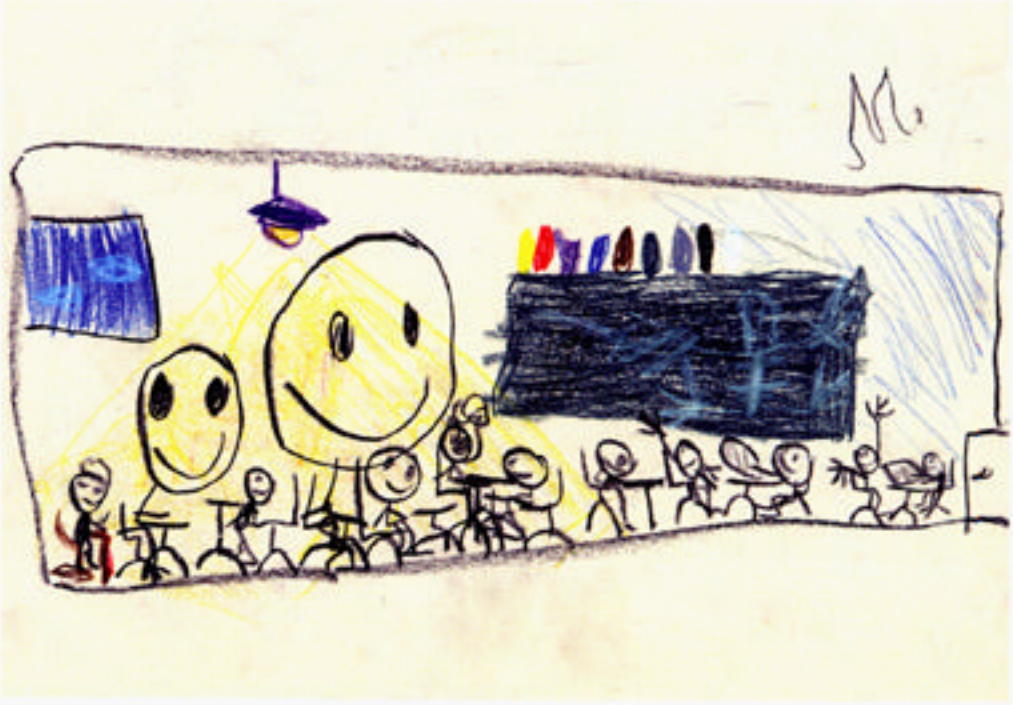
HELSINGIN YLIOPISTO



Katariina Hakala

PAREMMIN TIETÄJÄN PAIKKA JA TOISIN TIETÄMISEN TILA

Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena

KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN TUTKIMUKSIA

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212

Katariina Hakala

Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila

Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena

Helsinki 2007

Valvoja
Professori Elina Lahelma

Ohjaajat
Professori Elina Lahelma
Dosentti Tuula Gordon

Esitarkastajat
Dosentti Hannu L. T. Heikkinen, Jyväskylän yliopisto
Professori Leena Koski, Joensuun yliopisto

Vastaväittäjä
Professori Päivi Naskali, Lapin yliopisto

Kansikuva: *Tutkimuksen tilat, paikat ja asennot* (1.-luokkalaisen piirustus)

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 978-952-10-3645-3 (nid.)
ISBN 978-952-10-3646-0 (PDF)
ISSN 1238-3465

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 212

Katariina Hakala

Paremmin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila
Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteena

Tiivistelmä

Tämä kirjoitus on tutkimus opettajuudesta, tutkijuudesta ja asiantuntijuudesta – *paremmin tietämisestä* – pedagogisena suhteena. Keskiössä on empiirinen tutkimus neljän peruskoulun luokanopettajan luokkahuonekäytännöistä sekä niistä käydyt tutkijan ja opettajien väliset tulkinnalliset keskustelut. Tutkimuksessa tarkastellaan tietämistä vuorovaikutteisena toimintana, tietämisen tapoja, *paremmin* tietämisen ja *toisin* tietämisen kohtaamista, jossa näille tietämisille rakentuu tiloja, paikkoja ja toimijoiden asentoja suhteessa toisiinsa. Opettamisessa ja tutkimisessa ollaan tekemisissä näiden valtasuhteisiin ja erilaisiin näkökulmiin kiinnittyvien käytäntöjen kanssa.

Opettamista tarkastellaan erityisenä suhteena, jossa tieto ja valta kietoutuvat yhteen historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneissa kouluinstituution välittämissä diskursseissa, opettamisen käytännöissä ja puhetavoissa, erityisesti pedagogisessa dialogissa. Tutkimuksen näkökulma paikantuu feministiseen jälkistrukturalistiseen teoriaan, jossa diskursiivisesti rakentuvan subjektiposition ja eron käsitteet sekä valtasuhteissa todentuvat marginaalisuuden ja toiseuden käsitteet ovat keskeisiä. Diskursseissa – kielessä, puhetavoissa, kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneissa käytännöissä – tulee rakennetuksi kulloiseenkin toimintaympäristöön, toiminnan tilaan ja sen materiaalisiin reunaehtoihin mahdollistuvia toimijoiden paikkoja ja eri toimijoiden välisiä suhteita. Näiden kautta tulee määritetyksi toimijoille mahdollistuvia asentoja ja myös näiden paikkojen ja asentojen muuntelun tilaa: *toisin* ajattelun ja *toisin* toimimisen mahdollisuuksia.

