mä kyselin siel [vankilan nimi] niin noita yliopisto-opintoja, koska mä tiesin et yks tyttö opiskelee

A: Mm..?

H: Yliopistossa siellä, sellissään. Yliopisto-opintoja.

A: Joo.

H: Niin, niin senkin se opo niinku... Hyvin nihkeesti, niinku et kyllä se on hankalaa, että... Sitten niihin tentteihin, että miten ne järjestetään ja..

A: Mm..?

H: Eli, eli asennoitu jo heti silleen, et älä nyt vaan rupee (nauraa)

A: Eli et ei ollu mitenkään semmonen niinku, että no katsotaanpa ja järjestetäänpä tämä?

H: Niin ei, ei todellakaan.

”Ja hirveen vaikeehan sieltä suljetusta on päästä esimerkiksi jonnekin luennolle tai jotain, et sit jos sulla onkin vartija mukana, niin onhan se nyt vähän... emmä tiä, no ei se mahdotonta tietenkään oo siellä opiskella, mutta että siellä ei kyllä oikeen tuu tota kyseeseen muu ku just tällaset ryhmä, et ei varmaan oikeen oo resursseja panostaa niinku yksilöopetukseen eikä tällaisiin.”

Tulkitsen edellisistä esimerkeistä sekä kannustuksen että taloudellisten resurssien puutetta. Merkillepantava seikka on se, että Ministerikomitean suosituksen mukaan osallistuminen koulutukseen vankilan ulkopuolella tulisi mahdollistaa aina kun mahdollista. Myös määrärahojen, välineiden ja opettajien saatavuus asianmukaisen koulutuksen järjestämiseksi olisi varmistettava. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 31.) *Vangit koulutuksessa* -selvityksessä tuodaan esiin se, että kannustus opintojen aloittamiseen ei ole ollut erityisen keskeinen syy opiskelujen aloittamiseksi (Koski & Miettinen 2007, 75). Näen oman haastatteluaineistoni tukevan tätä tulosta. Opiskelemisen aloittaminen on ollut ennen kaikkea oman kiinnostuksen varassa.

Kannustuksen puuttumisen ja koulutustarjonnan vähäisyyden ohella haastatteluissa kritisoitiin myös tiedonsaantia opiskelumahdollisuuksista, jonka nähtiin olevan pitkälti riippuvaista omasta aktiivisuudesta selvittää asioita.

”Mutta hirveen paljon kaikki nää tämmöset on kyllä tosiaan niinku oman aktiivisuuden ja vänkäämisen varassa. Että täytyy olla rohkeutta niinku olla vähän hankala.”

Edellisessä esimerkissä haastateltava toteaa, että vankilaopetukseen osallistuvan on oikeuksistaan kiinnipitääkseen oltava hankala. Tulkitsen esimerkkiä osoituksena siitä, että opiskeleminen näyttäytyy vankilan henkilökunnalle haasteena. Samankaltaisia tulkintoja tein aineistostani laajemminkin. Huomionarvoista on se, että vankilaopetuksen strategiassa (2008, 16) todetaan kehittämistarpeeksi se, että tietoa opiskelusta ja opiskelumahdollisuuksista on tarjolla riittävästi. Haastateltavieni näkemysten mukaan tiedottamista erilaisista opiskelumahdollisuuksista voisi parantaa hyvinkin pienillä toimenpiteillä, muun muassa hankkimalla vankiloihin esitteitä ja tietopaketteja erilaisista opiskelumahdollisuuksista.

Heikon tiedonsaannin opiskelumahdollisuuksista ohella ongelmallisena nähtiin myös ristiriitaisen tiedon saaminen. Eräs haastateltavistani mainitsi, että hänen opiskeluoikeutensa oli ollut yhdessä vaiheessa vaarassa muuttua kokoaikaisen sijaan puolipäiväiseksi ja koki saaneensa tilanteessa informaatiota, joka oli päinvastaista suhteessa toisen vankeutta suorittavan samasta asiasta saamaan tietoon.

H: Että puoli päivää saa opiskella, että toinen puoli sitten tehdään töitä. Jos ei ole töitä, niin sitten ollaan sellissä.

A: Millä se sitten perusteli sitä, että jos ei vaikka ole töitä, niin?

H: (...) Ei millään se perustellu sitä. Se vaan nyt, että tämä on tulevaisuus, kuulema.

A: Okei

H: Joo. Ja sitten tehtiin monille hirveen vaikeeks se, että. Kaikki, että sä et saa opiskella. Sitten niinku toisaalta, se puhu mulle näin, mutta sit toinen ihminen puhu, tää vankeinhoitoesimies esimerkiks yhdelle vangille, et se ei saa tehdä työtä ja opiskella samanaikaisesti. Ku se ois halunnu opiskella puol päivää ja olla töissä puol päivää, niin se ei käynyt.

A: Mm.

H: Eli siel puhuttiin ihan, ihan mitä sattuu.

Tulkitsen edellistä haastattelukatkelmaa ensinäkin esimerkkinä vankilan tiedottamiskulttuurin epäyhtenäisyydestä. Toiseksi siihen kytkeytyy voimakasta vallan käyttöä, jossa yksilöiden toiminnasta voidaan päättää antamatta heille selkeitä perusteluita toiminnan syistä. En väitä, että esimerkiksi kyseisen esimerkin tilanteessa kyse olisi ollut siitä, ettei todellisia perusteita opiskeluoikeuksien rajaamiselle virallisesta näkökulmasta olisi ollut. Hämmästyttävää on kuitenkin se, ettei niistä haastateltavan selonteon mukaan ole avoimesti kerrottu niille, joita muutos koskee. Luen tällaista toimintaa vankilaopetukseen osallistuvien toiseuden rakentamisena ja hallinnan kohteeksi asettamisena, ”toisin tietäjän” paikalla olemisena.

8.1.2. Kurittomuus ja rajoitukset opiskelun haasteina?

Vangit koulutuksessa -selvityksessä opiskelemattomuuden syyksi tarjotaan muun muassa sopivan koulutustarjonnan uupumista, heikkoa tiedonsaantia opiskelumahdollisuuksista sekä muita syitä, jollaisiksi mainitaan muun muassa työssä oleminen sekä lukuisia

vankilasta johtuvia syitä (Koski & Miettinen 2007, 81–82). Omassa haastatteluaineistossani toistuivat kaikki edellä mainitut teemat opiskelemista hankaloittavina tekijöinä. Edellä olen käsitellyt koulutustarjontaan, opiskelun tukeen ja koulutuksesta tiedottamiseen liittyviä esteitä. Avaan seuraavaksi niitä muita tekijöitä, joiden haastateltavat selonteissaan kertoivat hankaloittavan opiskelemisen sujuvuutta vankilassa.

Erään haastateltavani näkemyksen mukaan vankilaympäristön stressaavuus ja ympäristön poikkeamista karttavat asenteet voivat olla syy sille, että opiskelemista ei aloiteta. Myös vankilan asettamat olosuhteet sekä omaan opiskeluun liittyvä sisäinen kurittomuus voidaan kokea opiskelun hankaluutena.

H: On tilanteita, joissa laitos hankaloittaa olosuhteilla, että ei ole kuin kahden hengen huoneen systeemeihin majoitusta. Sitten on se oma este, et kehtaako. Että mitä noikin ajattelee. Ja sitten on se kurittomuus. Et kun mullakaan ei muuta niinku...

A: Miten... Siis mitä tarkoitat..?

H: Siis se juuri, se siis se opiskelevan henkilön, tässä tapauksessa minun niinku...

A: ... siis se semmonen niinku oma...?

H: sisäinen kurittomuus.

A: Sisäinen, aivan joo.

H: Et puuhastelee vähän muuta ja lähtee tästä vähän lenkille ja (nauraa).

Tulkitsen haastateltavan viittaavan sisäisellä kurittomuudella mukavuudenhaluun. Esimerkissä huomiota herättävää on kuitenkin haastateltavan tapa käyttää sisäisen kurittomuuden käsitettä, joka herättää valtaa foucault'laisittain tarkastelemaan orientoituneen mielen. Kurilla on pyritty muun muassa ajankäytön perinpohjaiseen tehostamiseen, jossa pienimpienkin hetkien käyttöä yritetään maksimoida, jotta päästäisiin ihanteelliseen tilaan, jossa huippuunsa viritetty nopeus ja teho kohtaavat (Foucault 2005b, 210). Hallinta ei kohdistu vain muihin vaan myös itseen (Helén 2004, 209). Foucault (2010b, 136–138) on moraalissubjektin syntymistä tarkastellessaan todennut, että 'moraalilla' voidaan viitata yksilöiden käyttäytymiseen suhteessa heille erilaisten määrittelykoneistojen toimesta annettuihin sääntöihin ja arvoihin. Kun jotakin toimintaa määrittelee tietty toiminnan sääntö, voi yksilö suunnata käyttäytymistään tätä moraalista

koodistoa noudattaen esimerkiksi alistumalla tai muokkaamalla itseään oman käyttäytymisensä moraalisubjektiksi.

Luen puhetta sisäisestä kurittomuudesta merkkinä opiskelemiseen liittyvän hallinnan kohteena olemisesta, jossa omaa toimintaa pyritään mukauttamaan säännönmukaiseksi – nimittämällä esimerkiksi opiskelemisessa pidettyjä taukoja sisäiseksi kurittomuudeksi, opiskelun kurin rikkomiseksi. Sisäisen kurittomuuden ajatuksessa on havaittavissa myös viitteitä Foucault'n (2005b, 274–277) hahmotteleman ajatukseen Panopticonista, näennäisen jatkuvaan, mutta tosiasiallisesti satunnaiseen tarkkailuun perustuvasta vankila-arkkitehtuurista, eräänlaisesta vallankäytön koneesta, joka tekee vangista oman vallanalaisuutensa perustan: yksilö omaksuu vallan pakotteet ja antaa niiden vaistomaisesti kohdistua itseensä.

Haastateltavani mukaan yksi opiskelun aloittamista rajoittava este liittyy sisäisen kurittomuuden ja vankilan asettamien olosuhteiden ohella kehtaamiseen. Hän tarkensi asiaa seuraavasti: *”Niin välillä pelkkä ympäristö ja ympäristön asenteet on sinänsä... Saattaa olla jollekin ihmiselle esteitä aloittaa opiskelu. Ne ei halua poiketa.”* Selonteossa vankilassa opiskeleminen tulee merkityksellistetyksi poikkeamisena. Palaan tähän tematiikkaan tarkemmin luvussa 8.3. tarkastellessani vankilaopiskelijalle mahdollistuvia subjektipositioita.

Yksittäisiä vankilassa opiskelemista rajoittavia ja hankaloittavia käytäntöjä haastatteluissa mainittiin useita. Eräs haastateltavistani koki esimerkiksi oppimateriaalien saatavuuden ongelmallisena. Toisen haastateltavani näkemyksen mukaan opiskelun edellyttämä liikkuminen sellistä opiskelutilaan oli hankalaa vartiointihenkilökunnan asenteista johtuen. Myös ruoan heikko laatu sekä liikunnan puute nähtiin opiskelun sujuvuutta häiritsevinä tekijöinä. Yhden haastateltavani mukaan liikuntamahdollisuuksissa oli lisäksi eroavaisuuksia sukupuolten välillä: naiset pääsivät ulkoilemaan kerran päivässä ja miehet kahdesti.

”...kyllähän niinkun se, et niinkun nouset ylös ja sitte vaan istut takapuolelles ja rupeat pänttäämään, niin eihän siitä meinaa tulla yhtään mitään. Et jos ei niinkun... Et se liikunnan puute on yks syy. (...) Miehet pääsee kaks kertaa päivässä, mut naiset pääsee vaan kerran, mikä taas niin... Siinä varmaan on joku sellanen, että aatellaan,

että jätkät pysyy paremmin niinku rauhallisina ja hanskassa, niitä on helpompi sillai paimentaa, jos ne käy heilumassa siinä pihalla. Naisista taas ei niin väliä, koska me ollaan heikompia ja meille pärjää pienempi määrä vartijoita.”

Tulkintani mukaan selonteossa sukupuoli merkityksellistyy olemuksellisena, biologisena ominaisuutena (Ojala ym. 2009, 18). Sukupuolen olemuksellisena ymmärtäminen näkyy siinä tavassa, jolla naisten ja miesten liikunnantarpeen nähdään olevan toisistaan luonnostaan poikkeavia. Esimerkissä maskuliinisuutta ilmentää tarve fyysiseen liikkumiseen, joka on luettavissa toiminnallisuudeksi. Esimerkiksi koulun opetuskäytäntöjä tarkasteltaessa on tuotu esiin näkemyksiä siitä, että koulun oppikirjakeskeisyys ja vähäinen tekemällä oppiminen olisivat esteitä poikien menestykselle (Lahelma 2009, 140–141). Samanlainen toiminnan tarpeen ajatus liittyy tulkintani mukaan myös näkemykseen siitä, että miehet tarvitsisivat naisia enemmän liikuntaa pysyäkseen rauhallisina. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Lahelma (2009, 141) on huomauttanut, että vaikka pulpetissa istumista vastustaisivatkin näkyvimmin pojat, eivät tytöt pidä tilanteesta sen enempää. Voikin nähdä, että vaikka naiset pysyisivät miehiä helpommin rauhallisina, ei se ole seurausta naisten luonnollisesta olemuksesta, vaan opitusta käyttäytymisestä – toistosta ja rituaaleista (Butler 2006, 25).

Sukupuolten välisiin eroihin liittyen vankilaopetuksessa yksi haastateltavistani kertoi, että oli osallistunut yhdessä vaiheessa vankilaopetukseen, jota annettiin samanaikaisesti miehille ja naisille. Vankilaopetus järjestetäänkin pääosin sekaryhminä (Naiset näkyviksi 2008, 63). Haastateltava kuvaili sekaryhmässä opiskelemista kuitenkin toimimattomaksi, sillä keskittyminen oli sukupuolten välisten jännitteiden vuoksi hankalaa.

H: Ja sitten oli se vähän, ku kuitenkin on miehiä ja naisia, niin siinä meni sitten se vähän semmoseksi pölinäksi välillä se opetustilanne ja... No ehkä se oli osittain iästäkin johtuvaa.

A: Niin.

H: Mutta kuitenkin, mutta menehän se silleen sit kun eriytellään, niinku naiset ja miehet, että ette nyt varmana saa nähdä ikinä missään toisianne, niin totta kai siin menee vähän sit sillain..

A: Mut et niissä opintotilanteissa te olitte sitten samassa?

H: Joo. Niin sekin ehkä vähän vaikutti siihen sitten, ettei se ollut niin kauheen... sitä niinku hirveesti pystynyt keskittymään sitten kyllä semmoseen.

Luen esimerkistä sukupuolen rakentuvan heteronormatiivisen määrittelyn kautta. Jukka Lehtonen (2003, 13, 26) on väitöskirjassaan todennut, että heteronormatiivisuuteen sisältyy se, että heteroseksuaalinen maskuliinisuus ja feminiinisyys esitetään ainoina, itsestään selvinä tai luonnollisina lähtökohtina sukupuolelle ja seksuaalisuudelle. Vähintäänkin ne nähdään parhaina tai oikeina vaihtoehtoina suhteessa muihin mahdollisuuksiin. Heteroseksuaalinen halu liitetään kyseenalaistamattomasti molempiin toisiaan täydentäviin ja vastakkaisiin sukupuoliin. Kun haastateltava kuvailee sitä jännitettä, joka naisten ja miesten välillä vankilaopetuksessa vallitsee, noudattaa selonteko näkemykseni mukaan oletusta heteronormatiivisesta seksuaalisuudesta.

Vankilassa toteutuu muitakin heteronormatiivisuutta vahvistavia käytäntöjä. Esimerkiksi vankeuslaissa (5. Luku, 1 §) todetaan, että naiset ja miehet on sijoitettava eri asunto-osastoihin. Sukupuoli ja seksuaalisuus kietoutuvat toisiinsa monin tavoin. Sekä sukupuoleen että seksuaalisuuteen liitetään Lehtosen (2003, 23–24) mukaan muun muassa erilaisia rajoja, jakoja, vastakohtaisuuksia sekä tietoa ja valtaa. Vankilan käytännöissä vallitsevan heteronormatiivisuuden oletuksen tulkitsen vallankäyttönä, jossa määritellään ”oikeanlaista” seksuaalisuutta ja sukupuolisuutta.

8.1.3. Hyvät käytännöt – avaimia sujuvaan vankilaopetukseen

Olen edellä tuonut esiin niitä vankilaopetuksen käytäntöihin liittyviä tekijöitä, joita haastateltavani toivat esiin opiskelun haasteina. Käyn seuraavaksi lyhyesti läpi myös muutamia hyväksi havaittuja käytäntöjä, jotka haastattelussa tulivat esiin. En haastattelutilanteissa kysynyt suoraan sitä, voisivatko haastateltavat kertoa joitakin erityisiä vankilaopetukseen liittyviä hyviä käytäntöjä, mutta tietyt opiskelemista tukevat käytännöt mainittiin useammassa haastattelussa. Tällaisiksi vankilaopetuksen hyväksi käytännöiksi tulkitsen erityisesti opintoluvan saamisen prosessin sujuvuuden sekä vankilan joustavuuden opintojen järjestämisessä.

Yhtä lukuun ottamatta haastateltavani kuvasivat opintoluvan saamisen prosessia vankilassa sujuvana ja joutuisana. Toisaalta yksi haastateltavista oli kokenut opintoluvan saamisen

prosessin hitaana ja byrokraattisena sekä henkilökunnan asenteet kielteisinä opiskelemista kohtaan.

”Et se ei järjestyny heti, et niinku kauheen kankeeta ja hidasta ja byrokraattista. Ja niinku [haastateltavan nimi], et joo joo, et miks et mee töihin niinku kaikki muutkin. Et tällasta asennetta.”

Haastatteluissa annettiin myös vankiloiden opinto-ohjaajien työlle arvoa, joskin ei kaikilta osin. Haastateltavat kertoivat muun muassa, että opinto-ohjaajat olivat jossain määrin auttaneet oppimateriaalien hankinnassa ja sekä etäopintoina suoritettavien kurssien räätälöimisessä vankilaympäristöön soveltuviksi. Huomionarvoista on se, että oman aktiivisuuden merkitystä korostettiin kuitenkin näissäkin selonteoissa. Opinto-ohjaajien nähtiin olevan liian työllistettyjä ja asioiden unohtuvan näin usein kiireeseen.

”Ja sitten ku tietää, et opinto-ohjaajalla on kiire ja hirveesti on porukkaa ja näin, niin saatto kestää ne. (...) et ite saa kyllä laittaa lappuja sitten, että niin, oletkos nyt muistanut minut ja ne ja ne asiat. Että käydä aina vähän niinku nykimässä hihasta aina kun näkee ja törmää, että onko se asia nyt edennyt, että kyllä se kannattaa muistutella aina, että muuten se saattaa hautautua kyllä se asia sinne jonnekin.”

Eräs haastateltava toi esiin, että vankilassa oli suhtauduttu hyvin joustavasti ja suopeasti hänen opintojensa edellyttämiin aikataulumuutoksiin ja erityisjärjestelyihin, kunhan perustelut niihin olivat olleet hyviä ja opintoja tukevia.

”...että esimerkiksi opettaja laittaa [vankilassa opinnoista vastaavalle rikosseuraamusesimiehelle] sähköpostia, jos tulee jotain muutoksia, tai tarvitaan pidentää koulupäiviä tai näin. (...) Tulee sitten se virallinen tieto sitten talolle.”

Esimerkin mukaan joustavuus näyttäisi kuitenkin edellyttäneen virallisen tiedon tasolla toimimista. Vankila oli tehnyt yhteistyötä haastateltavan oppilaitoksen kanssa ja sopiminen tapahtui ikään kuin haastateltavan yli. Kiinnitin luennassani huomioni haastateltavan tapaan käyttää käsitettä ”virallinen tieto” viitatessaan oppilaitoksen ja koulun väliseen viestinvaihtoon. Tulkitsen esimerkkiä osoituksena vallankäytöstä, jossa vankilaopetukseen osallistuvan tieto ei ole riittävää, vaan vaatii virallisen instituution vahvistuksen.

Kiinnostavaa on myös se, miten haastateltava luontevasti asettuu tähän toiseen positioon sitä kysenalaistamatta. Laineen (2002b, 139) mukaan Donald Clemmer on tuonut esiin kolme vankilaan liittyvää kysymystä, joista keskeisin on niin sanottu prisonaation prosessi, jossa vanki liittyy vankiyhteisöön ja sen kulttuuriin. Tälle prosessille ominaisena tekijänä Clemmer mainitsee muu muassa sellaisen roolin hyväksymisen, jonka mukaan olet huonompi ja alhaisempi. Tulkintani mukaan edellä mainitussa esimerkissä näkyy alistuminen toiseen positioon, jossa tieto ei ole virallista.

Haastatteluaineistoani analysoidessani yllätyin siitä, kuinka vähän vankilaopetuksen hyviä käytäntöjä haastatteluissa käsiteltiin. Olen pohtinut paljon sitä, kuinka suuri merkitys tähän oli sillä, että tutkimusasetelmani on kriittinen. Tehdessäni haastatteluita, kerroin haastateltavilleni sen, että tutkimusasetelmani on haastattelutietoa ja vankilaopetuksen virallisia asiakirjoja peilaava, mutta pyrin kuitenkin siihen, että en tietoisesti johdattelisi haastateltavieni selontekoa tarkastelemaan vankilaopetusta erityisesti ongelmalähtöisesti. Jo haastattelukutsussa (Liite 2.) toin esiin sen, että haastattelututkimuksen avulla voidaan tuoda esille sekä vankilakoulutuksen järjestämiseen liittyviä hyviä käytäntöjä että niitä ongelmia, joita vankeusaikanaan opiskelevat naiset kokevat. Haastatteluissa korostuivat lopulta kuitenkin vankilaopetukseen liittyvät haasteet. Tulkitsen tätä niin, että haastateltavani saattoivat kokea haastattelun mahdollisuudeksi kertoa vankilaopetuksen ongelmista avoimesti sitoutumattomalle kuulijalle ja toivat näin ollen esiin ennen kaikkea kielteisiä kokemuksiaan. Kiinnostavaa olisi kartoittaa laajemmin myös vankilaopetuksen jo toiminnassa olevia hyviä käytäntöjä, jotka voisivat toimia edelleen tulevien kehittämistoimenpiteiden apuna.

8.2. Vankilaopetus elämänhallinnan vahvistajana?

Pyysin haastateltaviani kertomaan haastatteluissa siitä, mitä opiskeleminen vankeusaikana heille merkitsee. Haastateltavani merkityksellistivät opiskelemista vankeusaikana monin tavoin esimerkiksi järkevänä vankeusajan hyödyntämisenä sekä omana juttuna, joka antaa voimia vankilan rutiinien jaksamiseen. Vankilaopetus sai merkityksiä myös henkistä liikkumavapautta tuovana ja siviiliin suuntautuvan identiteetin vahvistajana sekä hyvänä harjoituksena ihmisten kanssa olemiseen. Avaan tässä luvussa muun muassa näitä vankilaopetukselle annettuja merkityksiä tarkemmin.

Vangit koulutuksessa -selvityksessä vankeutta suorittavat mainitsivat tärkeimmiksi syiksi opiskelemiselle halun käyttää vankilassaoloajan hyödylliseen ja järkevään toimintaan, halun oppia uusia tietoja sekä halun parempaan elämänhallintaan vapauduttaessa. Myös tutkinnon suorittaminen ja työllistymisedellytyksien parantaminen nähtiin tärkeiksi syiksi koulutukseen osallistumiselle. (Koski & Miettinen 2007, 73–74.) Tätä tutkielmaa varten haastattelemani henkilöt antoivat vankilaopinnoille hyvin samankaltaisia merkityksiä. Erityisesti halu käyttää vankilassaoloaika hyödylliseen ja järkeväksi katsottuun toimintaan korostui haastatteluaineistossani.

”Että opiskelemalla, että se on kuitenkin kaikkein niinku paras ratkasu, että. Kun vaihtoehdo tietää... (...) Et mulla on aina ollut se, että pitäis niinku yrittää hyödyntää tää aika niinku mahdollisimman tarkkaan ja silleen hyvin, että tää on kuitenkin silleen niinku turhaa aikaa pois tuolta siviilistä”

Esimerkissä haastateltava antaa vankeusajalle merkityksen turhana aikana pois siviilistä. Tulkitseen tällaisessa merkityksenannossa eräänlaista osin ristiriitaistakin toiseuspuhetta, näkemystä siitä, että vankila on jollakin tavalla normaalin siviilielämän ulkopuolella. Palaan esimerkkiin uudestaan luvussa 8.4. vankilaopetuksen ajallista ja tilallista järjestymistä tarkastellessani.

Edellä esittämässäni haastattelukatkelmassa opiskelemisen järkevyyttä perustellaan suhteessa muihin vankilassa tarjolla oleviin toimintamahdollisuuksiin ja niiden ei-mielekkäänä pitämiseen. Erityisesti työnteke näyttäytyy haastateltavien puheessa realistisimpana vaihtoehtona opiskelemiselle. Työntekeä kuitenkin merkityksellistettiin selonteoissa pitkälti opiskelemista vähemmän hyödyllisenä toimintana ja opiskelemiselle annetaankin haastatteluissa merkityksiä myös työnteolta vapauttavana toimintana. Myös Kosken ja Miettisen (2008, 75) tekemä selvitys viittaa samaan suuntaan: opiskelemisen pitäminen työntekeä parempana vaihtoehtona oli lähes 60 prosentille vankilassa opiskelevista tärkeä tai melko tärkeä syy opiskelemiselle. Kaikilla haastateltavillani oli kouluttautumisen ohella kokemusta myös työnteosta vankilassa, joten opiskelemisen ja työnteon vertaileminen oli heille mielekästä. Luen seuraavista haastattelukatkelmista näkemysten opiskelemisestä työntekeä mielekkäämpänä toimintana.

”Kyl mä niinku paljon mielummin kerron sitte, ku mä vapaudun, et mä oon opiskellu ennen ku et mä kertotin, et mä oon ommellu jotain äijien kalsareita kolme vuotta. ”

”Joku kolme vuotta jos ois pitäny nyt jotain paidan hihaa ommella, niin ei se ehkä niinku, ku ei silleen niinku nää sitä yhtään järkevänä toimintana (nauraen)”

Työnteon ei-mielekkääksi merkityksellistämistä perustellaan jälkimmäisessä aineistoesimerkissä sen kautta, että vankilassa tarjolla olevaa ompelutyötä ei nähdä ”yhtään järkevänä toimintana”. Vanajan vankilassa tehtävä työtoiminta on pääasiallisesti kokopäiväistä vankilan ulkopuolisille tahoille tehtävää tuotannollista ja valmentavaa työtä esimerkiksi suodattimien kokoonpanoverstaassa ja vankivaatteiden tuotannossa, piha-alueen kunnossapitotehtävissä, toimistosiistijöinä sekä keittiöapulaisen tehtävissä. Erilaisia käsitöitä kuten matonkudontaa, lasitöitä ja kirjailuja tehdään valmentavana työnä. (Naiset näkyviksi 2008, 122.) Vertailun vuoksi Vanajan vankilan ohella myös esimerkiksi Hämeenlinnan ja Turun vankiloissa naisille tarjottavat työmahdollisuudet ovat perinteisiä käsityötehtäviä: töitä ompelimoissa ja kutomossa sekä vaate- tai jalkinekorjaamoissa (mts. 119, 131). Jo naisvankien erityisongelmia tarkastelevassa julkaisussa 90-luvun alkupuolelta todetaan, että naisille on tarjolla pääasiallisesti niin sanottuja perinteisiä naisten työaloja, kuten ompelu-, kudonta-, keittiö- ja käsityötä eikä työtehtävien tarjonta sukupuolten välillä ole tasapuolista (Vankeinhoitoasiain neuvottelukunta 1992, 4).

Kiinnostava sukupuoleen liittyvä seikka on ensimmäisessä aineistoesimerkissä esiin tuleva huomautus siitä, että työn kohteena on ”äijien kalsareiden” valmistaminen. Myös osaan muista naisille Vanajan vankilassa mahdollistuvista töistä liittyi samankaltainen sukupuoliasetelma, jossa naiset tekivät tyypillisesti naiselliseksi nähtyjä töitä miehiä varten. Osa vankilan naisista työskenteli haastateltavieni kertoman mukaan esimerkiksi Vanajan vankilan Ojoisten miestenosastolla siivoojina tai keittiössä. Mari Käyhkö (2006, 17) on väitöskirjassaan tuonut esiin sen, että siivoaminen on luonnollistettu naisille sopivaksi työksi, koska sen katsotaan muodostuvan perinteisesti naisille kuuluviksi nähdystä yksityisen tilan kotitöistä ja palvelemisesta. Näen samankaltaisen perinteisen naisellisuuden ja palvelemisen ajatuksen myös ompelu- ja keittiötyössä.

Vankilassa naisille mahdollistuvassa ompelutyössä toteutuu tulkintani mukaan myös fordistinen työntekemisen malli, jossa tehokkuuteen pyritään muun muassa harjaantumalla yhdessä työvaiheessa. Fordismilla viitataan tiettyyn teollisen tuotantojärjestelmän organisaation muotoon, jolle on ominaista liukuhihnaperiaate, pitkälle viety töiden osittaminen ja työnjako (Aro 1989, 1). Yksi haastateltavistani kuvasi ompelutyön järjestymistä vankilassa seuraavalla tavalla: ”*Että yks tekee yhtä vaihetta, toinen toista, että ommellaan hihansuuta ja toinen tekee taas seuraavan.*” Vankilaa onkin varsinaisen työpaikan sijasta kuvattu koneeksi, jonka rattaina ja tuotteena työtätekevät vangit samanaikaisesti ovat (Foucault 2005b, 331).

Kiinnostavaa on se, kuinka juuri nimenomaan naisille tarjoutuu vankilassa mahdollisuus ompelutyöhön, perinteisesti hyvin naisellisena ja vähän arvostettuna pidettyyn työnteon muotoon. *Naiset näkyviksi* -mietinnössä (2008, 25, 62–63) todetaan, että naisten työtoiminta on yksipuolista ja keskittynyt perinteiseen käsityötoimintaan, ja että tällainen ompelu- käsityöpainotteinen työtoiminta on perinteisesti mahdollistunut nimenomaan naisille. Myös Foucault (2005b, 332–333) on *Tarkkailla ja rangaista* -teoksessaan kuvannut Clairvaux’n vankilan naisten työpajaa, jossa naiset kahdessa rivissä heitä tarkkailevan nunnan edessä suorittavat ompelutyötä. Vankilassa naisille tarjottuihin työmahdollisuuksiin vaikuttaisi siis kautta historian kietoutuvan olemuksellinen näkemys sukupuolesta.

Mielenkiintoinen yhteys edellä esiin tulleella on myös yhdessä haastattelussa tehtyyn huomautukseen naisten oikeudesta neuloa vankilassa, joka haastateltavan näkemyksen mukaan oli vaarantunut miesten huolimattoman toiminnan vuoksi.

”... ainahan naiset on saanu kutoo. Se on siis, siis käsitöiden tekeminen on ollu vankilassa olevalle ihmisille aina ihan niinku itsestään selvä, niinku semmonen ihan... syvyyksistä nouseva tämmönen itsestänselvyys. Sen takia, kun niinku jotkut miehet oli sitten mennyt sen pilaamaan, kun ne oli niillä puikoilla ruvennu hosuun toisiaan. Niin siks naiset [korostaen] eivät myöskään saa kutoa”

Luen esimerkkejä niin, että niissä käsityö piirtyy haastateltavien näkemyksen mukaan paitsi ei-mielekkääksi koetuksi työmahdollisuudeksi, toisaalta myös naisten oikeudeksi vankilassa. Kiinnostavaa on se, että käsityöt nähdään niitä sekä työmahdollisuutena että

oikeutena tarkasteltaessa jossain määrin sukupuolitettuna toimintana. Näen tämän uusintavan ja vahvistavan naisen määrittelemistä perinteisten representaatioiden kautta.

8.2.1. Opiskeleminen korvaus vankeusajasta?

Opiskelemisen työhön nähden järkevämpänä pitämisen ohella opiskelemisen mielekkyys rakentuu haastatteluaineistossani myös useiden muiden merkityksenantojen kautta. Haastateltavieni selonteoissa opiskelua kuvataan esimerkiksi mahdollisuudeksi korvata vankilassa olemista läheisille ja keinoksi vankeusajan hyväksyttävämmäksi tekemiselle. Näen, että yhteiskunnan välillisesti tarjoama koulutususkon malli voi tukea kouluttautumisen järkevänä pitämistä. Esimerkeissä tukeudutaankin koulutususkoiseen ajatukseen koulutuksesta hyödyllisenä ja ihanteellisena. Luen seuraavista esimerkeistä merkityksenantoja vankilassa olemisesta jollakin tavalla hyvitystä vaativana aikana, ja jossa hyvityksen lunastamisen keinona toimii opiskeleminen.

”... et yrittää nyt vähän korvata tätä täällä olemista, että vähän jotain järkevääkin teen.”

”... nyt mä voin kuitenkin sanoo sen, että mä oon niinku... et ammatin itelleni hommannu, niin se saattaa tehdä tästä ajasta ehkä ihan vähän hyväksytyemmän. (...) Että silleen mä ainakin haluan ajatella (nauraen)”

”Mun sossu, tai siis siviilissä makso ne mun opinnot (...) koska niitten mielestä se oli viisasta, että mä käytän tän ajan niin. (...) Et ylpeehän mä siit oon. Et mä oon saanu sen aikaseks ja käyttäny niinku viisaasti tätä aikaa. (...) Ja varmaan moni muu on samaa mieltä”

Huomionarvoista selonteoissa on se, kuinka saatu rangaistus eli vapauden menettäminen nähdään sellaisenaan riittämättömäksi ”korvaukseksi” tehdystä rikoksesta. Vankeuslainsäädännön mukaan vankeuden sisältönä on vapauden menettäminen tai sen rajoittaminen ja tavoitteena rikoksettoman elämäntavan ja yhteiskuntaan integroitumisen edistäminen sekä rikoksen tekemisen estäminen vankeusaikana (Vankeuslaki: 1. Luku, 2–3 §). Luen lainauksia esimerkkeinä itseen kohdistuvasta hallinnasta, jossa pyritään

vankeuslainsäädännön mukaiseen elämänhallinnan edistämiseen, ”normaaliksi tulemiseen” koulutukseen osallistumalla.

Heikki Silvennoinen (2002, 138, 143) on koulutususkoa tarkastellessaan tuonut esiin sen, ettei hallinnointi onnistu, elleivät ihmiset toimi sen mukaisesti. Hallinnointi perustuukin siihen, että julkisen vallan toivoma käyttäytyminen näyttäytyy ihmisille järkevänä ja omien etujen mukaisena – että yksilöt sisäistävät koulutusargumentit omaa elämäänsä ohjaavina ihanteina. Näen, että vankilaopetuksen diskurssissa toimii vahva koulutususko, josta edellä esiintuomani esimerkit osaltaan kertovat.

Vangit koulutuksessa -selvityksessä opiskelemista perusteltiin mielekkään ajankäytön ohella myös haluna uusien tietojen oppimiseen ja työllistymisen edellytysten parantamiseen sekä pyrkimyksenä parempaan elämänhallintaan vapauduttaessa. Viimeksi mainittu syy opiskelemiselle on erittäin kiinnostava, sillä se toistaa vankeuslain ohella vankilaopetuksen strategiassakin (2008, 5) esiin tullutta ajatusta vankeusrangaistuksesta elämänhallinnan lisäämiseen pyrkivänä ja vankilaopetuksesta eväitä ihmisenä kasvamiseen ja kehittymiseen antavana toimintana. Elämänhallintapuheessa tuotetaan keskuksen ja marginaalin rajaa ensiksikin määrittelemällä, kuka ei hallitse arkeaan ja kenen tulee häntä ohjeistaa. Toiseksi, kun elämänhallinnassa korostetaan oikean arjen moraalista hyvyyttä, epätyypilliset elämänurat alkavat näyttää entistä uhkaavammilta (Raitakari 2004, 73). Vapausrangaistuksen tärkeimpänä päämääränä onkin todettu olevan yksilön käyttäytymisen muuttaminen (Foucault 2005b, 367). Tulkintani mukaan vankilaopetukseen osallistuvat osoittavat sisäistäneensä tämän päämäärän antaessaan vankeusopetukselle merkityksiä elämänhallintaa vahvistavana ja käyttäytymisen suuntaa muovaavana.

Luen seuraavasta haastatteluesimerkistä näkemyksen vankilaopetuksen elämänhallintaa vahvistavasta luonteesta. Tämän esimerkin ohella luen aineistoani laajemminkin osoituksena siitä, että diskursseilla on valtaa ja materiaalisia seurauksia: diskurssit muovaavat kohteitaan toimimaan näille avautuvissa subjektipositioissa. Kun kysyin haastateltaviltani sitä, mitä opiskeleminen vankeusaikana heille merkitsee, eräs haastateltavistani antoi opiskelemiselle seuraavanlaisen merkityksen.

”...Ihan semmoseen, niinku että se on palauttanut nyt mut ja pitää yllä sitä niinkun, et mä pystyn (nauraen) tuol, osaan olla tuol ihmisiks..”

Luen esimerkistä voimakasta elämänhallintapuheen sisäistämistä, kykyä olla ”ihmisiksi”. Elämänhallintaan liittyvän puheen ohella luen oheisesta esimerkistä myös vankilaopetuksen muuhun yhteiskuntaan integroivia merkityksiä – erityisen kiinnostavaa esimerkissä on haastateltavan käyttämä ilmaus palauttamisesta. Haastattelun jälkeen olen useita kertoja harmitellut sitä, että en haastattelutilanteessa pyytänyt haastattelevaa tarkentamaan, mitä hän palauttamisella tarkoitti. Tulkintani mukaan haastateltava saattoi kuitenkin viitata palauttamisella siviiliyhteiskuntaan integroitumiseen. Kaikissa haastatteluissa toistui tämäntyyppinen näkemys vankilaopetuksesta muuhun yhteiskuntaan lähentävänä ja vankeusaikaa loiventavana toimintana. Luen näitä osoituksena siitä, että haastateltavat toistavat selonteoissaan näkemystä vankilasta yhteiskunnan ulkopuolella tai marginaalissa olevana ja asettuvat näin ainakin jossain määrin heille tarjottuun toisen positioon. Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin näitä teemoja.

8.2.2. Opiskeleminen häivyttää vankilan rajoja ja pitää yllä yhteyttä yhteiskuntaan?

Vankilaopetus sai haastatteluissa merkityksiä yhteiskuntaan lähentävänä ja vankeusajan raskaaksi koettua arkea helpottavana toimintana. Ensinäkin, eräs haastateltava antoi opiskelemiselle merkityksen siviiliin kääntyvän identiteetin vahvistajana. Toinen kuvasi opiskelemista kuntoutumisen tukena.

”...se antaa mulle yhä enemmän siviiliin päin kääntyvän, kohdistuvan identiteetin.”

”Et silloin mä perustelinkin sitä, et miks mä haluan opiskella, niin just sitä, että munhan pitää niinkun kuntouttaa itseäni ja pitää itseni kunnossa...”

Ensimmäisestä esimerkistä luen rivien välistä ajatuksen vankeutta suorittavan identiteetistä siviilistä pois päin kääntyvänä. Identiteetti on opiskelujen myötä kuitenkin mahdollista kääntää kohti siviiliä. Toisessa esimerkissä opiskeleminen saa merkityksen kuntoutumista tukevana toimintana, mikä toistaa vankilaopetuksen strategialle ominaista kuntoutusretoriikkaa. Rantala (2006, 215) on tuonut esiin, kuinka vankeinhoidon strategiat ja päihdeohjelmat esittävät vankiloiden tehtäväksi mielellään vankien kuntouttamisen takaisin veronmaksajiksi. Laine (2002a, 124) on määritellyt vankilan kuntoutusajatuksen kattavan kaikki ne toimet, joilla yksittäiseen rikoksentehtävään pyritään vankeuden aikana vaikuttamaan, jotta hän ei syöllistyisi enää uusiin rikoksiin ja eläisi yhteiskunnan

hyödyllisenä kansalaisena. Esimerkiksi vankilaopetuksen strategiassa (2008, 5) koulutus nimetään yhdeksi keskeiseksi kuntouttamisen toimenpiteeksi. Vankeutta onkin määritelty parantavana toimenpiteenä (Foucault 2005b, 335). Luen molemmista esimerkeistä jo esiin tulleen ajatuksen hallinnan kohteena olemisen sisäistämisestä ja kohdistamisesta itseen, jossa haastateltava toistaa sisäistämäänsä vankilaopetuksen viralliselle tiedolle ominaisen ajatuksen elämänhallinnan kasvusta tai kuntoutumisesta.

Vankilaopetus sai merkityksiä myös seuraavien esimerkkien kautta, joissa tulkitsemme vankilaopetuksen merkitykselliseksi kokemisen rakentuvan siitä, miten se auttaa jaksamaan vankilan raskaaksi koettua arkea.

”... et sit mulla oli niinku joku juttu, semmonen mikä on mun. Että jos mulla ei ollu sitä [opiskelua], niin mä olin niinku ihan kauhuissani, et mä olin niinku enemmän vankilassa. Et sillan, ku mulla oli se mun opiskelu, niin mä tiesin, että kukaan ei voi tulla ja niinku yhtäkkiä taas heittää mua jonnekin tai näin, että ne antaa mun olla rauhassa, kun mulla on se opiskelu.”

”Ylipäätään se antaa niin paljon sitä henkistä liikkumavaraa, se antaa tarkoituksen tunteen, semmosen merkityksellisyyden after all kaikesta siitä mielivallasta ja siitä paskasta huolimatta, koska se suljetussa on niin ahdistavaa. (...) Et kun on se toinen jalka sit kuitenkin koko ajan siellä jonkuntasosessa tulevaisuudessa ja tarkoituksessa ja merkityksessä, niin on paljon helpompi kestää semmoset niinkun kusipäiset, anteeks, jutut ja juorut ja pahantahtonen puhe ja sitten niinkun vartijoiden väsyneet päivät.”

Esimerkeissä haastateltavat antavat vankilassa opiskelemiselle merkityksen toimintana, joka jossain määrin irrottaa vankilakontekstista antaessaan opiskelijalle oman jutun ja henkisen liikkumavapauden sekä opiskelijan statuksen, joka tuo pysyvän ja turvatun aseman. Opiskellessa vankilaympäristö on helpompi sulkea mielestä. Vankilaopetukseen osallistuminen lähentää opiskelijaa muuhun yhteiskuntaan avaamalla tien vankilan porttien ulkopuolelle henkisesti, joissakin tapauksissa myös fyysisesti. Mahdollisuudesta konkreettiseen poistumiseen vankilasta opiskelijan myötä eräs haastateltavistani kertoi seuraavalla tavalla.