Tutkimusprosessissa on tuotettu etnografista aineistoa koulun ja opettajan arjesta opettajien ja heidän luokkiensa oppilaiden kanssa helsinkiläisen peruskoulun luokkahuoneissa. Aineiston analyysi ja tulkinnat kiinnittyvät kouluopetuksen pedagogisiin käytäntöihin, joissa opettajat tulevat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneeseen opettajan tilaan oppivelvollisuuskoulun luokkahuoneissa, ottavat paikkansa ja asettuvat vaihteleviin asentoihin – ja asettelevat ja *puhuttelevat* oppilaitaan paikoilleen pedagogisessa vuorovaikutussuhteessa. Näiden käytäntöjen rakentumista tarkastellaan kouluinstituution kulttuuristen, historiallisten ja koulutuspoliittisten diskurssien ympäröimänä ja määrittämänä. Näissä diskursseissa myös opettajaa asetellaan ja puhutellaan paikoilleen kouluinstituutiossa. Opettajien asettumista tähän institutionaaliseen tilaan tarkastellaan opettajien puhetapojen ja käytäntöjen analyysissa.

Samat diskurssit kertautuvat, muuntuvat ja kietoutuvat toisiinsa myös tiedeinstituution käytännöissä ja puhetavoissa, joita tutkimuksessa tarkastellaan tutkijan paikantumisen kautta empiirisen tutkimuksen prosesseissa. Myös tutkijuus on näiden tiedon ja vallan tuottavien suhteiden dynamiikassa rakentuva. Tätä dynamiikkaa tarkastellaan tutkimuksen teoreettisen näkökulman muotoutumisessa sekä metodologisissa pohdinnoissa epistemologiasta, ontologiasta ja tutkimuksen etiikasta.

University of Helsinki
Department of Education
Research Report 212, 2007

Katariina Hakala

The position of knowing better and the space for knowing otherwise.
Pedagogical mode of address in teaching (and in research)

Abstract

This book is a study of teaching, research, and expertise – the position of "knowing better" – as a pedagogical relationship. The focus of the study is empirical research of the classroom practices of four primary school teachers in a Finnish comprehensive school, and the interpretative discussions on those practices between the researcher and the teachers. To know, or knowing, is considered an interactive action: it is different ways of knowing and encounters between *the better* and *the other* knowledge. In these encounters, the different pedagogical modes of address construct space for interaction and relationships between the speakers in the space. In teaching and researching one is involved in practices connected to power/knowledge systems and conceptions of the hierarchies of different knowledges.

Teaching is considered as a special interactive relationship interrelating knowledge and power through the discourses of the culturally and historically constructed school institution, discourses which operate in the practices and narratives of the teaching, teacher, and the pedagogical dialogue. This study uses the feminist poststructural perspective in which the discursive construction of the subject position is considered as an ambivalent process of subjectification and in which such concepts as marginality and otherness are salient. The pedagogical dialogue of these discursive practices address the learner and learning, and space is constructed for different positions, and for thinking and knowing otherwise.

The ethnographic data on everyday pedagogical practices of teachers in the school institution was constructed jointly by the researchr, teachers and pupils during the empirical study. The analysis and interpretations concentrate on the pedagogical practices in teaching and how teachers talk about them. In other words, how do the teachers enter the culturally and historically constructed, institutional space of the teacher in the classrooms of the comprehensive school, how do they take the position of the teacher and what kind of pedagogical address do they use? And, by taking those positions and using different modes of address, how do they position their pupils in the pedagogical interaction? These pedagogical practices are considered as surrounded and modified by the discourses that can be found in the cultural images of a school teacher, the historical and theoretical narratives about teaching and teachers of the school institution, and in the educational policy texts.

The same discourses are also repeated, transformed and intertwined in the practices and narratives of the academic institution. These are considered in the study through the positionings of the researcher in the process of empirical research. The researcher and research are constructed in terms of the production of the power/knowledge dynamics. These dynamics are examined in the construction of the theoretical perspective and in the considerations of the methodology, epistemology and ethics of the study.

Esipuhe ja kiitokset

Tutkimukseni on kehkeytynyt tunnustellen ja ihmetellen, kerrostumiksi keräänty-en, pyrähdyksinä, jähmettymisinä ja takaisin palaamisina. Ja tähän se nyt sitten tällä erää jähmettyi, esineellistyi kirjaksi – ihmeellistä.