”Se on hirveen paljon, että mä voin lähtee täältä niinku ihmisten ilmoille tonne, niinku normaaliin ja se oli hirveen vaikeeta alussa. Että se ois mun mielestä hirveen tärkeä niinku kaikille, että sitä harjotusta jossain vaiheessahan. Tää on mulla nyt sitä hyvää, hyvää harjotusta ja muutenkin olla niinku ihmisten keskellä.”

Edellisessä esimerkissä huomioni kiinnittyi haastateltavan tapaan merkityksellistää vankilan ulkopuolista yhteiskuntaa ”ihmisten ilmoiksi” sekä ”normaaliksi”, johon harjaantuminen näyttäytyy tärkeänä. Tulkitsen esimerkkiä siten, että vankila tulee siinä käänteisesti merkityksellistetyksi jollakin tavalla epänormaalina, paikkana joka ei harjoita ihmisten keskellä olemiseen, vaikka monin tavoin asettaakin asukkaansa sosiaaliseen kanssakäymiseen keskenään. Näkemykseni mukaan tällainen merkityksenanto kertoo voimakkaasti siitä tavasta, jolla vankilat ja vankeutta suorittavat useimmiten representoidaan yhteiskunnan ulkopuolisina. Haastateltava toistaa selonteossaan tämän yhteiskunnan ulkopuolella olemisen ajatuksen. Luen tämän osoituksena toiseuden positiossa ja normalisoivan hallinnan kohteena olemisesta sekä samanaikaisesta hallinnan kohdistamisesta itseen pyrittäessä kohti ”normaalialia”.

”Ihmisten keskellä” olemisen merkitys vankilassa tulee toisessa haastattelussa esiin kuitenkin hyvin erilaisessa valossa. Haastateltava kertoi, että opiskeleminen vapauttaa työnteosta ja siihen liittyvästä epämieluisaksi koetusta sosiaalisesta kanssakäymisestä, ihmisten puheista tulevasta sotkusta. Luen esimerkkiä siten, että haastateltavani mukaan ”ihmisten keskellä” olemiseen ei vankilassa harjaannuta samalla tavalla, kuin muualla yhteiskunnassa, vaikka ollaankin sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa. Näen, että tällainen selonteko sisältää rivien väleihin piilotetun ajatuksen vankilasta jollakin tavalla epänormaalina.

”... mä olen niin tyytyväinen, että mun ei tarte olla tuolla (...) sen sotkun keskellä, mitä ihmisten puheista tulee. Se on niin rasittavaa. (...) se on siis niinkun käsittämätön helpotus, että mä saan opiskella kokopäiväisesti.”

Olen tässä luvussa käynyt läpi niitä merkityksiä, joita haastateltavani vankilaopetukselle antoivat. Olen tarkastellut niitä sen kautta, miten vankilaopetukseen osallistuvien merkityksenannoissa näkyy ajatus vankilaopetuksesta normalisoivana hallintana, vallankäyttönä, joka muovaa subjektejaan toimimaan vankilaopetuksen diskurssissa.

Vankilaopetus sai haastatteluissa merkityksen muun muassa työtä mielekkäämpänä toimintana, keinona vankeusajan hyvittämiseen sekä kuntoutumiseen ja elämänhallinnan tukena. Vankilaopetusta merkityksellistettiin myös muuhun yhteiskuntaan lähentävänä. Keskeistä opiskelun merkityksellistämisen tavoissa on se, kuinka kaikki haastateltavat jossain määrin toistavat vankilaopetuksen viralliselle tiedolle ominaista retoriikkaa, minkä tulkitsen osoitukseksi hallinnan kohteena olemisesta. Myös vankilan yhteiskunnan ulkopuoliseksi määrittelytapa esiintyi useissa selonteoissa. Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan niitä subjektipositioita, joita vankilaopetukseen osallistuvilla ja yleisemminkin vankeutta suorittavilla haastateltavieni näkemysten mukaan avautuu.

8.3. ”Enhän mä nyt itse tietenkään tämmösiä ajattele, mutta...” – vankilaopiskelijan rajatut subjektipositiot

Gore (1998, 239) on tuonut esiin huomion siitä, kuinka ryhmien ja yksittäisten ihmisten luokittelu ja toisistaan erottelu sekä itseen kohdistuvat luokittelut ovat keskeisiä vallankäytön tekniikoita. Toin luvussa 7.2. esiin sen tavan, jolla vankilaopetuksen strategiassa vankeutta suorittavia ja vankilaopetukseen osallistuvia luokitellaan erilaisiin kategorioihin. Myös haastatteluaineistossani on voimakas kategorisoinnin luonne, joka kohdistuu sekä omaan että toisten identiteettiin ja rakentaa näin erilaisia subjektipositioita vankeutta suorittaville ja vankilaopetukseen osallistuvilla.

Käyn seuraavaksi läpi aineistoani siltä osin, millaisia subjektipositioita vankilaopetukseen osallistuvilla avautuu. Tarkastelen ensiksi sitä, millaisia merkityksiä opiskeleminen saa suhteessa vankilayhteisöön kuulumiseen. Toiseksi tarkastelen sitä, miten henkilökunta haastateltavieni selontekojen mukaan vankilassa opiskeleviin suhtautuu. Kolmanneksi käyn läpi sitä, kuinka erilainen vastapuhe näkyy haastatteluaineistossani.

8.3.1. Vankilaopiskelija – ristiriitainen subjektipositio

Vankilaopetukseen osallistuminen vaikuttaisi aineistoni perusteella olevan hyvin ristiriitainen positio. Opiskelijan asema vankilayhteisössä nähtiin sekä hyvin haastavana, että luontevana. Opiskelijan sosiaalisesta asemasta todettiin, että se ei ole vankilayhteisössä yksinkertainen. Toiseksi sitä kuvailtiin poikkeamisena. Toisaalta yksi

haastateltavistani kertoi, että vaikka oli kuullut vankilassa opiskelijoihin kohdistuvasta kateudesta, ei hän itse ollut siihen törmännyt.

”Opiskelevan vangin asema on vähintäänkin haasteellinen. Ei se oo ollenkaan sitä, että muut on iloisia sun puolesta, kun sä pyrit niinkun petaamaan tulevaisuuttas”

”...on haasteellista olla opiskeleva, koska sä oot poikkeeva. Ja se ei sovi kaikkien niinku pirtaan.”

”Niin mä kuulin sillon alussa, että et niinkun opiskelijoille oltais vähän niinkun kateellisii. Tai jotain tämmöstä. (...) Mut en mä sitä ite huomannu, niinku kenenkään käytöksessä. En.”

Kiinnostavaa jälkimmäisessä esimerkissä on se, että huolimatta oman kielteisen kokemuksen puuttumisesta, oli haastateltava kuitenkin kuullut kateuden mahdollisuudesta ja toi sen haastattelussa esille. Ruckensteinin ja Tepon (2005, 37–38) mukaan vankilayhteisössä sallitun käytöksen rajoja ja ihmisten uskottavuutta kontrolloidaan puhumalla ihmisten tekemisistä. Juorut rakentavat yhteisön sosiaalista todellisuutta, vaikka toisinaan olisikin mahdotonta tietää, onko kyseessä huhu vai tiedetty tosiasia. Luen jälkimmäisestä esimerkistä tällaista huhuun pohjautuvaa todellisuuden rakentumista.

Haastateltavieni näkemyksen mukaan suljetussa ja avovankilassa suhtautuminen opiskelemiseen on jossain määrin erilaista. Avovankilassa suurempi liikkumisen vapaus voi näkyä esimerkiksi siten, että kaikkien vankilan asukkaiden kanssa ei juurikaan kohta, jolloin kiinnostus toisten vankeutta suorittavien asioihin ei saa yhtä suurta painoarvoa, kuin suljetuissa vankiloissa, joissa yhteisö on tiiviimpi.

”Voisin luulla, että kivitalossa voitaisiin suhtautua sillain... paljon... Ku se on kuitenkin niin paljon tiiviimpi, ku siinä ollaan koko aika siinä, niin siinä varmaan toisten asiatkin ja kaikki tämmöset hommat tiedetään, että missä kukakin on töissä, mitä tekee, ku ei niitä mestoja oo ku se tietty pieni määrä, niin... Niin täällä on kuitenkin silleen, et mä en tiedä osankaan nimee ees. Ja eikä mulla oo hajuakaan, missä ihmiset on töissä, et täällä on silleenki, et voi mennä päivä, ettei jotain ees nää. Et on niin eri aikataulut, niin. Ja sillain, kyllä multakin niinkun joku sit, et ai

opiskeletsä jotain, että missä sä opiskelet? Että silleen kyllä on niinku kiinnostuneita lähinnä, enemmänkin.”

Erään haastateltavan näkemyksen mukaan opiskelevan asema ei avovankilassakaan ole kuitenkaan täysin neutraali, vaikkakin parempi kuin suljetussa vankilassa.

”Tää on kuitenkin enemmän semmonen paikka, että ihmisillä on jo se toinen jalka tuolla siviilissä, jolloinka sitä sellasta sulle kantautuvaa sontaa on vähemmän, mutta sitä on. (...) Suljetussa vankilassa se tulee niin sanotusti räikeemmin silmille. Se toisten niinku harmi ja kateus toisen opiskelusta ja toisen luottavaisesta suhtautumisesta tulevaisuuteen, niin niin. Se raivo siitä, että jollain on suunnitelmia ja joku on innoissaan elämästään, niin se on siellä tietyille ihmisille hyvin helppo näyttää, eikä he niinku karta sen näyttämistä.”

Edellä mainituissa esimerkeissä haastateltavien näkemykset olivat jokseenkin ristiriitaisia sen suhteen, kuinka toiset vankeutta suorittavat suhtautuvat opiskelijoihin. Luen esimerkeistä kuitenkin identiteettipuhetta, jossa vankilaopetukseen osallistuva muotoutuu tulevaisuuttaan rakentamaan pyrkivänä ja eteenkin suljetuissa vankiloissa mahdollisena kateuden kohteena. Vaikka kateutta tai kielteistä asennetta ei itse olisi kokenut, on sen mahdollisuus tunnistettu. Aineistoni valossa en kuitenkaan näe, että opiskeleminen asettaisi vankeutta suorittavien keskinäisessä sosiaalisessa hierarkiassa aina itsessään toiseuden positioon. Jonkinlaista suuntaviivaa koulutuksen arvostamisesta vankeutta suorittavien keskuudessa antaa myös *Vangit koulutuksessa* -selvityksen tulos, jonka mukaan vain noin kaksi prosenttia vastaajista koki koulutuksen turhaksi (Koski & Miettinen 2007, 5).

Täysin neutraaliksi opiskelevan asemaa vankilassa ei aineistoni perusteella voi kuitenkaan sanoa. Yksi haastateltavistani toi vahvasti esiin sen, että vankeutta suorittavien keskuudessa on otettava tarkkaan huomioon se, mitä ja miten opiskeluihin liittyvistä asioista puhuu. Toinen haastateltava puolestaan totesi, että opiskeleva voi joutua jonkinlaisen nälvinnän kohteeksi, vaikka lähtökohtaisesti näkikin opiskelevan aseman hyvänä.

A: Onks tääl niinku ketään sellasta henkilöä, jonka kanssa sä voit puhua niistä sun opiskelun sisällöistä?

H: Jos mä naamioin ne sisällöt, niin ovat saaneet luvan kuunnella, mutta hintana on kyllä jonkuntasonen semmonen maine, että kun tuo puhuu aina niin omituisia.(...) Tai sitten on semmonen, että referoi ihan, että enhän mä nyt itse tietenkään tämmösiä ajattele, mutta yhdessä jutussa oli, et mitäs oot mieltä tästä.

”Kyllähän sitä varmaan aina voi jotain nälvimistä tulla, että aina vaan siellä luet.”

Tulkitsen esimerkkejä osoituksena siitä, että kaikenlaista puhetta ja toimintaa ei nähdä vankeutta suorittavalle sopivana. Kuten tutkielmälleni keskeistä diskurssia määritellessäni toin esiin, tuottavat diskurssit niihin asettuville käyttäjilleen epätasaisesti avautuvia subjektipositioita, jotka vaikuttavat siihen mitä ja miten puhuja voi missäkin tilanteessa sanoa (Foucault 2005a, 116, 163; Jokinen 2000, 114). Ensimmäisessä haastattelukatkelmassa huomionarvoista on se, kuinka haastateltava tuo esiin tarpeen referoida puhettaan – irrottaa sen itsestään. Tulkitsen ”omituisten puhumisesta” seuraavan maineen seuraukseksi diskurssissa ”väärin” toimimisesta. Samankaltainen ilmiö toistuu jatkuvasta lukemisesta aiheutuvassa nälvimisessä, jossa lukeminen näyttäytyy vankeutta suorittavalle sopimattomana toimintana.

8.3.2. ”Työtä pitää tehdä” – henkilökunnan asenteista opiskelemiseen

Vaikka muiden vankeutta suorittavien asennoitumisessa opiskelemiseen nähdäänkin haastatteluaineistossani eroja, kuten edellä toin esiin, luen kaikkien haastateltavien selonteosta näkemyksen siitä, että vankilan henkilökunnan asenteet opiskelijoita kohtaan voivat olla kielteisiä ja toiseuttavia. Henkilökunnan asenteita opiskelemiseen peilattiin haastatettavien selonteissa erityisesti suhteessa työnteon arvostamiseen. Myös Kosken ja Miettisen (2008, 82) selvityksen mukaan vankilan henkilökunnan asenteet opiskelua kohtaan koetaan kielteisinä. Haastateltavieni näkemyksen mukaan vankilan henkilökunnan suhtautumisessa opiskelijoihin ja työntekijöihin on eroavaisuuksia ja yleensä opiskelevaa arvostetaan työtä tekevää vähemmän. Henkilökunnalla haastateltavat viittasivat näissä merkityksenannoissa erityisesti valvontahenkilökuntaan.

A: Mut miten, miten sä koet sitten niinku, ku puhuit siitä just, että niinku voi olla et esimerkiksi että kehtaako opiskella ja näin, niinkun... että on tämmösiä esteitä siinä opiskelemisessa. Niin miten niinkun esimerkiks vankilan henkilökunta... et miten sä koet, että niinkun opiskelemaan vankiin suhtaudutaan?

H: Joo...

A: Et onks se, onks siinä esimerkiks eroa niinku...

H: On eroa...

A: ...vaikka työtä tekevän ja opiskelevan vankiin suhtautumisen välillä?

H: Joo, ikään kuin Joo, on. Mä kokisin näin. Jos on vartija, vartijapuolesta...

Haastateltavien selontekojen mukaan henkilökunnan suopeampi asenne työtä tekeviä kohtaan tuli esiin pienten tekojen kautta tapahtuvana ja aiheutti esimerkiksi tunteen siitä, että opiskelevasta on henkilökunnalle vaivaa.

H: Mut jotenki tuntu aina, et ne suosi kuitenkin niitä, ketkä kävi töissä. Et se oli niinku parempi, et kävi töissä.

A: Miten se niinku näky sitten?

H: No kyl se näky semmosena, että... Mmm. Et enemmän ne heitti huulta vaikka sen, sen porukan kanssa, ketkä oli niitä työläisiä. No ehkä sen takia, koska ne vei niitä ja haki, ehkä ne tuns ne paremmin.

A: Mm...?

H: Mä en oikeen osaa sanoo. No aina tuntu semmoselta, ku oli niinku vaikka et tarvis mennä sinne [opiskelutilaan], ja tälleen niin. Niin tuntu vähän sellaselta, et anteeks nyt, mut pääsis, mut anteeks nyt, mut tota noin pääsisinks mä sinne?

A: Mm...?

H: Niinku pyytää nyt taas jotain suurta. Niinku silleen, että. Tuntu sellaselta.

Kaikkien haastateltavien näkemyksissä toistui jossain määrin ajatus siitä, että henkilökunta pitää opiskelemista työntekoa vähempiarvoisena. Luentani mukaan tällaisissa selonteoissa vankilaopetukseen osallistuvalla rakentuu toisen positio suhteessa työtä tekeviin. Näen seuraavassa haastattelulainauksessa vankilaopetuksen rakentuvan jonakin työhön nähden vähempiarvoisena.

”Siellä oli semmonen asenne, että... et niinku jotenki, että what ever – et mitäs läksit, mitä puuhaillet tommosta, miks et mee tonne kutoon sukkaa niinku kaikki muutkin, et mikä sä luulet olevas.(...) et ole vangimpi, kuin mitä sä kuvittelet olevas.”

Esimerkissä opiskelemiseen liitetään tulkintani mukaan ajatus siitä, että opiskeleminen ei ole vankeutta suorittavalle tarpeeksi ominaista toimintaa, toisin kuin työn tekeminen. Näkemykseen ”vangimpana” olemisesta liittyy luentani mukaan myös piiloinen ajatus siitä, että vankeutta suorittavia luonnehtisi jokin yleistävä yhtenäisyys, jota opiskelemalla rikkoo. Pohjola (2001, 190) on todennut, että erilaisuuden tuottamisen prosessi pitää sisällään yleistämisen ansan. Hän viittaa Foucault’n (1972) ajatukseen ’ohjaavien esittämien’ käsitteestä, jonka kautta ihminen menettää yksilöllisyytensä. Aineistoni perusteella näen, että vankeutta suorittavat kohdataan vankilaopetuksen käytännöissä ”vankeina” – yleistävien merkityksenantojen kautta ja yksilöllisyyttä häivyttäen.

Foucault (2005b, 328, 331) on vankeusrangaistuksen historiallista epäonnistumista tarkastelevassa analyysissään tuonut esiin sen, kuinka työ nähdään eräänä päätekijänä vankien asteittaisessa muuttumisessa yhteiskuntakelpoisiksi. Hänen mukaansa työnteko nähdään lainsäädännössä vankeusrangaistukseen kiinteästi kuuluvaksi: kun vanki työllistetään, hänet samalla totutetaan järjestykseen ja tottelevaisuuteen. Vankilaopetuksen strategiassa esitetyissä ministerikomitean suosituksissa vankilakoulutuksesta sekä vankilasäännöistä todetaan, että vankilassa tapahtuvalla opetuksella ei tulisi olla alempi status kuin vankilassa tehtävällä työllä. Vankeja ei saisi myöskään asettaa esimerkiksi taloudellisesti epäedulliseen asemaan sen vuoksi, että he osallistuvat koulutukseen (Vankilaopetuksen strategia 2008, 31–32). Haastateltavieni selontekojen mukaan näin ei ole, vaan ainakin henkilökunnan asenteiden ja toiminnan tasolla opiskeleminen näyttäytyy vankeutta suorittavalle epäedullisena subjektipositiona.

Merkityksenantoja, joissa opiskelijan nähdään olevan työntekijään nähden vähemmän arvokas, luen myös seuraavista haastattelukatkelmista.

”... et opiskelijat on vähän niinku... et ne on vaan jotain laiskimuksia, ketkä siel haluu nukkua siel sellissä tai jotain tämmöstä. Mut et työntek.. Työtä pitää tehdä.”

”Niin, opiskelija on vähän semmonen haahuileva, vaan sillain, että nyt tiää oikein onks toi, osaaks toi tehä mitään duunia, tai silleen, että.”

Näissä esimerkeissä vankilassa opiskelevat saavat merkityksen laiskoina ja haahuilevina, kielteisiksi tulkittavien representaatioiden kautta. Kiinnostava ristiriita suhteessa muuhun yhteiskuntaan on tavassa nähdä opiskeleminen vankilassa työntekoa vähempiarvoisena. Kuten olen edellä tuonut esiin, ovat naisille vankiloissa mahdollistuvat työt sellaisia, joiden arvostus yhteiskunnassa yleensä ei ole erityisen korkea. Sen sijaan kouluttautumista arvostetaan ja sen voimaan uskotaan (ks. esim. Silvennoinen 2002).

Avovankilan ja suljetun vankilan välillä nähtiin haastatteluissa eroavaisuuksia siinä, miten henkilökunta opiskelijoihin suhtautuu – avovankilan eduksi. Yksi haastateltavistani kertoi esimerkiksi kohdanneensa suljetussa vankilassa opiskeluun kohdistettua, epävarmuudeksi tulkitsemaansa asennetta. Hän kutsui tätä ”täh? -mentaliteetiksi”, joka aiheutti tunnetta kielteisestä kummastelusta ja toimintakäytäntöihin piilotetusta vähättelystä. Avovankilan henkilökunnan asenteita hän kuvasi sen sijaan neutraaleiksi tai vähintäänkin kielteisyyden hyvin piilottaviksi. Myös toisessa haastattelussa tuotiin esiin henkilökunnan myönteinen suhtautuminen opiskelijoihin avovankilassa.

”Täällä suhtaudutaan erittäin hyvin. Siis opiskelijoihin.”

Se, että erityisesti suljettujen vankiloiden valvontahenkilökunta vaikuttaisi suhtautuvan opiskelijoihin kielteisesti ja erityisesti työtä tekeviä vähemmän arvostaen, on yksi tutkielmani keskeisistä tuloksista. Näen tässä myös tärkeän kehittämiskohteen. Vankilaopetuksen strategian kunnianhimoiset tavoitteet opiskelun myötävaikutuksista tarvitsevat toteutuakseen niille suotuisan ilmapiirin, jonka rakentamisessa vankeutta suorittavien lähellä toimivalla henkilökunnalla on nähdäkseni suuri merkitys.

8.3.3. Roolinsa vangit? – leimattuja identiteettejä haastaen

Kuten luvun alussa toin esiin, rakentuu haastateltavieni selonteoissa vankeutta suorittaville ja vankilaopetukseen osallistuville erilaisia kategorisia määrittelyitä. Vankilaopetukseen osallistuvat määrittyvät vankilassa esimerkiksi työtä tekevästä eroavana ryhmänä edellä käsitellyn tavoin. Luen haastatteluaineistostani kuitenkin myös useita leimattuja

identiteettejä purkavia määrittelyitä, tavallisuusretoriikan ja eron politiikan käytäntöjä. Tavallisuusretoriikassa omaa tavallisuutta korostetaan ja puolustellaan muiden leimaavia tulkintoja vastaan, eron politiikka puolestaan perustuu samanlaisuuden tavoittelun sijasta positiivisille eron merkityksille ja identiteettien moninaisuudelle (Juhila 2004, 30–31). Olen lukenut aineistoani näiden Juhilan määrittelemien identiteetin määrittelyyn liittyvien vastapuheen tapojen kautta sekä tulkinnut vastapuheeksi myös ne aineistokohdat, joissa vallitsevaa käytännön todellisuutta kritisoidaan. Tällaiseksi käytäntöihin kohdistetuksi vastapuheeksi luen esimerkiksi jo edellä esiin tuomani selonteot vankilaopetuksen tarjonnan ja siihen saatavan tuen riittämättömyydestä. Tarkastelen seuraavaksi niitä eron politiikan ja tavallisuusretoriikan keinoja, joita haastateltavani käyttivät. Haastateltavieni käyttämä vastapuhe osoittaa mielestäni osuvalla tavalla sen, että vankeutta suorittavat eivät ole yksisuuntaisesti vain normalisoivan hallinnan kohteita, vaan toimivat siinä: omaksuvat sen käytännöt ja käyttävät valtaa suhteessa itseensä ja toisiinsa määritellään omaa ja toisten identiteettiä.

Toin sivulla 102 esiin sen, että erään haastateltavani näkemyksen mukaan yksi opiskelun aloittamista rajoittava este liittyy kehtaamiseen. Hän tarkensi asiaa toteamalla, että ympäristö ja ympäristön asenteet voivat vaikuttaa siten, että opiskelua ei aloiteta, koska ei haluta poiketa tyyppillisestä vankeutta suorittavasta. Haastateltavan näkemyksen mukaan tällainen ”tyyppivanki” rakentuu seuraavanlaiseksi.

”Ei haluta poiketa siitä semmosesta tyyppillisestä vangista, joka käy niinku jotain niinku aika tylsää työtä vääntämässä ja sit harrastukset on niinku... Okei, kirjojetaan kirjeitä, vedetään mässyä, tupakoidaan, kattellaan telkkaria. Et se on valitettavasti aika semmonen perus, perusvire. Et sä et kehtaa tehdä muuta, ellei sulla oo sitten sellasta... Ellei sulla oo jotain semmosta ylimäärästä kanttia. Mulla nyt sattuu olemaan.”

Esimerkissä haastateltava rakentaa tyyppillisen vankeutta suorittavan identiteetin työtä tekemäksi, mihin suhteutettuna opiskeleminen edustaa poikkeavuutta. Huomionarvoista esimerkissä on ensinäkin se, kuinka haastateltava omaksuu viralliselle tiedolle ominaisen kategorisoimisen tavan. Toiseksi huomio kiinnittyy myös siihen, kuinka haastateltava määrittelee itsensä tekemänsä ”tyyppivangin” määrittelyn ulkopuolelle. Luen tämän selonteon ennen kaikkea eron politiikkana, jossa vankeutta suorittavien keskinäistä

variaatiota pyritään tuomaan näkyväksi. Haastateltava tuottaa selonteossaan stereotyyppisen representaation vankeutta suorittavasta, mutta purkaa samalla tämän leimatun identiteetin totalisuutta. Eron politiikkaa voikin tarkastella eräänlaisena samuuden vastustamisena. Tavoiteltaessa samuutta, tulee niistä jotka eivät yllä samanlaisena olemisen päämäärään syrjittyjä ja leimattuja (Juhila 2004, 31). Vastaavasti eron politiikan voi nähdä nimensä mukaisesti positiivisen eron rakentamisena, leimaamiselle ja toiseuden tuottamiselle vastakkaisena.

Edellä käsitellyssä esimerkissä keskeistä on myös näkemys siitä, kuinka poikkeaminen juuri ”tyyppivangista” voi olla vankilayhteisössä ongelmallista: stereotyyppisen vangin kategorian sekä opiskelevan position yhteensovittaminen näyttäytyy ongelmallisena. Matti Laine (2002b, 138) on tuonut esiin, että vankeutta suorittavat eivät pohdi yksin sitä, miten heistä voisi tulla niin sanottuja kunnan kansalaisia, vaan suurimmat huolet liittyvät selviytymiseen vankilan arjessa. Ruckensteinin ja Tepon (2005, 39) mukaan sosiaalisen kontrollin mekanismit huolehtivat siitä, että vangit käyttäytyvät tavalla, joka on heille sopiva. Tämä ilmiö tulee tulkintani mukaan esiin myös seuraavassa esimerkissä, jossa haastateltava määrittelee vankeutta suorittavalle mahdollistuvan toiminnan rajoja.

”... pitää kuitenkin lähentyä sitä vangin roolia, vaikka ite ois toista mieltä. Ettei tuu sitten sellasta allergiaa ja karsastusta, että toi on noita.”

Juhila (2004, 28) on Morganiin (2000) sekä Cubriumiin ja Holsteiniin (2001) viitaten tuonut esiin sen, kuinka eri tilanteissa käytämme identiteettejä, jotka muiden on mahdollista tunnistaa. Kun muut odottavat toimijalta leimatun identiteetin mukaista toimintaa, muuttuu tilanne mutkikkaammaksi. Vaikka leimatun identiteetin kantaja tunnistaisikin ne määrytykset, jotka häneen kohdistuvat, voi niihin asettuminen olla vaikeaa. Luentani mukaan edellä esitetyssä haastatteluesimerkissä oman, odotetusta toiminnasta poikkeavan, kannan esiintuominen nähdään vaikeana. Poikkeuksellisen kannan esiintuominen voi aiheuttaa muissa vankeutta suorittavissa kielteisen tunteen siitä, että sen esittäjä lukeutuu vastapuolelle. Näen tämän hyvin selkeänä esimerkkinä dikotomisesta meidän ja muiden -diskurssin toiminnasta vankilassa.

Vankeutta suorittavat eivät ole yksisuuntaisen hallinnan ja toiseksi asettamisen kohteina, vaan osallistuvat myös itse tämän diskurssin tekemiseen ja kollektiivisen identiteettinsä

ylläpitämiseen. Keskeistä esimerkissä on eronteko vankeutta suorittaviin ja ”noihin”, joiden toimintamahdollisuudet ja subjektipositiot näyttäytyvät erilaisina. ”Noilla” haastateltava viittaa selonteossaan vankiloiden ryhmänvetäjiin.

”Et ihmiset kuitenkin on niinkun näin pääosin sitä mieltä, että on kivaa, että on kaikennäköistä terapiaa ja on kiva, että on päihdekeskusteluja ja onhan se kiva, että niitä joku vetää ja onhan se kiva, että vetäjällä on joku koulutus, mutta sä et saa olla semmosessa roolissa itse asiassa täällä. Se roolien sekaannus aiheuttaa stressiä. Et sä tavallaan istut kahdella puolella pöytää.”

Esimerkissä mielenkiintoista on metafora pöydän molemmilla puolilla istumisen mahdottomuudesta. Tulkitsen tämän selkeänä osoituksena meidän ja muiden -diskurssin toiminnasta, joka näyttäisi rajoittavan vankeutta suorittavan toimintamahdollisuuksia. Pöydän ääreen istuuduttaessa ei voi olla samanaikaisesti meitä ja muita, vaan jokaisen on valittava – tai ennemminkin hyväksyttävä hänelle osoitettu paikkansa.

Kahdessa edellä mainitsemisissä esimerkeissä huomioni kiinnittyi myös siihen, kuinka haastateltava käyttää roolin käsitettä. Tulkitsen tämän käsitteen käyttämisen viittaavan jollakin tavalla ulkopuolelta määrätyn käyttäytymisen omaksumiseen. Roolin otetaan ja siinä toimitaan roolin mukaisesti, vaikka se olisi oman ulkopuolisen kannan vastainen. Myös Ruckenstein ja Teppo (2005, 38) ovat tuoneet esiin sen, että suljetussa vankilassa tietoisuus muiden arvioinnista ja tarkkailusta pakottaa niin sanotun ’linnaroolin’ esittämiseen. Luen edellä mainituista selonteista voimakasta hallinnan kohteena olemisen kieltä, jossa subjektit muovaavat toimintaansa norminmukaiseksi. Norminmukainen toiminta näyttäytyy eri subjektipositioissa erilaisena ja roolien kautta omaa toimintaa pyritään sovittamaan osoitettuun subjektipositioon sopivaksi.

Olen edellä tuonut esiin esimerkkejä siitä, kuinka vankeutta suorittavat ovat normalisoivan hallinnan kohteina ja asettuvat heille avattuun toiseen positioon. Haastateltavani käyttivät selonteissaan kuitenkin myös paljon tavallisuusretoriikkaa, jolla perustelivat vankeutta suorittavien ja vankilaopetukseen osallistuvien tavallisuutta sekä koko väestöön että muihin vankeutta suorittaviin suhteutettuna. Tavallisuusretoriikkaa käyttämällä he rikkoivat näin toisen positiota ja siihen liittyviä leimattuja identiteettejä. Olen tuonut tavallisuusretoriikkaa esitteleviä esimerkkejä esiin jo haastatteluaineiston analyysin

toteuttamista käsittelevässä luvussani. Luen tavallisuusretoriikkaa myös seuraavista haastatteluotteista.

”Sä opiskelet, mut sä opiskelet nyt niinku maalla. Sä et oo [opiskelupaikassa]. Et muuten tota, muuten sä olet niinkun ihan opiskelija.”

”Aika monesti sit sekin, ku siel ei varmaan kauheesti oo ollu opiskelijoita, kun mieltii vuosia taaksepäin, mutta nyt kai niit sit rupes oleen, et se ei ollu enää niin ihmeellistä. Että aika moni opiskeli.”

”Onhan niinku, mä tiedän paljon muitakin, ketkä on niinku koulutettuja ja tälleen, niin..”

Esimerkeissä haastateltavat antavat vankilassa opiskelemiselle merkityksen monin tavoin tavallisena toimintana. Ensinäkin, opiskelija näyttäytyy selonteossa ennen kaikkea opiskelijana – ei esimerkiksi vankilaopiskelijana tai muuten vankeuden kautta määrittävänä. Tulkitsen tämän vahvaksi vangin leiman purkamiseksi, jossa identiteetti rakentuu vangin identiteetin sijaan ennen kaikkea opiskelijan identiteettinä. Toiseksi vankilassa opiskeleminen saa vankilan kontekstissa merkityksen tavallisena toimintana. Kolmannessa esimerkissä haastateltava purkaa vankeutta suorittavien koulutustaustan mataluuteen liittyviä yleistyksiä. Foucault (2010a, 74) on painottanut sitä, että siellä missä on valtaa, on myös vastarintaa. Hän on todennut myös, että vastarintaan asettumisen tapoja on lukuisia ja nämä ovat valtasuhteiden välttämätön toinen puoli. Näen haastateltavieni vastapuheen vastarintaan asettumisena, vallitsevien diskurssien haastamisena.

Olen edellä avannut sitä subjektipositioiden muotoutumisen prosessia, joka vankeutta suorittaviin ja vankilaopetukseen osallistuviin kohdistuu. Luen haastatteluaineistossani vankilaopetukseen osallistuvan subjektiposition rakentuvan dikotomisten erontekojen kautta erityisesti työtätekevän subjektipositioon nähden hierarkkisesti matalampana. Opiskelijan subjektipositio on kuitenkin ristiriitainen. Opiskeleminen voi näyttäytyä poikkeamista osoittavana, ”vangin” roolin ja oman mielipiteen välillä tasapainotteluna vaativana toimintana. Kaikki haastateltavat eivät kuitenkaan nähneet asian olevan näin, vaan huolimatta edellä esitetystä opiskelijan asemaa vankilayhteisössä pidettiin myös luontevana.

Hyvin keskeisenä pidän sitä, että vankilayhteisössä opiskelijan subjektipositio rakentuu ennen kaikkea valvontahenkilökunnan kielteisten asenteiden kautta, kuten edellä toin esiin. Sitä, että poikkeamista ”tyyppivangista” ei nähtäisi kielteisenä, tukisikin nähdäkseni ennen kaikkea henkilökunnan positiivisemmat asenteet ja suhtautuminen opiskelevia kohtaan. Tilastollisesti tarkasteltuna opiskeleminen vankilassa on poikkeavaa, sillä esimerkiksi vuonna 2009 noin 9 prosenttia vankeutta suorittavista osallistui koulutukseen ja huomattavasti yleisempää oli olla esimerkiksi kokonaan toimintaan sijoittumatta (37 %) (Rikosseuraamuslaitos: Toiminnot). Vaikka vankilassa opiskelevat ovat tilastollisesti melko pieni joukko kaikista vankeutta suorittavista, ei tämän tulisi siirtyä käytäntöihin poikkeavuutta korostavina asenteina. Kun koulutus nähdään vankilaopetuksen strategiassa muun muassa keskeisenä kuntoutumisen toimenpiteenä, yhteiskuntaan sijoittumista edistävänä ja syrjäytymistä ehkäisevänä, hyvin monin tavoin positiivisesti latautuneena toimintana, tulisi näiden tavoitteiden toteutuakseen siirtyä käytännön toimenpiteiksi. Myös vankeuslainsäädäntö velvoittaa opintojen ohjaamiseen ja tukemiseen (Vankeuslaki: 8. Luku 8 §). Haastateltavien näkemykset vankilaopetuksen arvostuksesta, sujuvuudesta ja siihen saatavasta tuesta kertovat kuitenkin hyvin ristiriitaista viestiä koulutuksen todellisesta arvostuksesta ja statuksesta vankiloissa.

8.4. ”No siihen tuli sit kaikenlaisia tota ehtoja” – opiskelemisen käytännöntason hallintaa

Tarkastelen luvun lopuksi vielä yhtä haastatteluaineistossa esiin tullutta tapaa antaa vankilaopetukselle merkityksiä: siihen liittyviä ajan ja tilan kokemuksia, jotka kietoutuvat hallinnan kohteena olemiseen. Luen aineistossani normaalin ja epänormaalin välisen eron rakentuvan usein tällaisten konkreettisten aikaan ja tilaan liittyvien merkityksenantojen kautta ja valtasuhteiden toimivan konkreettisten rajojen ja rajoitusten osoittamisen avulla. Tulkitsen aikaan ja tilaan liittyvän hallinnan olevan hyvin piilotettua muun muassa erilaisiin sääntöihin, ehtoihin ja aikatauluihin.

Luvun otsikko, jonka eräs haastateltavistani totesi kertoessaan saamastaan opintoluvasta, kiteyttää osuvasti sen, kuinka vankilaopetukseen osallistuva on monenlaisten ehtojen alaisena ja hallinnan kohteena. Foucault on *Tarkkailla ja rangaista* -teoksessaan (2005b, 188–189) tarkastellut 1600–1700-luvuilla yleistynyttä kurinpitoa vallan mekanismina, joka tuottaa alistettuja ja harjaantuneita, ’kuuliaisia’ ruumiita. Näen modernissa

vankilaopetuksessa toteutuvan lukuisia kurinpidon elementtejä, joita Foucault teoksessaan on hahmotellut. Tällaisiksi kurin muodoiksi mainitaan erilaiset jaottelemisen tavat, toiminnan valvominen, pyrkimys kehittymiseen sekä voimien koostamiseen. Kurilla on neljä pääkeinoa: taulukkojen laadinta, toimintatapojen määrittäminen, harjoittaminen sekä taktiikan käyttäminen eli harkittu voimien yhdisteleminen. (Foucault 2005b, 227–228.) Aineistoni mukaan vankilaopetuksessa toistuvat näistä kurinpidon tavoista ennen kaikkea toiminnan valvominen sekä pyrkimys kehittymiseen.

Toiminnan valvominen tapahtuu Foucault'n (2005b, 204) mukaan esimerkiksi kiinteän päiväjärjestyksen kautta, jolle on ominaista ajan rytmittäminen, pakolliset toimet ja kertausvaiheet. Kun pyysin haastateltaviani kuvailemaan tyypillistä opiskelupäiväänsä, noudattivat kuvaukset hyvin pitkälti kronologista ajankulkua ja rakentuivat kiinteän päiväjärjestyksen ympärille sisältäen kellotetut henkilökunnalle ilmoittautumiset, opiskeluajat, ruokailut ja lepoaikat. Yksi haastateltavistani kertoi, että opiskelemista rytmittivät esimerkiksi seuraavanlaiset päiväjärjestyksen valvomiseen liittyvät toimenpiteet.

”Kyl siel oli sitten, tuli semmosta lappua seinälle, että selliopiskelijoiden on oltava opiskeluvälillä aamu puoli kahdeksasta kello kuuteentoista. Ja mitäs siel oli, että olikohan siel jotain päiväunista tai jotain.”

Luen vankilaopetusta ohjaavaa kiinteää päiväjärjestystä yhtenä osoituksena tarkkailusta, joka läpäisee vankeutta suorittavan todellisuuden. Ajankäytön tarkkaileminen liittyy kiinteästi myös kehityspyrkimykseen, joka on toinen keskeinen kurinpidon muoto vankilaopetuksessa. Foucault'n (2005b, 212–221) mukaan tällaiseen kehittämiseen pyritään muun muassa ajan jakamisella peräkkäisiin aikasarjoihin, joissa mahdollistuu yksityiskohtainen valvonta ja asioihin puuttuminen: eriyttäminen, ojentaminen, rankaiseminen ja poistaminen. Valta luonnehtii ja käyttää hyväkseen yksilöitä sen mukaan, mille tasolle he aikasarjassa sijoittuvat. Vankilassa opintojen etenemistä tarkkaillaan ja niiden sujuva eteneminen voi olla ehtona luvalla jatkaa opintoja. Avovankilassa opiskelevalle aikasarjoissa toimiminen voi näyttäytyä myös esimerkiksi uhkana joutua suljettuun vankilaan, jolleivät opinnot etene.

”Tää ympäristö, että täällä on se, että täällä on pakko noudattaa asiat, muuten sä et voi olla täällä, että sitten sulla on vaihtoehtona se suljettu laitos, jollet sä hoida täällä koulua. Ja sitten on vielä se, että opintolupaa jatketaan, se myönnetään yleensä aina puolen vuoden tai luukauden jaksoissa. Tai lukuvuoden. Niin... Se, että täällä seurataan sitä etenemistä opinnoissa, että jotain täytyy tapahtua.”

Granfelt (2007, 88–89) on naisten päihdekuntoutusta Vanajan vankilassa tarkastelleessa tutkimuksessaan tuonut esiin sen, kuinka kuntoutukseen valikoivassa pääsykokeessa toteutuu eräänlainen ’myönteisyyspakko’. Paine oikeanlaisen, myönteisen kuvan antamiseksi itsestä on suuri, erityisesti jos pelissä on sijoittuminen suljetusta vankilasta avoimeen laitokseen laajempine toimintamahdollisuuksineen. Tällainen myönteisyyden tarve näyttäisi tulkintani mukaan liittyvän myös opiskelemiseen: avovankilassa olo on ehdollista ja uhkana on joutuminen takaisin suljettuun laitokseen, jos opinnot eivät suju odotetulla tavalla.

“...tässä nyt saa olla aika varuillaankin sillai, ettei vaan tapahdu mitään tylsää. Ettei tuu passitusta sinne. Koska eihän tänne niinkun jäädä olemaan. Et jos tulee rikkeitä, niin sitten joutuu pakkaan kimpsunsa.”

Kiinnostava huomio yhdessä tekemässäni haastattelussa on seuraava. Kysyin haastateltavaltani, miten opintoihin liittyviä ehtoja seurataan. Haastateltava totesi, että ei ole oikeastaan tietoinen siitä, miten valvonta tapahtuu. Luen tätä esimerkkinä siitä, että valvonta sisäistetään ja valvonnan kohteesta tulee itse oman valvontansa perusta. Vaikka ulkopuolista valvontaa ei tosiasiasa tapahtuisi, on valvonnan mahdollisuus koko ajan läsnä. Tätä ajatusta Foucault (2005b) on käsitellyt Panopticonin ajatusta hahmotellessaan.

A: ...niin minkälaista valvontaa siihen sitten liittyy, että?

H: En mä itse asiassa oikeen tiää, että miten, miten sitä...

Useammassa haastattelussa tuotiin esiin selontekoja siitä, kuinka vankilaopetus tapahtui suljettujen ovien takana. Esimerkiksi selliopiskelijat ovat opiskelijoita, jotka suorittavat opintoja itsenäisesti sellissään. Opiskeleminen tapahtuu lukittujen ovien takana säännöllisen aikataulun rytmittämänä: haastateltavien selontekojen mukaan sellien ovet avautuvat vain ruokailujen ja vapaa-ajan ajaksi ja tarvittaessa valvontahenkilökunnalta

pyydettyä. Luen tällaista lukkojen taakse sulkemista hyvin konkreettisena vallankäytön tapana, johon tulkintani mukaan liittyy myös valvonnan sisäistämisen ajatus.

”Yks nainen suoritti sitten avoimessa yliopistossa jotain tutkintoa, niin hän opiskeli tietysti niinku yksin sitten. Mutta, mut sitten hänetkin suljettiin johonkin, johonki sellaseen koppiin, tai jonnekin useemmaks tunniks sitten, että”

”Vartija vei tai mut päästettiin sinne ja ovi laitettiin lukkoon ja sitten mut otettiin pois, ku mä olin valmis.”

Hieman yllättävälläkin tavalla lukittujen ovien takana mahdollistuu kuitenkin monenlainen vapaus. Opiskelijalla on vapaus omassa tahdissa toimimiseen ja ajattelemiseen. Sellissä opiskellessa myös vankilaympäristö on helpompaa unohtaa.

H:... mä sain tehdä omaan tahtiin, mulla oli niinku semmonen opiskelijan vapaus, mitä mulla ei töissä ollut, minkäänlaista työntekijän vapautta. Koska se oli kuitenkin, mä olin kuitenkin vankilassa töissä.

A: Niin?

H: En mä voinut tehdä sitä samalla tavalla ku siviilissä, että... Niinku et en mä nyt jaksa vaik tehdä mitään ja mä otan nyt vähän rennommin ja. Se oli kuitenkin semmosta, että joku kyttäs.

A: Mm. Ja et siin opiskellessa, et sitä pysty tekeen siihen omaan tahtiinsa ja?

H: Joo ja mä pystyin määräämään sen päiväni ja tahtini.

”Meinaan kun tuli se kesäloma, se mul oli joku kahden viikon kesäloma eli selliloma, eli mun ei niinku tarvinnu opiskella, niin mä olin ihan tuskastunu ja alko masentamaan, et ei oo niinku mitään... Ei oo mitään. Et sitten, sit oli taas kivaa, kun sellin ovi meni kiinni ja sai taas paneutua [opintoihin] ja unohtaa kaikki... tämän ympäristön.”

Vankilaopetukseen osallistuva ei aina kuitenkaan suorita opintojaan konkreettisesti vankilan alueella. Tällaisissa tilanteissa voi vankila tarkoittaa opiskelijalle toisenlaista vapautta ja valvontaa suhteessa opiskelemiseen.

”No siihen tuli sitten kaikenlaisia tota ehtoja, että.. No ajat, milloin lähdet, milloin palaat. Millä menet, menetkö pyörällä, bussilla, millä. Ja sitten se tarkka reitti, mitä sä kuljet kouluun ja takasin. Se, et muita ihmisiä, ulkopuolisia jotka ei liity opiskeluun, ei saa tavata.”

”Että vaikka tässäkin nyt on saman niinku samaa happea ja saman taivaan alla eikä oo mitään muureja, mut silti kun oot tuolla koulupaikassa, niin se on ihan erilainen olo olla. ”

Luvun lopuksi haluan tuoda esiin vielä yhden huomion, joka vankilaopetukseen osallistuvan ajankäyttöön liittyy. Esitin sivulla 107 esimerkin, jossa haastateltava merkityksellisesti vankilassa viettämäänsä aikaa turhana aikana pois siviilistä: *”...että tää on kuitenkin silleen niinku turhaa aikaa pois tuolta siviilistä”*. Vaikka vankila rajautuu vankilaopetuksen diskurssissa usein jollakin tavalla yhteiskunnan ulkopuoliseksi, vaikuttaisi vankilan ajankulku tämän esimerkin valossa noudattavan kuitenkin normaaliksi määrittävän siviilin ajankulkua.

”...niinku et meenks mä hakeen jotain töitä ja sanon, et olinpas tos nyt vähän reilu [kymmenen] kuukautta tuol vankilassa, että. Mut opiskelinhan [korostaen] mä kyllä, että.”

”Mä oon sitäkin niinku tässä ruvennu stressaamaan, että apua. Jos ne ei niinku, jos ne sanookin mulle, että ei kiitos, kun sulla on tommonen tausta.”

Vankilassa vietetty aika saa selonteoissa kielteisiä merkityksiä esimerkiksi pohdittaessa työhön tai jatko-opintoihin hakeutumista. Myös Kyngäs (2000, 238) on tuonut esiin sen kuinka vankeustuomion suorittaminen on usein elinikäinen taakka, joka voi vaikuttaa monin tavoin esimerkiksi työpaikan saamiseen tai jatko-opintoihin pääsemiseen. Tulkitsen edelliset esimerkit vankeutta suorittaviin liitetyn leimatun identiteetin olemassaolona ja sen voimakkaana tiedostamisena. On hyvin koskettavaa huomata, kuinka vankeutta suorittavan leima konkretisoituu haastateltavien selonteoissa ja kuinka voimakkaana se kaikesta vastapuheesta huolimatta näyttäytyy.

Olen tässä luvussa läpikäynyt niitä merkityksiä, joita haastateltavat vankilaopetuksesta ja siihen osallistuvista selonteissaan antoivat. Yhteenvetona voin todeta seuraavaa. Vankilaopetus ja siihen osallistuvan subjektipositio näyttäytyivät haastatteluaineistoni perusteella monin tavoin paradoksaalisina. Vankilaopetus rakentui haastatteluissa työntekoon nähden ristiriitaisena. Sitä merkityksellistettiin paitsi työtä mielekkäämpänä, myös erityisesti valvontahenkilökunnan taholta työntekoa vähemmän arvostusta saavana toimintana. Muiden vankeutta suorittavien keskuudessa vankilaopetukseen osallistuvan subjektipositio nähtiin sekä neutraalina että ongelmallisena. Tulkintani mukaan vankilaopetukseen osallistuva joutuu kuitenkin tasapainoilemaan toimiakseen oikein vankilaopetuksen diskurssissa, jossa opiskeleminen näyttäytyy vankeutta suorittavalle epätyypillisenä, jopa epäsovivana toimintana.

Vankilaopetuksen nähtiin avaavan yhteyksiä muuhun yhteiskuntaan konkreettisesti mahdollistamalla esimerkiksi käymisen vankilan ulkopuolella sijaitsevissa opiskelupaikoissa. Tällaisen fyysisen liikkumisenvapauden nähtiin tukevan elämänhallinnan kasvua. Vankilaopetus mahdollisti myös vankilan lukittujen ovien takana henkisen liikkumavapauden, jota haastatteluissa merkityksellistettiin muun muassa siviiliin kääntyvän identiteetin ajatuksella. Näen, että haastateltavat toistivat antamissaan selonteissa näin kuitenkin ajatusta vankilasta yhteiskunnan ulkopuolisena, mikä on osoitus normalisoivan hallinnan sisäistämisestä.

9 POHDINTA JA LUOTETTAVUUSTARKASTELU

Olen tässä tutkielmassa tarkastellut vankilaopetusta normalisoivan hallinnan keinona, joka rakentaa kohteilleen toiseuttavia subjektipositioita. Kahdessa edellisessä luvussa käsittelin analyysini tuloksia, joita tässä tutkielmani viimeisessä luvussa tarkastelen kokoavasti. Käyn ensiksi tutkielmani luotettavuustarkastelua, jota olen tehnyt myös läpi tutkimusraportin. Pohdin myös asemaani toiseutta tutkivana. Tämän jälkeen teen katsauksen keskeisimpiin tutkimustuloksiini Foucault'n esittämien kunnollisten vankilaolosuhteiden perusohjeiden kautta. Lopuksi hahmottelen aiempaan tutkimukseen peilautuen näkemystäni vankilaopetuksen uudesta suunnasta.

9.1. Pohdintaa haastateltavien anonymiteetin suojaamisesta ja tutkijan positiosta

Vankeutta suorittavien naisten määrä on Suomessa kokonaisuudessaan pieni. Vielä pienempi se on Vanajan vankilassa, josta haastateltavani olen tavoittanut. Lisäksi haastateltavieni joukko koostui vain kolmesta henkilöstä. Tutkittavieni anonymiteetin suojaaminen onkin tutkielman kaikissa vaiheissa ollut erittäin tärkeä tutkimuseettinen tekijä, jonka vaalimiseen olen pyrkinyt seuraavilla tavoilla.

Olen pyrkinyt käsittelemään ja säilyttämään aineistoani hyvin varovaisesti ja suojattuna. En ole koskaan jättänyt haastattelunauhoituksia tai niistä tehtyjä litterointeja valvomatta esimerkiksi kirjastoissa työskennellessäni. Näin olen tehnyt mahdolliseksi sen, että itseni lisäksi kukaan muu olisi päässyt lukemaan tai kuuntelemaan haastatteluita. Tutkimusraportoinnissa haastateltavieni anonymiteetin suojaaminen on ollut erityisen keskeistä. Olen pyrkinyt suojaamaan sitä häivyttämällä ja jättämällä kertomatta sellaisia taustatekijöitä, joiden avulla haastateltavat voisi tunnistaa. En anonymiteetin säilymiseksi ole kertonut esimerkiksi haastateltavieni tarkkaa ikää tai heidän koulutustaustaansa, vaikka etenkin jälkimmäisen tarkentamisen kautta joidenkin tutkimusteemojen tarkastelemiseen olisi saanut erittäin kiinnostavaa syvyyttä. En ole myöskään paljastanut niitä vankiloita, joissa naiset ovat tuomioitaan ennen Vanajalle tuloaan suorittaneet. Yksittäiset esimerkkeinä käyttämäni haastatteluotteet olen irrottanut selonteon antajasta – jokaisen esimerkin esittäjä on siis voinut olla kuka tahansa haastateltavistani. Olen myös pyrkinyt valitsemaan sellaisia haastattelu-esimerkkejä, joissa haastateltavan käyttämä kieli ei ole erityisen poikkeuksellista ja siten tunnistamista helpottavaa. Olen myös korvannut joitakin

yksittäisiä murre sanoja yleiskielen ilmaisuilla. Jätin myös kertomatta esimerkiksi niiden kurssien nimet, joista haastateltavat puhuivat, jotta heidän anonymiteettinsä ei murtuisi näiden paljastumisen takia.

Tutkimushaastatteluihin osallistuminen oli luottamuksellista ja täysin vapaaehtoista. Informoin haastateltaviani tutkimuksen tarkoituksesta ja sen toteutuksesta jo haastattelukutsussa. Haastatteluajankohdasta sopiessamme kerroin tutkittavilleni tarkemmin tutkimuksen tarkoituksesta sekä siitä, miten tulen haastatteluaineistoa tässä tutkielmassa käyttämään. Painotin tutkittavilleni, että haastattelut ovat luottamuksellisia ja kysyin luvan haastattelun nauhoittamiseen. Muistutin myös siitä, että heillä on mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimuksen halutessaan missä tahansa vaiheessa. Haastattelutilanteisiin ei osallistunut minun ja haastateltavan lisäksi muita henkilöitä ja ne toteutettiin rauhallisissa tiloissa vankilan alueella.

Vaikka olen haastatteluaineistoa käsitellessäni sekä tutkimusraportoinnissa pyrkinyt mahdollisimman monin tavoin suojaamaan haastateltavieni anonymiteettia, on pelko haastateltavien paljastumisesta seurannut minua läpi tutkielman tekemisen. Hetkittäin koin hyvin pelottavana sen vallan ja vastuun, joka minulla eteenkin haastatteluaineiston analyysia raportoidessani oli. Pelkäsin sitä, että huolimatta pyrkimyksestäni suojata haastateltavien anonymiteettia, voin vahingossa jonkin viattomalta tuntuvan pikkuasian kautta paljastaa haastateltaviani. Pelko haastateltavieni anonymiteetin murtumisesta onkin tuntunut tutkimusraportoinnissa ajoittain rajoitukselta raportoida analyysin tuloksia siinä tarkkuudessaan, kuin olisin nähnyt ymmärrettävyyden kannalta mielekkäimmäksi.

Tuuli Kurki (2008, 114) on pro gradussaan tuonut esiin sen, miten pelko tutkittavien salaisuuksien paljastumisesta tai heidän loukkaamisestaan voi liittyä syyllisyyteen tutkijan ja tutkittavien välisestä valtaerosta. Hän viittaa Josselssoniin (2004), jonka mukaan pelko liittyy toisten elämästä kirjoittamiseen ja syyllisyys suojaa tutkijaa menemästä liian pitkälle (mt.). Tämän tutkimusraportin teko onkin haastatteluaineiston analyysin osalta ollut monin paikoin tasapainottelua, jossa olen pohtinut ja epäröinyt yhtäältä sanojeni seurauksia ja toisaalta kokenut tarvetta tarkempaan raportointiin. Aineistoni valossa vankilaopetus näyttäytyi monin tavoin ongelmallisena, esimerkiksi vankilan henkilökunnan asenteet opiskelemista kohtaan kielteisinä. Tällaisten havaintojen esiintuominen aiheutti pelkoa siitä, että tekemilläni tulkinnoillani voin jollakin tavoin

hankaloittaa haastateltavieni asemaa, jos heidän anonymiteettinsä murtuisi. Riitta Granfelt (2007, 29) on todennut, että tutkijan olisi helpointa kirjoittaa vain hyvää. Vanhalaan (2005) viitaten hän kuitenkin toteaa, että tutkijan velvollisuutena on tuoda esiin myös niitä asioita, joita pitää epäkohtina ja joita tulisi muuttaa tai kohentaa. Nämä ajatukset ovat toimineet analyysia ja tutkimusraporttia tehdessäni keskeisinä ohjenuorina.

9.1.1. Tutkijan positioon asettumisesta

Tutkiessani vankilaopetusta normalisoivana hallintana ja toiseutta tuottavana, olen kiinnittynyt monin tavoin tarkastelemaan valtaa. Vallan ulottuvuus on näkynyt tutkielmanteon prosessissa teoreettisen viitekehyksen ohella konkreettisesti tekemissäni haastatteluissa sekä niiden analysoimisessa ja raportoimisessa. Tutkimushaastatteluun liittyy aina valtasuhde. Näen, että tutkielmassa, joka kietoutuu vallankäytön ympärille, on tämän valtasuhteen tarkasteleminen erityisen keskeistä. Haastattelua ohjaa tutkijan tiedon intressi, joka vaikuttaa muun muassa kysymyksenasetteluihin, keskustelun ohjaamiseen tapaan sekä sen fokusoimiseen. Tutkija on haastattelutilanteessa tiedon hankkijan positiossa, haastateltava asemoituu puolestaan tiedon antajaksi. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.)

Worthamin (2001 ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 208) mukaan haastatteluissa puhujat eivät kuitenkaan vain kerro itsestään vaan myös toteuttavat itseään. Ymmärrän tämän niin, että haastatteluissa annetut selonteot ovat haastattelutilanteeseen kytkeytyviä identiteetin halutunlaiseksi puhumisen tilanteita. Myös haastatteluaineistosta tehty analyysi liittyy tutkielman tarkoituksiin ja tutkielman raportoinnissa korostuukin tutkijan valta. Tutkijan on mahdollista hahmotella tarkastelemistaan haastatteluista erilaisia mahdollisia tulkintoja analyysiinsa sekä tutkimusraporttiinsa (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 111). Tutkimushaastatteluun liittyvä valta näkyykin konkreettisesti siinä, että ne tulkinnat, jotka lopullisessa tutkimusraportissa näkyvät, ovat tutkijan tekemiä. Vaikka tämän tutkielman tekijänä olen pyrkinyt lukemaan haastateltavieni puheenvuoroja mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tekemään tulkintani asiayhteyden liittäen, ovat haastateltavani saattaneet tarkoittaa selonteolla jotain muuta, kuin miten ne olen ymmärtänyt. Tämä tutkielma onkin konstruktio, jonka olen aineistostani tehnyt, eikä sellaisenaan edusta kenenkään haastattelemani kantaa.

Haastateltavien anonymiteetin suojaamisen lisäksi pohdin haastatteluaineistoa tuottaessani ja sitä analysoidessani paljon myös toiseuden käsitettä, sillä se on ollut hyvin keskeinen tämän tutkielman teossa. Toiseuden ajatus on ollut työssäni paitsi välttämätön tarkastelun näkökulma, paradoksaalisesti myös lukuisten ongelmallisten ajatusten esiintuoja. Toiseus on ollut tässä tutkielmassa käsitteellisenä apuvälineenä sen tarkastelemiseksi, mitä toiseuttavilla diskursiivisilla käytännöillä tuotetaan ja aikaansaadaan. Toiseuden käsitteleminen herätti kuitenkin myös pelkoa siitä, kuinka tällä tutkielmalla tulen väistämättäni tuottaneeksi tutkimuskohteistani määrittelyitä, jotka voivat purkamisen ohella tahtomattani vahvistaa vankilaan ja vankilaopetukseen liittyvää ulkopuolisuutta. Toiseuteen kun liittyy näkökulma ilman olemisesta, vähempiarvoisuudesta suhteessa ensisijaiseksi määrittyvään (Granfelt 1998, 96). Tutkiessani toiseuden rakentumista, olen ollut kuitenkin pakotettu tekemään erontekoa ”meidän” ja ”muiden” väliin, sillä kuten Helne (2002, 170) on todennut, ovat kaikki käsitteet yhtäältä erottelevia ja poissulkevia ja jokainen me-ilmaus tekee eron niihin, jotka ovat ”tuolla puolen”.

Rajanveto, jonka mukaan olen tarkastellut vankeutta suorittavia ja vankilaopetukseen osallistuvia toisen positiossa olevina suhteessa muuhun väestöön, on ollut seurausta siitä lähtökohtaisesta oletuksesta, jonka mukaan vankilaopetus toimii normalisoivana hallintana. Normalisoiminen voi kohdistua vain ”epänormaalksi” representoituun. Olen halunnut tämän tutkielman tekemisen alkumetreiltä asti kuitenkin kyseenalaistaa vankeutta suorittaviin liittyvien stereotyyppisten määrittelyiden oikeellisuutta ja tarpeellisuutta sekä rakentaa ennemminkin eräänlaista positiivisille eroille rakentuvaa eron politiikkaa (vrt. Juhila Arja, 2004). Toiseuden käsite toimikin tutkielmassani ennen kaikkea kontekstisidonnaisena konstruktiona, ei olemuksellisena ominaisuutena (vrt. Granfelt 1998, 96).

Tässä tutkielmassa olen tuonut esiin sitä tapaa, jolla vankeutta suorittavat rakentuvat virallisessa tiedossa matalasti koulutettuna ja monin tavoin oppimisongelmaisena ryhmänä. Vankiloissa elävistä puhuttaessa esiin tuodaan usein mielenterveysongelmat, sairastavuus sekä ongelmat päihteiden käytössä. (Naiset näkyviksi 2008, 3.) Vankilakierteeseen jääneitä on puolestaan kuvattu muun muassa yhteiskunnan sairaimpana, syrjäytyneimpänä ja köyhimpänä väestönosana (Vankilaopetuksen strategia 2008–2012, 8). Haastattelemi naiset rikkoivat vankeutta suorittaviin liittyviä stereotypioita monin tavoin. He olivat esimerkiksi eläneet perhe-elämää, kouluttautuneet ja osallistuneet työelämään ennen

vankilaan tuloaan. Väkeväinen (2005, 114) on tehnyt tutkimuksessaan samankaltaisia huomioita omista haastateltavistaan. Haastattelemani naiset eivät nähdäkseni millään tavalla poikenneet siitä satunnaisesta ohikulkijasta, jonka esimerkiksi raitiovaunua odotellessani tai lähikaupassa asioidessani voisin kohdata. Vankeus ei välittänyt heidän olemuksestaan siitä tietämättömälle millään tavalla. Koinkin hetkittäin huonoa omatuntoa siitä, että olin asettunut tarkastelemaan heitä toisina. Haastattelemani naiset olivat kuitenkin haluamattaankin osallisia niihin toiseutta rakentaviin ja ylläpitäviin diskursiivisiin käytäntöihin, joita tutkielmassani halusin esiintuoda ja purkaa.

Tätä tutkielmaa tehdessäni sain havaita hyvin konkreettisella tavalla sen, kuinka diskursseilla on seurauksia. Havaitsin todella henkilökohtaisella tavalla sen, kuinka diskurssit avaavat erilaisia subjektipositioita käyttäjilleen ja kuinka itsekin toimin tarkastelemassani vankilaopetuksen diskurssissa (Foucault 2005a, 163). Vaikka tavoitteenani koko tutkielmanteon prosessin ajan on ollut purkaa vankiloihin, vankeutta suorittaviin ja vankilaopetukseen osallistuviin liittyviä toiseuttavia vastakkainasetteluita, olen tehnyt tätä tutkielmaa kuitenkin tilanteessa, jossa nämä rakentuvat niitä tarkastelevassa virallisessa tiedossa kielteisinä vastakohtina ”normaaliväestöön” ja muuhun yhteiskuntaan nähden. En ole aina täysin voinut sulkea näiden määrittelyiden ja stereotyyppien olemassaoloa pois mielestäni. Pyrin esimerkiksi kohtaamaan haastateltavani ilman ennakkokäsityksiä, mutta pyrkimyksestä huolimatta vankeutta suorittaviin liittyvät stereotyypit vaikuttivat tahtomattani minunkin toiminnassani. Erästä haastatteluajankohtaa puhelimitse sopiessani esimerkiksi havahduin siihen, että haastateltavan ääni tuntui jotenkin yllättävältä vankeutta suorittavalle. Tämän huomion tekeminen, se että haluamattani olin odottanut haastateltavani ääneltä jotain sellaista, joka olisi tehnyt siitä sopivamman vankeutta suorittavalle, sai minut suuttumaan itselleni. Tunsin erittäin epämukavaa riittämättömyyden tunnetta siitä, etten pysty astumaan niiden stereotyyppien yli, joita haluan purkaa. Toisaalta tämä havainto auttoi myös myöntämään omat kytkökset siihen yhteiskunnalliseen todellisuuteen, jossa toimin ja auttoi tarkastelemaan tutkijanpositioni merkitystä.

Rastas (2005, 94) on todennut, että haastattelijan ja haastateltavan suhteessa vaikuttavien kulttuurierojen havaitseminen edellyttää, että tutkija tekee näkyväksi myös omat positionsa ja analysoi niiden merkityksiä tutkimusprosessissa. Vankilat, vankeutta suorittavat ja vankilaopetus ovat aiheita, joihin olen tämän tutkielman tekemisen myötä teorian tasolla

päässyt tutustumaan. Haastatteluja tehdessäni pääsin lyhyeksi hetkeksi myös havainnoimaan vankilan käytäntöjä kelloitettuine ilmoittautumisaikoinen ja valvonnan kohteena olemisineen. Minulla ei ole kuitenkaan kokemuksia siitä, millaista on suorittaa vankeutta tai olla vankilaopiskelija. Tämä on se aihepiiri, josta haastatteluilla pyrin saamaan tietoa. Aihepiirin kokemusasiantuntijoita ovat muun muassa ne naiset, joita sain haastatella. Tutkimuksessa pyrinkin heidän kuulemisellaan tuomaan esiin toista tietoa vankilaopetuksesta ja sen kohteena olemisesta.

Aineistonkeruumatkat Vanajan vankilaan eivät olleet ensimmäinen kerta, kun vierailin vankilassa, vaan ne ovat tulleet minulle tutuksi aikana, jona läheisen positiosta seurasin erään nuoren ihmisen vankeusaikaa ja opiskelua sen yhtenä osana. Koen, että kokemus vankeutta suorittaneen lähipiiriin kuulumisesta helpotti tutkielman aiheeseen tarttumista ja sen sisään pääsemistä, sillä minulla oli tämän kokemuksen kautta muodostunut käsitys vankilaopetuksen olemassaolosta ja sen mahdollisista ongelmakohtista. Koen myös sen helpottaneen tutkielman tekemistä, että vankilaan tai vankeutta suorittaviin ei ajattelussani liittynyt erityistä mystiikkaa, vaan vankiloissa vieraillessani olin saanut havaita sen, kuinka tavallisia ihmisiä vankeutta suorittavat ovat. Toin taustani vankeutta suorittaneen lähipiiriin kuulumisesta esille myös osassa haastatteluista, minkä uskon lisänneen luottamusta minun ja haastateltavan välillä. Kyngäs (2000, 56–57) on tuonut esiin, kuinka tutkimushaastatteluista tehdessään koki haastateltaviensa arvostavan sitä, että hän oli ollut vankilassa töissä ja oppinut näin vankilan käytännön tavat. Hän on korostanut myös sitä, kuinka keskeistä vankilatutkimuksen tekemiselle on se, että tutkija hallitsee tärkeimmät vankilaslangin termit, jotta tutkijan ja tutkittavan välille ei synny kielellistä ja ymmärryksellistä muuria. Koen, että tällainen vankilaslangin auttavakin hallinta oli eduksi itselleni haastatteluja tehdessäni, vaikkakin ne noudattivat pitkälti tavallista puhekieltä.

9.1.2. Pohdintaa haastatteluaineistosta ja sen hankinnasta

Koska olin jo ennen haastatteluaineiston keräämistä vierailut vankiloissa, osasin jo haastatteluaineiston hankkimista suunnitellessani valmistautua siihen byrokraatiaan ja niihin käytäntöihin, jotka vankilaan sisälle pääsemiseen liittyvät. Pitkälti näiden kokemusten valossa valikoitui tutkimusvankilakseni Vanajan avovankila, sillä koin luontevammaksi astua tutkijana mahdollisimman avoimeen vankilaympäristöön. Koska tutkielmani luonne on kriittinen, oli toiveissani se, että saisin tehdä haastattelut ilman valvontahenkilökunnan

läsnäoloa ja olla yhteydessä haastateltaviini mahdollisimman vähien välikäsien kautta, jotta mielikuva tutkielmani riippumattomuudesta säilyisi. Avolaitoksessa tällainen järjestely mahdollistui. Avovankiloihin liittyvä aiempien tutkimusten perusteella myös useita kiinnostavia piirteitä. Niissä opiskelevien koulutustausta on keskimäärin suljettuja vankiloita matalampi, opiskeleminen suljettuja vankiloita yleisempää ja opiskelijoilla on myös positiivisempi kuva opetuksen laadusta suljettuihin vankiloihin verrattuna. Toisaalta avovankiloissa kuitenkin pidetään opiskelemista keskimäärin vähemmän hyödyllisenä ja mielenkiintoisena, kuin suljetuissa vankiloissa. (Koski & Miettinen 2007, 6, 44, 50, 102.)

Rikosseuraamuslaitoksen keskushallintoyksikkö huomautti minulle myöntämässään tutkimusluvassa (Liite 1.), että Vanajan vankila on avolaitos, josta opiskelemassa käydään vankilan ulkopuolella ja että olisi kiinnostavaa jos tutkielmassa tuotaisiin esiin myös suljetun laitoksen opiskelijoiden kokemuksia. Rikosseuraamuslaitoksen huomautus on huomion arvoinen, mutta en kokenut tutkimuksen laajentamista suljettuihin laitoksiin tämän pro gradu -tutkielman puitteissa kuitenkaan välttämättömäksi. Koska en edellyttänyt, että haastateltavani osallistuisivat tutkimushetkellä opintoihin, ajattelin tavoittavani avovankilasta myös sellaisia haastateltavia, joilla olisi kokemuksia suljetussa vankilassa opiskelemisesta. Toivoin myös, että avovankilasta tavoittaisin sellaisia haastateltavia, joilla saattaisi olla kokemusta sekä suljetussa että avovankilassa opiskelemisesta ja edellytykset näiden opiskelumuotojen rinnakkain tarkastelemiseen. Tavoitinkin haastateltavia, joilla oli kokemusta joko sekä suljetussa että avovankilassa, tai toisessa näistä opiskelemisesta.

Haastatteluaineistoni ongelmana näen avovankilasta kerätyn haastatteluaineiston sijaan ennemminkin sen suppeuden, sillä onnistuin yrityksistäni huolimatta tavoittamaan vain kolme haastateltavaa. Laajemmalla haastatteluaineistolla vankilaopetuksen diskurssi olisi saattanut saada lisää ja tarkempia sävyjä nyt löytämieni rinnalle. Diskurssianalyttisen tutkimuksen aineisto on kuitenkin aina eräänlainen siivu tai pysäytetty hetki, yksittäinen todellisuuden representaatio monimutkaisemmasta yhteiskunnallisesta todellisuudesta (Pietikäinen & Mäntynen 1999, 157–158). Aineistoni on osa vankilaopetuksen diskurssia ja toisenlaisella aineistolla olisin toki tuonut tästä diskurssista esiin jotain muuta. Koen kuitenkin, että aineistoni on täysin relevantti vastaamaan esittämiini kysymyksiin. Rikosseuraamuslaitoksen tekemä huomautus on kuitenkin kiinnostava pohja erilaiselle jatkotutkimukselle. Erityisesti suljettujen vankiloiden opiskelevien naisten

vankilaopetuskokemusten tarkasteleminen olisi hyvin mielenkiintoista itsessään sekä vertailukohtana avolaitoksissa opiskelevien kokemuksiin. Pohdin muita tutkielman tekemisen aikana heränneitä jatkotutkimusideoita vielä luvun loppuun.

9.2. Vankilaopetus kunnollisten vankilaolosuhteiden kontekstissa

Vankeus nähdään vankilaopetuksen strategiassa vankeuslain mukaisesti prosessina, jonka tavoitteena on lisätä valmiuksia rikoksettomaan elämäntapaan, edistää sijoittumista yhteiskuntaan ja estää rikosten tekeminen rangaistusaikana. Niin sanotun normaalisuusperiaatteen mukaisesti vankeuden sisältönä on vapauden menettäminen tai sen rajoittaminen, eikä vankeudesta saa aiheutua mitään ylimääräisiä rajoituksia vangin oikeuksiin, vaan vankilan olosuhteiden on mahdollisimman pitkälti vastattava yhteiskunnan elinoloja. Normaalisuusperiaate näkyy vankilaopetuksessa muun muassa siten, että koulutuksesta annettavista todistuksista ei saa käydä ilmi, että opintoja on suoritettu vankilassa. (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5; Vankeuslaki: 1. Luku 2–3§; 8. Luku 8 §.) Tällaiset kyseenalaistamattomat, piiloiset ja perustelemattomat tavat määrittellä vankila ja vankeutta suorittavat yhteiskunnan ulkopuolelle ja epänormaaleiksi, ovat tämän tutkielman tulosten perusteella vankilaopetuksen diskurssissa hyvin luonnollistuneita.

Tutkielmani lähtökohtana on ollut tarkastella vankilaopetusta normalisoivana hallintana, joka muovatessaan subjekteja tulee samanaikaisesti myös toiseuttaneeksi nämä. Tutkimustulosteni perusteella vankilaopetukseen liittyy useita normalisoivia käytäntöjä, jotka sen subjektit sisäistävät. Michel Foucault on *Tarkkailla ja Rangaista* -teoksessaan (2005b, 367–369) tuonut esiin kunnollisten vankilaolosuhteiden seitsemän perusohjetta, joita hän vertailee ranskalaisen 1800-luvun lopun ja vuoden 1945 lainsäädännön osalta. Ohjeiden voi mielestäni yhä monilta osin nähdä toimivan Suomenkin vankeuslaissa ja vankeuskäytännöissä. Käyn seuraavaksi keskeisimpiä tutkimustuloksiani läpi näiden Foucault'n esittämien periaatteiden kautta suomalaisen vankeuslainsäädäntöön peilaten. Avaan yksi kerrallaan lyhyesti Foucault'n tarkastelemat seitsemän kunnollisten vankilaolosuhteiden perusohjetta ja peilaan niitä muutaman havainnollisen esimerkin kautta tutkimustuloksiini sekä suomalaisen vankeuslainsäädäntöön.

1. *Parannuksen periaate – oppia ihmisiksi olemiseen?*

Parannuksen periaatteen (Foucault 2005b, 367) mukaisesti vankeuden tärkeimpänä päämääränä on yksilön käyttäytymisen muuttaminen. Periaatteen voi nähdä toteutuvan suomalaisessa vankilalainsäädännössä juuri kautta, että vankeuden tavoitteena nähdään rikoksettoman elämän valmiuksien vahvistaminen ja yhteiskuntaan sijoittumisen edistäminen. Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 5, 8, 12) vankeusajalle ja vankilaopetukselle annetaan vankeuslain hengessä merkityksiä rikoksettoman elämäntavan, kuntoutumisen ja elämönhallinnan tukena. Niitä merkityksellistetään myös yhteiskuntaan sijoittumisen edistämisenä, suoranaista syrjäytymisen ehkäisijänä. Luen näitä vankilaopetuksen lupauksina yhteiskunnalle ja yksilölle.

Haastateltavieni selonteoissa parannuksen periaate näkyy muun muassa siten, että kouluttautuminen; elämönhallinnan kasvu sekä itsen kehittäminen ja kuntouttaminen, nähdään parhaaksi ajankäytön tavaksi vankeusaikana. Luen haastateltavieni puheesta normalisoivan hallinnan kohteeksi asettumisen kieltä, jossa esimerkiksi omia koulutustarpeita tunnustetaan virallista vankilaopetuksen retoriikkaa noudattaen. Foucault (2010b, 136–138) on todennut, että 'moraalilla' voidaan viitata yksilöiden käyttäytymiseen suhteessa heille erilaisten määrittelykoneistojen toimesta annettuihin sääntöihin ja arvoihin. Kun jotakin toimintaa määrittelee tietty toiminnan sääntö, yksilö suuntaa käyttäytymistään tätä moraalista koodistoa noudattaen esimerkiksi alistamalla tai muokkaamalla itseään oman käyttäytymisensä moraaliseksi. Hallinta opitaan näin kohdistamaan itseensä (Helén 2004, 209).

2. *Luokittelun periaate – dikotomisia subjektipositiioita*

Luokittelun periaatteen (Foucault 2005b, 367–368) mukaisesti vankien jakamisessa rangaistuslaitoksiin tulee huomioida muun muassa vangin ikä, taipumukset ja sukupuoli. Samankaltainen jaottelun logiikka toistuu myös Suomen vankeuslaissa, jonka mukaan vankeutta suorittavien sijoittamisessa tulee rangaistusajan suunnitelman mukaisesti huomioida muun muassa kotipaikka, ikä ja sukupuoli. Myös vankeutta suorittavien sijoittaminen vankiloiden osastoille tapahtuu yksilölliset ominaisuudet ja ikä huomioon ottaen. Erikseen korostetaan sitä, että naiset ja miehet tulee pitää eri asunto-osastoissa. (Vankeuslaki: 4. Luku 8 §, 5. Luku 1 §).

Vankilaopetukseen osallistuvan ja vankeutta suorittavan subjektipositiot rakentuvat sekä vankilaopetuksen strategiassa että haastatteluaineistossa pääasiassa dikotomisten erontekojen ja kategorisointien kautta. Vankilaopetuksen strategian luonne on luokitteleva. Kategorisoinnin ja vertailun perustana toimii ennen kaikkea sukupuoli, näennäisen ”luonnollinen” eronteon väline. Strategiassa (2008, 6) nähdään, että erilaisten vankiryhmien koulutustarpeet tulee ottaa huomioon, mitä luen osoituksena ryhmien näkemisestä kapeiden yleistysten kautta. Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 12) tuodaan kuitenkin myös esiin, että erilainen luokittelu ja osastointi voi rajoittaa ja hankaloittaa opetuksen järjestämistä ja suunnittelemista.

Haastatteluaineistossa toistuvat vankilaopetuksen strategiassakin esiintyvät sukupuolen merkityksellistämisen tavat. Vankilaopetus ja vankeuden suorittaminen yleisemminkin kietoutuvat sukupuoleen esimerkiksi ”miehille” suunnattuna kurssitarjontana ja vastaavasti naiselliseksi nähtyjen opiskelumahdollisuuksien uupumisena. Sukupuoli näyttäytyy vankilaopetuksen diskurssissa näin olemuksellisena ja heteronormatiivisten oletusten kautta (Ojala ym. 2009, 18; Lehtonen 2003, 13). Haastatteluaineistossa luokittelun periaate näkyi kuitenkin ennen kaikkea siinä, että vankilaopetukseen osallistuvia merkityksellistettiin erontekoina työtä tekevään.

3. Rangaistusten muuntelun periaate – opintojen ehtoja ja seuranta

Rangaistuksen muuntelun periaatteella (Foucault 2005b, 368) tarkoitetaan sitä, että rangaistukset ovat muunneltavissa yksilöllisten ominaisuuksien, saavutettujen tulosten, edistymisen ja taantumisen mukaan. Tarkastelen rangaistusten muuntelua tässä yksin vankilakoulutuksen osalta. Vankeuslaissa (8. Luku, 8–10 §) esimerkiksi todetaan, että vangin opintomenestystä on seurattava, ja että vankilan ulkopuolella tapahtuvaan opiskelemiseen voidaan tiettyjen ehtojen täytyessä antaa opintolupa. Vankeuslaissa tuodaan esiin myös se, että esimerkiksi koulutuksesta maksettavan toimintarahen suuruus määräytyy kolmessa luokassa koulutuksen vaativuuden, osallistumisen keston sekä henkilökohtaisen suorituksen mukaan (Vankeuslaki: 9. Luku, 6§).

Vankilaopetuksen strategiassa (2008, 14) tuodaan tällaisen rangaistuksen muuntelun periaatteen mukaisesti esiin muun muassa se, että opiskeleminen ammatillisten tavoitteiden mukaisesti edellyttää opiskelijalta riittävää työ- ja toimintakykyä. Sitä, mikä on riittävä

työ- tai toimintakyky ei strategiassa tuoda esiin. Haastatteluaineistostani mainittiin useita esimerkkejä siitä, kuinka vankilaopetukseen osallistumisen tavat ovat ehdollistettuja: suoriutumista tarkkaillaan ja opitaan tarkkailemaan ja esimerkiksi opintoluvan saaminen edellyttää sujuvaa suoriutumista opinnoista. Jos opinnot eivät suju, uhkaavat erilaiset toimenpiteet – esimerkiksi siirto suljetumpaan vankilaan.

Näen tällaisen ehdollisuuden vallankäyttönä, jolle on ominaista kurinpito, normalisointiin perustuvan yhteiskunnan teknologia (Husa 1999, 68). Kurinpidon tekniikat ovat niin sanottuja anonyymeja vallan välineitä: hierarkkista valvontaa, jatkuvaa kirjanpitoa, alituista arviointia ja luokittelua, kohteensa objektivoivia ja niistä tietoa tuottavia vallan keinoja. (Foucault 2005b, 301–303.)

4. *Velvollisuutena ja oikeutena olevan työn periaate – työtä pitää tehdä!*

Velvollisuutena ja oikeutena olevan työn periaate (Foucault 2005b, 368) viittaa siihen, että työ nähdään yhtenä päätekijänä vankien progressiivisessa muuttumisessa ja yhteiskuntakelpoiseksi tulemisessa. Vankeuslain mukaan vangilla on oikeus ja velvollisuus osallistua toiminta-aikana työhön, koulutukseen tai muuhun hänen valmiuksiaan edistävään toimintaan (Vankeuslaki: 8. Luku 1–3 §).

Kiinnostava tulos on se, että haastatteluaineistossani annettiin useita selontekoja, joissa erityisesti vankilan (valvonta)henkilökunnan nähtiin arvostavan työn tekemistä kouluttautumista enemmän, ja suhtautuvan opiskelemiseen jopa jollakin tavalla sopimattomana toimintana vankeutta suorittavalle. Tällaiseen näkemykseen liittyy ajatus diskurssissa väärin toimimisesta. Diskurssit eivät avaudu ihmisille tasaisesti, vaan jokaiseen diskurssiin sisältyy säännöt siitä, kuka sitä saa käyttää, missä tilanteessa ja millaisin ehdoin. Kun yksilö asettuu hänelle tarjottuun paikkaan, mahdollistuu hänelle diskurssissa toimiminen subjektionsa rajaamien mahdollisuuksien mukaan. (Jokinen 2000, 114.) Vankeutta suorittava vaikuttaisi aineistoni perusteella rikkovan hänelle avautuvaa subjektionsa opiskellessaan.

Toisaalta haastateltavani näkivät vankilan työmahdollisuudet epämotivoiviksi ja pitivät kouluttautumista työntekoa mielekkäämpänä toimintana. Vankilan naisille tarjoamat työmahdollisuudet näyttävät tulkintani mukaan vahvistavan sukupuolen

olemuksellisuuteen liittyviä näkemyksiä siitä, millainen työ on naisia kiinnostavaa ja heille sopivaa.

5. Vankilakasvatuksen periaate – eväät ihmisenä kasvamiseen

Vankilakasvatuksen periaatteella (Foucault 2005b, 368–369) puolestaan viitataan siihen, että vangin kasvattaminen esivallan taholta on sekä velvollisuus vankia kohtaan ja yhteiskunnan edun mukainen välttämätön varotoimi. Tulkitsen kasvatuksen tässä koulutukseksi ja luen ajatusta koulutuksen yhteiskunnalle tarjoamista eduista eteenkin vankilaopetuksen strategiasta. Vankilakasvatuksen periaate on tässä tutkielmassa keskeisin Foucault'n esittämistä periaatteista ja näen sen suurimpana osoituksena vankilaopetuksesta normalisoivan hallinnan muotona.

Vankilaopetus, joka on yksi keskeisimmistä toiminnoista johon vankilassa voi osallistua, tähtää edistämään yhteiskuntaan sijoittumista ja tarjoaa eväitä ihmisenä kasvuun ja kehittymiseen (Vankilaopetuksen strategia 2008, 5). Näen, että edelliseen virkkeeseen kiteytyy kiinteästi vankilaopetuksen normalisoivan hallinnan ja toiseuttamisen ajatus. Ensinäkin, siinä määritellään vankilaopetukseen osallistuville tarve kasvuun ja kehittymiseen – tarve normaaliksi tulemiseen. Ajatus yhteiskuntaan sijoittumisesta piilottaa riviensä väliin puolestaan näkemyksen vankeutta suorittavien yhteiskunnan ulkopuolella olemisesta – toisen positiosta. Vankilaopetus täyttää yhteiskunnan etua paitsi normalisoidessaan kohteitaan takaisin yhteiskuntaan, ottaessaan suunnittelussaan huomioon yksilöllisten koulutustarpeiden ohella myös yhteiskunnan koulutustarpeet (2008, 6). Normalisoiva yhteiskunta on tulosta tällaisen biovallan soveltamisesta (Hänninen 1997, 156).

Haastateltavani toistavat selonteoissaan näitä vankilan ja vankeutta suorittavien yhteiskunnan ulkopuolella olemisen ajatuksia. Toisaalta haastatteluissa asetutaan myös vastustamaan näitä yksinkertaistavia ja stereotyyppisiä määrittelyitä tuomalla esiin sitä, kuinka monipuolinen joukko vankeutta suorittavat ovat, ja kuinka tavallisista ihmisistä se koostuu.

Kaksi viimeistä Foucault'n esittämää kunnollisten vankilaolosuhteiden perusohjetta eivät ole tämän tutkielman tulosten kannalta erityisen keskeiset. Tuon ne kuitenkin lyhyesti

esiin. Kuudennen, vankeuden teknisen valvonnan periaatteen mukaisesti vankilajärjestyksestä vastaa ainakin osittain siihen erikoistunut henkilökunta, jolla on henkiset ja tekniset mahdollisuudet valvoa yksilöiden myönteiseen suuntaan kehittymistä (Foucault 2005b, 369). Tulkitsen tällaiseksi tekniseen valvontaan erikoistuneeksi henkilökunnaksi muun muassa valvontahenkilöstön sekä vankilaopetuksen kanssa työskentelevän henkilökunnan. Koulutuksen osalta vankilaopetuksen strategiassa (2008, 24, 27) todetaan vuoden 2012 tavoitetilaksi muun muassa se, että vankilan henkilökunta tukee ja arvostaa vankilaopettajien työtä. Vankilaopetuksen strategiassa ei kuitenkaan mainita sitä, millainen on arvostamisen nykytila. Viimeinen, sivuinstituutioiden periaate viittaa siihen, että vankeusajan jälkeen on vapautuville vangeille järjestettävä valvonta- ja avustustoimenpiteitä siksi aikaa, kunnes entinen vanki on täysin sopeutunut yhteiskuntaan (Foucault 2005b, 369). Tätä sivuinstituutioiden periaatetta ei käsitellä aineistossani.

Tämän yhteenvedon perusteella voin todeta, että vankilaopetus rakentuu vankilaopetuksen strategiassa ja haastateltavien selonteissa normalisoivan hallinnan muotona, joka pyrkii sijoittamaan osallistujiaan yhteiskuntaan. Vankilaopetuksen strategia toimii vankilaopetuksen diskurssissa hegemonisena totuusdiskurssina, jota haastateltavat selonteissaan myötäilevät. Haastateltavien puhe rakentuu kuitenkin osittain myös vastapuheena vallitsevaa käytäntöä ja sen stereotyyppistäviä merkityksenantoja kohtaan. Sukupuoli merkityksellistyy vankilaopetuksen diskurssissa dikotomisena erontekona naisiin ja miehiin, jotka ymmärretään heteronormatiivisen ajattelun kautta biologispohjaisina olemuksina.

Foucault (2005b, 370–371) on esittänyt edellä mainittuja kunnollisten vankilaolosuhteiden periaatteita tarkastellessaan ajatuksen vankilan epäonnistumisesta tehtävässään. Vankilat ja rangaistuslaitokset eivät hänen mukaansa lopulta pyri siihen, että lainrikkajista tehtäisiin kuuliaisiksi, vaan niillä lain rikkomisen tuodaan alistuskeinojen yleisen taktiikan piiriin. Vankiloiden ja yleisemminkin rangaistusten olemassaololla pyritään hänen mukaansa sen sijaan vetämään suvaitsevaisuuden rajoja. Niillä annetaan yksille liikkumatilaa ja painostetaan toisia sekä suljetaan toiset ulkopuolelle ja tehdään näin muut hyödyllisiksi. Rangaistusjärjestelmä neutraloi eräät ja käyttää toisia hyväkseen. (mts. 372.) Näen, että tämän tutkielman tulokset vankilaopetuksesta normalisoivana, toiseutta tuottavana hallintana tukevat tätä näkemystä vankilan ”todellisista” tarkoituksista. Vankila tuottaa lainrikkajan, joka on patologisoitu, näennäisesti yhteiskunnan ulkopuolella oleva henkilö.

Kun lainrikkoojaa valvotaan, valvotaan samanaikaisesti myös muuta väestöä. (Foucault 2005b, 379, 384–385.) Vankeus toimii vastakohtana ”normaalille”, muodostaa ”toisen” ja mahdollistaa näin yhteisön olemassaolon sulkiessaan vankeutta suorittavat ulkopuolelleen.

9.3. Kohti toiseutta purkavaa vankilaopetusta?

Vankeutta suorittavat ovat julkisessa keskustelussa ihmisryhmä, joka ei juurikaan herätä empatiantunteita. Lakia rikkoneiden ihmisten marginaalissa oleminen voidaan nähdä jopa oikeutettuna, vähintäänkin itse aiheutettuna seurauksena omasta yhteisön normeja rikkovasta toiminnasta (Valokivi 2004, 115). Kuten kuka tahansa opinnäytetyön tekijä, sain tämän tutkielman tekemisen prosessin aikana vastata lukuisia kertoja kysymyksen siitä, mitä työssäni tarkastelen. Vaikka valtaosaltaan ihmiset osoittivat kiinnostusta aiheittani kohtaan, kohtasin myös asenteita, joiden mukaan vankeutta suorittaviin liittyy jonkinlaista jännittävää mystisyyttä tai että he ovat ”paikkansa ansainneet” – esimerkiksi koulutustarjonnan suppeutta vankiloissa pidettiin ”ymmärrettävänä”. Minulta kysyttiin haastavaan sävyyn myös sitä, miten vankilaopetus sitten tulisi järjestää, jos nykytilanne on ongelmallinen.

Nämä keskustelut ovat auttaneet hahmottamaan sitä, mitä olen tällä tutkielmalla halunnut tuoda esiin. Tavoitteenani on ollut tarkastella vankilaopetuksen diskurssin rakentumista ja sukupuolen siinä saamia merkityksiä. Olen suunnannut katsettani huomaamaan vankilaopetuksen lupauksia, merkityksiä ja ristiriitoja sekä niitä subjektipositioita, joita se osallistujilleen avaa. Näiden tutkimusintressien ohella tarkoitukseni on ollut osoittaa ja purkaa sitä luonnollistunutta tapaa, jolla vankiloita ja vankeutta suorittavia asetetaan toisen positioon. Jokisen (2000, 110) mukaan diskurssin säilymisen kannalta on oleellista, että siihen liittyvät merkitykset muotoutuvat traditionaalisiksi ja legitiimeiksi, luonnollistuneiksi ja hegemonisiksi. Tätä voi lukea myös niin, että diskurssit eivät säily, jos niiden merkityksiä horjutetaan ja hegemonia kyseenalaistetaan. Olenkin halunnut haastaa ihmisiä avaamaan silmiään sille, kuinka suvaitsevaisuutta ihannoivassa yhteiskunnassamme rakennamme toiseutta, joka näyttäytyy niin luonnollisena, ettei sitä edes huomaa ajatella eriarvoisuutena.

Tarkoitukseni ei ole missään vaiheessa ollut tarjota patenttiratkaisua vankilaopetuksen ongelmiin, vaan tuoda esiin niitä ristiriitoja ja jännitteitä, joita vankilaopetuksen virallisen

tiedon ja siihen osallistuneiden selontekojen välillä on. Hyvin keskeiseksi tulokseksi tällaisista ristiriidoista näen esimerkiksi sen, ettei vankiloiden henkilökunta aineistoni perusteella aina, etenkään suljetuissa vankiloissa, kannusta opiskelemiseen. Vankilaopetukseen liitetään virallisen tiedon kontekstissa lukuisia yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia lupauksia. Tällaiset suuret lupaukset jäävät nähdäkseni kuitenkin pelkäksi juhlapuheeksi, jos niiden konkreettisen toteuttamisen edellä on asenteellisia esteitä. Haastateltavieni mukaan potentiaalia ja kiinnostusta opiskelemiseen vankiloissa kyllä löytyisi – tarjontaa, kannustusta ja tukea sen sijaan ei.

Vankilaopetuksen diskurssi on tarkasteluissani osoittautunut monin tavoin toiseutta rakentavaksi. Myös Kati Rantala (2004, ks. Näkki 2006, 38) on tuonut esiin sen, että kaikki vankeutta suorittavista käytettävät ilmaisut viittaavat siihen, etteivät he ole osa yhteiskuntaa, vaan että yhteiskunta on jotain vankilan ulkopuolella. Yhdyn tähän näkemykseen täysin. Rantala (ks. Näkki 2006, 38–39) on esittänyt lisäksi hyvin kriittisen näkemyksen siitä, että vankilasta vapautuvien yhteiskuntaan integroiminen on lähtökohtana epärealistinen. Yhteiskunnassa ei hänen mukaansa ole sellaista jaettua yhteisyyttä tai ”normaalia elämää”, johon voitaisiin palata. Näin ollen myös yhteiskuntaan integroitumisen pitäminen ensisijaisena lähtökohtana on kyseenalaistettavissa. Myös tämän ajatuksen allekirjoitan.

Tämä ensi näkemältä hyvinkin radikaali näkemys yhteiskuntaan kiinnittymisen kyseenalaistamisesta sisältää syvemmin tarkasteltuna hyvin ennakkoluulottoman ja toiseutta rikkovan keskustelunavauksen vankilaopetuksen tarkastelemiseen. Sovellan sitä vankilaopetusta tarkastellessani Granfeltin (1998, 94–96) esiintuoman pakkointegraation käsitteeseen. Pakkointegraatio on ylemmydentuntoista hallitsemispyrkimystä, johon liittyy vallitsevien sosiaalisten normien hyväksyminen kyseenalaistamattomina sekä pyrkimys sopeuttaa vähemmistöjä valtakulttuuriin. Se objektivoi ihmisiä yksittäisten ominaisuuksien, kuten vammaisuuden, kodittomuuden tai päihdeongelman kautta. Tällainen objektivointi toiseuttaa ja leimaa. Se myös häivyttää kaikkia muita ominaisuuksia, joita leimattuun ryhmään kuuluvaksi luetuilla on.

Näen, että vankilaopetus rakentuu koulutuksen ihanteellisuuden normit hyväksyessään vahvasti tällaiselle pakkointegraation ajatukselle. Ristiriitaista pakkointegraatiossa on kuitenkin se, kuinka se yhteiskuntaan palauttamiseen pyrkiessään heikentää subjektien

toiminnan mahdollisuuksia (Granfelt 1998, 94). Kun vankilaopetus tähtää subjektiansa normalisoimiseen, se irrottamattomasti osoittaa näiden eroavan ”normaalista”. Se myös ohjeistaa ja arvottaa niitä tapoja, joilla yhteiskuntaan kiinnittymisen tulee tapahtua. Yhteiskunnassa ei kuitenkaan ole määriteltävissä sellaista ”normaalisuutta”, johon kiinnittyä. Pakkointegraatio tuottaakin näin integraation sijaan päinvastoin toiseutta ja ulkopuolisuutta, rajanvetoja ”normaalin” ja ”epänormaalin” välille. Olen tässä tutkielmassa tarkastellut vankilaopetuksen diskurssia toiseutta ja ulkopuolisuutta tuottavana. Olen myös esiintuonut tällaisen tarkastelutavan ongelmallisuuden ja paradoksaalisuuden. Tämän näkemyksen ohjaamana peräänkuulutankin vankilaopetuksen diskurssiin laajemmin suunnanmuutosta: tapaa merkityksellistää vankilaopetusta yhteiskuntaan sijoittavan toiminnan sijasta yhteiskunnassa tapahtuvana.

Olen aiemmin tässä tutkielmassa nostanut esiin sen huomion, että jatkotutkimuksen tekeminen suljettujen vankiloiden naisten vankilaopetuskokemuksista olisi mielenkiintoista. Tärkeää olisi myös vankilaopetuksen strategiaa toteuttavien toimeenpanosuunnitelmien tarkasteleminen. Kaksi keskeisintä jatkotutkimuksen tarvetta ja kiinnostuksen kohdetta, jotka tätä tutkielmaa tehdessäni heräsivät, ovat kuitenkin seuraavat. Vaikka haastatteluaineistoni olikin tämän tutkielman tarpeisiin riittävä, olisi vankilaopetuksen diskurssin rakentumisesta tarpeellista jatkossa tarkastella useamman vankilaopetukseen osallistuneen naisen haastatteluiden avulla. Nyt esimerkiksi käsitys siitä, miten muut vankeutta suorittavat suhtautuvat opiskelijaan, muodostui mahdollisesti pienen aineiston vuoksi ristiriitaiseksi. Toisaalta taas haastatteluissa vahvasti esiin tulleet näkemykset siitä, ettei vankilan henkilökunnan kannustus ole aina riittävää, eikä asenteet opiskelemista kohtaan myönteisiä, antaa aihetta jatkotutkimukselle. Tässä tutkielmassa olen tarkastellut vankilaopetuksen diskurssin rakentumisesta ja sukupuolen siinä saamia merkityksiä vankilaopetukseen liittyvien asiakirjojen sekä vankilaopetukseen osallistuneiden haastatteluiden avulla. Seuraavaksi olisi tärkeää laajentaa tarkastelunäkökulmaa siihen, millaiseksi vankilaopetuksen diskurssi ja siihen kietoutuva sukupuoli muotoutuvat vankilan henkilökunnan selonteoissa.

LÄHTEET

Alhanen, Kai 2007 Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.

Aro, Jari 1989. Fordismin kriisi ja joustava tuotantostrategia. Työelämän tutkimuskeskus. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu.

Aro, Mikko 2009. Koulutus ja hyvinvointipuutteet. Yhteiskuntapolitiikka 5/2009, 497–508.

Annot, Madeleine 2002. Reproducing Gender? Essays on educational theory and feminist politics. London & New York: Routledge.

Asplund, Rita & Maliranta, Mika 2006. Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Sitran raportteja 60. Helsinki: Edita Prima Oy.

Verkossa: <http://www.sitra.fi/julkaisut/raportti60.pdf?download=Lataa+pdf>

Autio, Sinikka & Hautamäki, Tuula 1991. Opiskelijana vankilassa. Peruskoulu- ja lukio-opintoja suorittavien vankien opiskelukokemuksista. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisuja 4/1991. Helsinki: VAPK-kustannus.

Berger, Peter, L.; Luckmann, Thomas 2002 / 1966. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. ja toim. Raiskila, Vesa. Helsinki: Gaudeamus.

Brunila, Kristiina 2009. Parasta ennen – Tasa-arvotyön projektitapaistuminen. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 222. Helsinki: Yliopistopaino.

Brunila, Kristiina 2011 (arvioitavana). Mielentilan markkinoilla. Nuorten aikuisten koulutus, ohjaus ja kuntoutus. Nuorisotutkimus.

Butler, Judith 2006 / 1990. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suom. Pulkkinen, Tuija & Rossi, Leena-Maija. Helsinki: Gaudeamus.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja

aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Fairclough, Norman 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, Norman 2001. *Language and Power*. 2. painos. London: Longman.

Foucault, Michel 1981 / 1975. *Body / Power*. Teoksessa Gordon, Colin (toim.) *Power / Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books, 55–62.

Foucault, Michel 1998 / 1971. *Nietzsche, genealogia, historia*. Teoksessa Foucault, Michel. *Foucault / Nietzsche*. Suom. Lehtonen, Turo-Kimmo & Vähämäki, Jussi. Tutkijaliiton julkaisu 89. Paradeigma-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto, 63–107.

Foucault, Michel 2005a / 1969. *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.

Foucault, Michel 2005b / 1975. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.

Foucault, Michel 2010a / 1976. *Tiedon tahto*. Teoksessa: Foucault Michel. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus, 13–117.

Foucault, Michel 2010b / 1984. *Nautintojen käyttö*. Teoksessa: Foucault, Michel. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Kaisa Sivenius. Helsinki: Gaudeamus, 121–286.

Gore, Jennifer 1998. *Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy*. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (toim.) *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York & London: Teachers College Press, 231–251.

Granfelt, Riitta 1998. *Kertomuksia naisten kodittomuudesta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 702. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Granfelt, Riitta 2007. ”Oppisin elämään riippuvuuteni kanssa” Tutkimus päihdekuntoutuksesta Vanajan vankilassa. *Rikosseuraamusviraston julkaisuja 2/2007*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha. Tampere: Vastapaino.

Hartoneva, Anne; Kuivajärvi, Kirsi & Muilu, Marja-Liisa 1999. Alan miehestä ammattimieheksi. Vankien ammatillinen koulutus 1948–1997. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja 4/1999. Helsinki: Oikeusministeriö.

Heikkinen, Hannu L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.). 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.

Heikkinen, Hannu, L.T.; Huttunen, Rauno; Niglas, Katrin; Tynjälä, Päivi 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 5/2005, 340–354.

Helén, Ilpo 2000. Michel Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa Heiskala, Risto (toim.) Sosiologisen teorian nykysuuntauksia. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus, 270–315.

Helén, Ilpo 2004 Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka: foucaultlainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Rahkonen, Keijo (toim.) Sosiologisia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 206–236.

Helne, Tuula 2002. Syrjäytymisen yhteiskunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Tutkimuksia 123. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikan laitos. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hepburn, Alexa & Potter, Jonathan 2007. Discourse Analytic Practice. Teoksessa Seale, Clive; Gobo, Giampietro; Gubrium, Jaber F. & Silverman, David (toim.) Qualitative Research Practice. London: Sage, 168–183.

Honkatukia, Päivi 2008. Naiset rikoksen tekijöinä ja uhreina. Teoksessa Rikollisuustilanne 2007. Rikollisuus- ja seuraamusjärjestelmä tilastojen valossa. 2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 238. Helsinki: Hakapaino Oy, 227–248.

Husa, Sari 1995. ”Foucault’lainen metodi”. Filosofinen aikakauslehti n & n 3/1995, 42–48.

Husa, Sari 1999. Michel Foucault. Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa Aittola Tapio (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.

Hänninen, Sakari 1997. Laki, normi, valta. Foucault ja ”vaarallisen yksilön” ongelma. Teoksessa Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko (toim.) Biovallan kysymyksiä. Kirjoituksia köyhyyden ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta. Tampere: Gaudeamus, 150–167.

Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko 1997. Johdanto. Teoksessa Hänninen, Sakari & Karjalainen, Jouko (toim.) Biovallan kysymyksiä. Kirjoituksia köyhyyden ja sosiaalisten uhkien hallinnoimisesta. Tampere: Gaudeamus, 7–27.

Hänninen, Sakari; Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka (toim.) 2005. Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvaara, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.

Ilmonen, Kari 2010. Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–142.

Jokinen, Arja 1999a. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.

Jokinen, Arja 1999b. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 126–159.

Jokinen Arja 2004. Asuntola kulttuurisella kartastolla. Teoksessa: Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 74–97.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993a. Johdanto. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, sivut 9–14.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 1993b. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 17–47.

Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Pösö, Tarja 1996. Tulkitseva sosiaalityö. Teoksessa Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi. Merkitykset ja vuorovaikutus. Poimintoja asunnottomuuspuheiden kulttuurisesta virrasta. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol. 510. Tampere: Tampereen yliopisto, 79–97.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa: Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54–97.

Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna 2004. Johdanto: neuvottelu marginaalien kulttuurisesta paikasta. Teoksessa Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 9–19.

Jokinen, Arto 2000. Panssaroitu maskuliinisuus. Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere University Press.

Jokinen, Arto 2004. Diskurssianalyysin kourissa. Sotilasteksteissä muotoutuva miehisuus. Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) 2004. Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 191–208.

Juhila, Kirsi 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 20–32.

Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteen tarkastelua. Teoksessa Suutari, Minna (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 20. Helsinki: Yliopistopaino, 125–151.

Kangas, Risto 2006. Yhteiskunta. Tutkielmia yhteiskunnasta, yhteiskunnan käsitteestä ja sosiologiasta. Tutkijaliiton julkaisu 101. Paradeigma-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.

Karvonen, Sakari; Moisio, Pasi & Simpura, Jussi 2009. Suomalaisten hyvinvointi ja elinolot 2000-luvulla. Teoksessa Lammi-Taskula, Johanna; Karvonen, Sakari & Ahlström, Salme (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos, 20–33.

Kaukonen, Ritva 2009. Miesten koulutustaso paranee hitaammin kuin naisten. Hyvinvointikatsaus 3/2009. Hyvinvointitilastollinen aikakauslehti 20. vuosikerta, 5–8.

Kaunismaa, Pekka 1997. Keitä me olemme? Kollektiivisen identiteetin käsitteellisistä lähtökohdista. Sosiologia 3/1997, 220–230.

Kaunismaa, Pekka & Laitinen, Arto 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa Kuhmonen, Petri & Sillman, Seppo (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 168–195.

Kauppila, Tarja 1999. Vankeudesta vapauteen. Suomalaisten miesvankien turvattomuus ja elämäntilanteiden hallinta. Kuopion yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Väitöskirja. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 2/1999. Vantaa: Vankeinhoidon koulutuskeskus.

Keckman, Pia 1983. Naisvankien koulutushalukkuus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Komulainen, Katri 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevissa elämänkertomuksissa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja N:o 35. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Koski, Leena & Miettinen, Kaija 2007. Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja -strategioista sekä opetuksen laadusta. Rikosseuraamusviraston julkaisu 3/2007. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Verkossa: http://www.oph.fi/download/46659_vangit_koulutuksessa.pdf

Kurki, Tuuli 2008. Maahanmuuttajiksi nimetyt. Etnografinen tutkimus eroista ja toimijuudesta peruskoulun päättyessä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kusch, Martin 1993. Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat. Suom. Hakosalo, Heini. Oulu: Kustannus Pohjoinen.

Kyngäs, Margit 2000. Vankeus miehen elämänsä. Tutkimus nuorena rikoksentekijänä vankilaan tuomittujen miesten lapsuudesta, vankeusajasta ja vankeuden jälkeisestä elämästä. Acta Universitatis Lapponiensis 36. Lapin yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.

Käyhkö, Mari 2006. Siivoojaksi oppimassa. Etnografinen tutkimus työläistyöistä puhdistuspalvelualan koulutuksessa. Joensuu: Yliopistopaino.

Lahelma, Elina 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–151.

Lahti, Kati 2004. Opintieillä vankilassa. Vankien strategiat selviytyä vankeusajasta – Näkökulmia marginalisaatioon ja vankeinhoitoon. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Laine, Matti 2002a. Kuntoutus vankilan tehtävänä. Teoksessa Salminen, Markku & Toivonen, Klaus (toim.) Vankeinhoidon perusteet. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 4/2002. Tietosanoma OY, 123–136.

Laine, Matti 2002b. Vankiyhteisö sosiaalisena ilmiönä. Teoksessa Salminen, Markku & Toivonen, Klaus (toim.) Vankeinhoidon perusteet. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 4/2002. Tietosanoma OY, 137–144.

Lattu, Emmi 2008. Naisten tekemä väkivalta. Teoksessa Näre, Sari & Ronkainen, Suvi (toim.) Paljastettu intiimi. Sukupuolistuneen väkivallan dynamiikkaa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 168–189.

Lehtonen, Jukka 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Näkökulmana heteronormatiivisuus ja ei-heteroseksuaalisten nuorten kertomukset. Helsinki: Yliopistopaino.

Leskinen, Riitta & Pösö, Tarja 1982. Naisvanki vankilassa. Oikeusministeriön vankeinhoito-osaston julkaisuja 4/1982. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Liljeström, Marianne 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa Liljeström, Marianne (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Miller, Peter & Rose, Nikolas 2010 / 2008. Miten meitä hallitaan. Suom. Suikkanen, Risto. Tampere: Vastapaino.

Muiluvuori, Marja-Liisa 2009. Vangit aluevankiloittain ja vankiloittain 1.5.2009. Rikosseuraamusviraston monisteita 3/2009.

Naiset näkyviksi. Työryhmän mietintö 2008. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2008. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Verkossa: http://www.rikosseuraamus.fi/uploads/tckkj_1.pdf

Naisvankien erityisongelmat. Vankeinhoitoasiain neuvottelukunta 1992. Julkaisu nro 8. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Nikunen, Minna 2001. Nainen ja henkirikos. ”Mies ei halunnut mistään hinnasta luopua vaimostaan”. Teoksessa Nikunen, Minna; Gordon, Tuula; Kivimäki, Sanna & Pirinen, Riitta (toim.) Nainen / naiseus / naisellisuus. Tampere: Tampere University Press, 159–190.

Näkki, Pirjo 2006. Vankien velkaantuminen ja yhteiskuntaan integroituminen. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:38. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Verkossa: <http://pre20090115.stm.fi/hl1153130479674/passthru.pdf>

OECD 2010. The High Cost of Low Educational Performance. The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Verkossa: <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/The%20high%20cost%20of%20low%20educational%20performance%20-%20PISA.pdf>

Oikarinen, Tiina 2010. Problematisoiteja Suomen ihmiskaupan vastaisesta toiminnasta: diskurssianalyttinen tutkimus sukupuolesta, kansalaisuudesta ja kaupallisesta seksistä. Helsingin yliopisto. Yleisen valtio-opin laitos. Pro gradu -tutkielma.

Ojakangas, Mika 1998. Esipuhe. Michel Foucault, yksinkertaisesti nietzscheläinen. Teoksessa Foucault, Michel. Foucault / Nietzsche. Suom. Lehtonen, Turo-Kimmo & Vähämäki, Jussi. Tutkijaliiton julkaisu 89. Paradeigma-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–38.

Ojakangas, Mika 2002. Kenen tahansa politiikka. Kohti ulossulkematonta demokraattista yhteisöä. Tutkijaliiton julkaisu 103. Paradeigma-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.

Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) 2009a. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.

Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana 2009b. Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa Ojala, Hanna; Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 13–37.

Perelman, Chaïm 1996 / 1977. Retoriikan valtakunta. Suom. Lehto, Leevi. Tampere: Vastapaino.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pohjola, Anneli. 2001. Nuorten myyttinen ongelmallisuus. Teoksessa Suutari, Minna (toim.) Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. Helsinki: Yliopistopaino, 187–204.

Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie 1998. Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and Social Epistemology of School Practices. Teoksessa

Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (toim.) Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York & London: Teachers College Press, 3–35.

Pulkkinen, Tuija 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Pulkkinen, Tuija & Rossi, Leena-Maija 2006. Suomentajilta. Teoksessa Butler, Judith. Hankala sukupuoli. Feminismi ja identiteetin kumous. Suom. Pulkkinen, Tuija & Rossi, Leena-Maija. Helsinki: Gaudeamus, 7–13.

Rantala, Kati 2004. Onko nykykeinoista vankilakierteen katkaisuun? Haaste 3/2004, 11–13.

Rantala, Kati 2006. Syrjäytyneille turvaa vai tuomioita? Vaietet vankilakierteet ja vastuun jakautuminen. Teoksessa Rantala, Kati & Sulkunen, Pekka (toim.) Projektityhteiskunnan kääntöpuolia. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 207–227.

Raitakari, Suvi 2004. Nuoren elämänhallinta. Toivottua arkea ohjeistamalla? Teoksessa Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 56–73.

Raitanen, Marko 2001. Aikuistuminen – uusi vaihe elämässä vai uusi elämä vaiheessa. Teoksessa Sankari, Anne & Jyrkämä, Jyrki (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Jyväskylä: Gummerus, 187–224.

Rastas, Anna 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 78–102.

Ruckenstein, Minna & Teppo, Annika 2005. Vankien väliset valtasuhteet ja väkivallan pelko suljetussa vankilassa. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 1/2005. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Silvennoinen, Heikki 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.

Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.

Simola, Hannu; Heikkinen, Sakari & Silvonen, Jussi 1998. A Catalog of Possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. Teoksessa Popkewitz, Thomas S. & Brennan, Marie (toim.) Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York & London: Teachers College Press, 64–90.

Suomen kielen perussanakirja. Kolmas osa S–Ö. 2001. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Edita.

Sunimento, Kati 2004. Ammatti oppisopimuksella vankilassa. Vankien kokemuksia oppimisesta oppisopimuskoulutuksessa sekä opiskelun merkitys vangeille. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Suoninen, Eero 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 17–36.

Tammi-Moilanen, Kaisa 2002. Naisvangit. Teoksessa Salminen, Markku & Toivonen, Klaus (toim.) Vankeinhoidon perusteet. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 4/2002. Tietosanoma OY, 183–187.

Tiittula, Liisa & Ruusuvuori, Johanna 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tienari, Janne; Vaara, Eero & Meriläinen, Susan 2005. Yhteyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 103–124.

Torfin, Jacob 2005. Discourse Theory: Achievements, Arguments and Challenges. Teoksessa: Howarth, David & Torfin, Jacob (toim.) Discourse Theory in European Politics. Identity, Politics and Governance. New York: Palgrave Macmillan, 1–32.

Tourunen, Jouni 2002. Vankiloiden sosiaalinen rakenne ja konfliktitilanteet. Teoksessa Salminen, Markku & Toivonen, Klaus (toim.) Vankeinhoidon perusteet. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu 4/2002. Tietosanoma OY, 26–33.

Työmarkkinoilta syrjäytyminen, tulonjako ja köyhyys. 2001. Työryhmäraportti. Valtioneuvoston kanslia. Talousneuvosto. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 2001/13.

Törrönen, Jukka 2005. Toisen ääni, näkökulma ja kohteena oleminen. Teoksessa Hänninen, Sakari; Karjalainen, Jouko & Lahti, Tuukka (toim.) Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 15–37.

Törrönen, Jukka 2010. Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna; Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 180–211.

Ulvinen, Veli-Matti 1996. Vankilaelämän kasvatukselliset alueet vankeinhoidon tavoitteiden kehyksessä – Estettyjä kuvia? Acta Universitatis Ouluensis E22. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Valokivi, Heli 2004. Lainrikkokojan ääni auttamisjärjestelyissä. Teoksessa Jokinen, Arja; Huttunen, Laura & Kulmala, Anna (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Helsinki: Gaudeamus, 115–133.

Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 2006. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2006:24.

Verkossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/opm24.pdf?lang=fi>

van Dijk, Teun A. 2009. Critical discourse studies: a sociocognitive approach. Teoksessa Wodak, Ruth & Meyer, Michael (toim.) Methods of Critical Discourse Analysis. 2. painos. London: Sage, 62–86.

Vankeinhoitoasiain neuvottelukunta 1992. Naisvankien erityisongelmat. Julkaisu nro 8. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Vankien ammatillisen koulutuksen kehittämisen toimenpidesuunnitelma 2008. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2008:27.

Verkossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/tr27.pdf?lang=>

Väkeväinen, Niina 2005. Murhasta tuomittuna – elinkautista vankeutta suorittavien naisten elämä vankilassa. Helsingin yliopisto. Yhteiskuntapolitiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

Wahlstedt, Pekka 1998. Seksuaalisuuden historiaa. Filosofinen aikakauslehti n & n 4 / 1998, 18–20.

Wodak, Ruth & Meyer, Michael 2009. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory and Methodology. Teoksessa: Wodak, Ruth & Meyer, Michael (toim.) Methods of Critical Discourse Analysis. 2. painos. London: Sage, 1–33.

Verkkolähteet:

Laki naisten ja miesten tasa-arvosta 8.8.1986 / 609. Viitattu: 31.3.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609>

Rikosseuraamuslaitos: Koulutus vankiloissa 2010. Viitattu: 26.3.2011.

http://www.rikosseuraamus.fi/uploads/3c2fuu3yzb_1.pdf

Rikosseuraamuslaitos: Opiskelu. Viitattu: 14.3.2011.

<http://www.rikosseuraamus.fi/15130.htm>

Rikosseuraamuslaitos: Toiminnot. Viitattu: 21.3.2011.

<http://www.rikosseuraamus.fi/15120.htm>

Rikosseuraamuslaitos: Vanajan vankila, Vanajan osasto. Viitattu: 22.2.2011.

<http://www.rikosseuraamus.fi/16541.htm>

Tilastokeskus: Yliopistoissa suoritettiin ennätysmäärä tutkintoja vuonna 2008. Viitattu: 25.3.2011.

http://stat.fi/til/yop/2008/02/yop_2008_02_2009-06-18_tie_002.html

Tilastokeskus: Koulutuksen keskeyttäminen väheni. Viitattu: 25.3.2011.

http://www.stat.fi/til/kkesk/2009/kkesk_2009_2011-03-15_tie_001_fi.html


Vankeuslaki 767 / 2005. Viitattu: 31.3.2011.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050767>

Vankilaopetuksen strategia vuosille 2008–2012. Rikosseuraamusalan strategiat. Rikosseuraamusvirasto 2008. Haettu: 2.4.2011.

<http://www.rikosseuraamus.fi/uploads/qqptgms6lkyprl.pdf>

Liite 1. Tutkimuslupa

	Päätös			
	9.9.2010 41 /332/2010			
Annikki Pylkkänen				
Hakemuksenne 26.8.2010				
Tutkimuslupahakemus	Olet hakenut Rikosseuraamuslaitokselta tutkimuslupaa Helsingin yliopiston kasvatustieteen pro gradu –tutkielmaa varten. Opinnäytteen - Strategiatasolta käytäntöön? Tutkimus naisten koulutuskokemuksista vankilassa - ohjaajana toimii FT Tarja Palmu ja FT Kristiina Brunila.			
Tutkimuksen aihe ja tarkoitus	Opinnäytteessä tarkastellaan suomalaisissa vankiloissa tarjottavaa koulutusta virallisten asiakirjojen sekä koulutukseen osallistuneiden tai parhaillaan osallistuvien naisvankien haastattelujen kautta.			
Tutkimuksen kohderyhmä	Vanajan vankilan naisvangit.			
Tutkimuksen toteutus	Ensisijaisesti yksilohaastattelut. Myös ryhmähaastattelut mahdollisia.			
Lupahakemus	Haette lupaa haastatteluihin. Olette olleet yhteydessä Vanajan vankilan johtajaan Kaisa Tammi-Moilaseen, joka on suhtautunut myönteisesti haastattelujen tekoon.			
Päätös	Rikosseuraamuslaitoksen keskushallintoyksikkö myöntää teille tutkimuslupan hakemuksenne mukaisesti. Keskushallintoyksikkö kiinnittää kuitenkin tutkijan huomiota siihen, että Vanajan vankila on avolaitos, jossa opiskelussa käydään vankilan ulkopuolella. Mielenkiintoista olisi, jos tutkimuksessa olisi mahdollista tuoda esiin myös suljetun laitoksen opiskelijoiden kokemuksia, koska opiskelu tapahtuu silloin laitospäristössä. Jos hanketta laajennetaan suljettuihin laitoksiin, tulisi siitä tehdä täydentävä tutkimuslupahakemus			
<small>HITOKSTELEÄTutkimuslupakirjeet/10/PBT/Tutkimuslupa_Pylkkänen.doc</small>				
Käyntiosoite Alberinkatu 25 00180 HELSINKI	Postiosoite PL 319 00181 HELSINKI	Puhelin 010 36 88500	Telekopio 010 36 88445	Sähköpostiosoite kirjamo.rise@om.fi

Tutkimuksen yhteyshenkilönä toimii sosiaalityöntekijä Erja Pietilä Vanajan vankilasta. Käytännön järjestelyt tutkimuksen toteuttamiseksi sovitaan hänen välityksellään.

Vankien osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja heiltä tulee pyytää haastatteluihin yksilöity suostumus. Tutkimuksen toteutus ja tutkimusaineiston keruu ei saa aiheuttaa kohtuutonta haittaa vankilaosastojen muulle toiminnalle.

Tutkimuksen tulokset on esitettävä niin, etteivät yksittäiset henkilöt ole tunnistettavissa. Tutkimusaineisto on säilytettävä siten, ettei se joudu ulkopuolisten käsiin. Tutkimusaineisto on tarkoitettu vain tutkimukselliseen käyttöön ja se on hävitettävä yksilötietojen osalta tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimuksen valmistuttua siitä tulee lähettää kopio Rikosseuraamuslaitoksen keskushallintoyksikköön, Vanajan vankilaan sekä Rikosseuraamusalan koulutuskeskuksen Kriminologiselle kirjastolle (Vernissakatu 2A, 01301 VANTAA). Hankkeesta tulee myös lähettää tiivistelmä Rikosseuraamuslaitoksen keskushallintoyksikköön (peter.blomster@om.fi). Rikosseuraamuslaitos pidättää oikeuden julkaista tiivistelmän internet-sivuillaan.

Tiedoksi

Länsi-Suomen rikosseuraamusalueen johtaja Sauli Hautakangas
Vanajan vankilan johtaja Kaisa Tammi-Moilanen
Vanajan vankilan sosiaalityöntekijä Erja Pietilä

Liite 2. Haastattelukutsu

HAASTATTELUKUTSU
15.10.2010

Hei,

Olen kasvatustieteen opiskelija Helsingin yliopistosta ja teen opintoihini liittyvää pro gradu -tutkielmaa naisten vankilakoulutuksesta Suomessa. Tutkin sitä, mitä vankilakoulutuksesta kirjoitetaan virallisen koulutuspolitiikan yhteydessä ja miten tämä vastaa vankeusaikanaan opiskelleiden naisten kokemuksia. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväällä 2011.

Tutkimusta varten toivoisinkin nyt löytäväni haastateltavakseni vankeusaikanaan opiskelleita naisia Vanajan vankilasta. Vankilakoulutukseen osallistuneilla naisilla on ainutlaatuista ja arvokasta tietoa vankilaopetuksesta. Haastatteluiden avulla kerätty tieto olisi hyvin tarpeellista naisten vankilaopetuksen kehittämiseksi.

Naisten vankeusaikaisen koulutuksen tutkimiselle on tarvetta, sillä aiemmissa tarkasteluissa on havaittu, että naisille vankiloissa tarjottavassa koulutuksessa on puutteita. Naisten koulutuskokemuksia tutkimalla voidaan tuoda esille vankilakoulutuksen järjestämiseen liittyviä hyviä käytäntöjä, mutta myös niitä ongelmia, joita vankeusaikanaan opiskelevat naiset kokevat.

Haastattelisin sinua erittäin mielelläni, jos olet vankeusaikanasi osallistunut tai parhaillaan osallistut johonkin koulutukseen. Koulutuksen laadulla tai kestolla ei ole tähän tutkimukseen osallistumisen kannalta merkitystä ja olet voinut tehdä opintojasi missä tahansa vankilassa Suomessa. Vankilaopetuksesi tässä tutkimuksessa katsotaan myös opintoluvalla vankilan ulkopuolella opiskeleminen.

Teen haastattelut Vanajan vankilan tiloissa viikoilla 43–45, tästä aikataulusta voidaan kuitenkin hyvin joustaa jos emme löydä sinulle sopivaa haastatteluajankohtaa tuolloin. Haastattelu voidaan halutessasi tehdä myös ilta-

aikaan tai viikonloppuna. Haastatteluun on hyvä varata aikaa noin 1,5 tuntia. Haastattelussa on tarkoitus keskustella niistä kokemuksista, joita sinulla on opiskelemisesta vankeusaikana. Voit tulla haastateltavakseni yksin tai halutessasi yhdessä toisen opiskelevan naisen kanssa.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja käsittelen kaiken haastattelussa kertomasi luottamuksellisesti. Haastateltavien henkilöllisyyttä ei missään vaiheessa tule tietämään kukaan ulkopuolinen. Tulen suojaamaan anonymiteettiäsi niin, että valmiista tutkimuksesta ei käy esille sellaisia asioita, joiden avulla sinut voitaisiin tunnistaa. Halutessasi sinun on mahdollista keskeyttää tutkimukseen osallistuminen osaltasi missä tahansa vaiheessa.

Jos olet kiinnostunut tulemaan haastateltavaksi, olisitko ystävällinen ja ottaisit minuun yhteyttä viimeistään tiistaina 26.10.2010, jotta voimme sopia yhdessä tarkemman haastatteluajankohdan. Minut tavoittaa parhaiten puhelimella arkisin klo 17.00 jälkeen ja viikonloppuisin, halutessasi voit myös jättää tekstiviestin. Kirjeen mukana on osoitetiedoillani ja postimerkillä varustettu kirjekuori, jotta voit ottaa yhteyttä myös postitse.

Kerron mielelläni lisää tutkimuksesta ja vastaan kysymyksiisi.

Ystävällisin terveisin, Annikki Pylkkänen

p. xxx - xxx xxxx, annikki.pylkkanen@helsinki.fi

Annikki Pylkkänen (Pro gradu)
Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos
Siltavuorenpenger 5 A
PL 9
00014 Helsingin yliopisto

Liite 3. Haastattelurunko

Haastattelurunko

Esittäytyminen

Oma esittely ja tiiviisti tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ja haastattelun kulusta
Kerro aluksi vähän itsestäsi; kuka olet ja millaisia opintoja tällä hetkellä teet /
mitä opiskelit viimeksi? Oletko tehnyt muita opintoja vankilassaoloajanasi?
Missä vankiloissa olet näitä opintoja suorittanut?

I) Opiskelu ennen vankeutta:

Mitä opintoja olet tehnyt ennen opiskelemista vankilassa?

Näkyikö opiskeleminen elämässäsi jollain tavalla ennen kuin tulit vankilaan?

II) Opiskelu vankeusaikana:

Opintojen aloittaminen:

Missä vaiheessa vankeutta aloitit opiskelemisen?

Mistä tai keneltä sait tietoa erilaisista opiskelumahdollisuuksista vankilassa?

Miten opintojen aloittaminen käytännössä tapahtui / mitä kaikkea sinun tuli
tehdä, jotta pääsit opintojen pariin?

Onko vankilassaoloaikana joku henkilö vaikuttanut erityisen paljon siihen, että
päätit alkaa opiskelemaan? Millä tavalla hän vaikutti?

Harkitsitko johonkin muuhun toimintaan osallistumista opintojen sijasta?

2. Opiskelemisen käytännöt ja sujuvuus vankilassa

Millaista on opiskeleminen vankilassa; Kuvaile tyypillinen opiskelupäiväsi.

Kuka vankilassa vastaa opiskeluasioista? Miten ja millaisissa asioissa olet
häneen yhteydessä?

Jos sinulla on opiskeluiden kanssa jotain ongelmia, keneltä saat ensisijaisesti
apua ja tukea?

Jos opiskelet opintoluvalla vankilan ulkopuolella, miten sait opintoluvan?

Oletko jossakin vaiheessa vankeusaikaasi vaihtanut vankilaa parempien tai
mielenkiintoisempien koulutusmahdollisuuksien vuoksi?

Opiskeluihin liittyvien toiveiden ja ehdotusten esittäminen – millaisia olet esittänyt ja miten niihin on suhtauduttu?

Onko vankilassa mahdollistunut jokin sellainen opiskeluun liittyvä asia, joka ei muualla olisi ollut mahdollista?

Toivoisitko, että vankilassa voisi opiskella jotain sellaista, mihin sinulla ei vankeusaikanasi ole ollut mahdollisuutta?

Miten koet, että opiskeluun suhtaudutaan vankilassa yleisesti ottaen?

3. Opiskelemisen merkitykset

Mitä opiskeleminen vankilassa sinulle merkitsee? Voitko mainita tärkeimpiä opiskeluun liittyviä asioita?

Kuinka suuren osan arjestasi opinnot täyttävät?

Jos et opiskelisi, mitä tekisit?

Miten vankilan ulkopuolella olevat läheisesi ovat suhtautuneet opiskelemiseesi?

Koetko, että opiskeleminen vankeusaikana olisi muuttanut sinua / vaikuttanut sinuun jotenkin?

III) Opiskelu tulevaisuudessa ja vankeudessa tehtyjen opintojen merkitys

Aiotko opiskella vielä nykyisten opintojesi jälkeen? Mitä olet ajatellut opiskella?

- Oletko puhunut näistä suunnitelmista vankilassa? Miten niihin on suhtauduttu?

- Oletko saanut tukea/ohjausta näiden opintojen aloittamista varten? Millaista?

Miksi et enää halua opiskella lisää? Onko vankilan henkilökunta ehdottanut sinulle jatko-opintoja vapautumisen jälkeen?

Miten koet vankilassa suorittamiesi opintojen näkyvän elämässäsi vapautumisen jälkeen?

Tarkennukset, kysymykset, kiitokset!

...Mainitsit, että... ...Kerroit aikaisemmin... ...Ymmärsinkö oikein...

...Kerrotko lisää... ...Voisitko tarkentaa...