Monia ihmisiä saan kiittää kumppanuudesta ja keskusteluista matkan var-rella. Työni ohjaajien Tuula Gordonin ja Elina Lahelman ympärille kehkeytynyt tutkijaverkosto KOUKERO[1] sekä sen kanssa limittäin ja lomittain kokoontunut Kasvatus, tieto ja kulttuuri tohtoriohjelman ”Helsingin jaos” KITKA ovat muo-dostaneet sen yhteisön, jossa tutkimukseni kysymyksenasettelut ja tutkijuuden femi-nististen käytäntöjen etsintä ovat rakentuneet keskustellen ja yhdessä tutkien. Elinaa saan kiittää paljosta: mahdollisuudesta olla osa iloista ja innostavaa tutkivaa yhteisöä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella, keskusteluista, ohjauk-sesta ja monenlaisista resursseista. Tuulalle kiitokset väsymättömästä käsikirjoi-tusten versioiden kommentoinneista ja osuvista kysymyksistä, jotka ovat autta-neet täsmentämään näkökulmaani. Elina ja Tuula ovat opastaneet tutkijanuran poluille ja, vaikka olen välillä ollut eksyksissä ja harhapoluilla, jaksaneet tukea ja kannustaa.

Työni esitarkastajia Leena Koskea ja Hannu Heikkistä kiitän rakentavista ja työtäni selkeyttävistä kommenteista ja kysymyksistä. Leenan paneutuneet ja yksi-tyiskohtaiset ehdotukset ryhdistivät kirjoitusta merkittävästi ja erityisesti arvostan kommenttien antamisen keskustelevaa orientaatiota, joka jatkaa ilahduttavasti Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelman yhteydessä käytyjä keskusteluja. Han-nun puhetapoja eri positioista vaihdellen kirjoitettu lausunto oli mielenkiintoi-nen, ajatuksia virittävä ja erityisesti eettisten kysymysten pohdintaani täsmentävä. Hänen kauttaan osoitan tervehdykseni ja kiitokset tutkimukseni aloitusvaiheiden kysymysten virittämisestä myös Oulun yliopiston opettajien elämäkertatutkimuk-seen keskittyneelle tutkijaryhmälle.

Tutkimukseni tulkinnoissa on häivähdyksiä omista koulumuistoistani, op-pilaan ja opiskelijan position kokemuksista, opettajan position tunnusteluista ensin Taideteollisessa korkeakoulussa taiteilijoille ja taideteollisen alan ammatti-laisille suunnatun opettajan pedagogisten opintojen suunnittelun näkökulmasta ja sittemmin myös oman opettajuuden näkökulmasta yliopisto-opetuksen käy-tännöissä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella. Opetukseeni on koko ajan kiinnittynyt myös tutkimuksellinen näkökulma opettajan positioon. Pirkko Hynnisen kanssa olemme tutkineet ja tunnustelleet tätä yhteisen opetuksemme käytännöissä kasvatustieteellisen naistutkimuksen seminaarin ’kaksipäisen opet-tajan’ kokeiluissa sekä arkipäiväväisen työyhteisön keskusteluissa. Pirkko on ollut se kumppani, jonka kanssa työskennellen, tunnustellen ja keskustellen, nauraen, itkien ja ihmetellen tulkintani ja sanoitukseni tähän työhön ovat löytyneet. Kiitos Pi. – Ja kiitokset tässä myös opiskelijoille, jotka ovat olleet osallisina näkökulmieni muotoutumisessa.

---

[1] Tutkijaverkosto KOUKERO:n kotisivu: http://www.helsinki.fi/koukero

Empiirinen, etnografinen tutkimukseni on monitasoisesti kietoutunut, sekoittunut aiemmissa tekemissäni tutkimuksissa käytettyihin näkökulmiin, niissä kerättyihin aineistoihin ja aineistoista tehtyihin analyyseihin ja tulkintoihin. Hannu Simolan koordinoima suomalaisen koulutuspolitiikan ja hallinnoinnin puhetapoja tutkinut EGSIE-projekti suomalaisine ja kansainvälisine kytkentöineen oli aloittelevalle tutkijalle oiva näköalapaikka. Kiitokset Hannulle kaikista keskusteluista ja mahdollisuuksien avaamisesta. Hannu on myös toiminut kriittisenä lukijana käsikirjoitukseni eri vaiheissa ja erityisesti viimeistelyvaiheen rohkaisevat kommentit ovat olleet prosessissani tärkeitä.

Tom Popkewitz was also in the EGSIE-project and has been The ”indigenous foreigner” who has visited Helsinki several times – and in KASVA-seminar in Varala. His texts, lectures and seminars has been very fruitful for my study. Thank you for inspiring discussions and friendly intelligence – and useful tips for readings.

EGSIE-projektissa toisena ’noviisina’ toimi Piia Hirvenoja Turun yliopistossa, ja hänen kanssaan jaetut kokemukset ja keskustelut tutkimuksen tekemisen käytännöistä sekä erityisesti talvinen Pohjois-Karjalan tutkimusretki ovat tuottaneet iloisia ja antoisia muistoja, kuten myös hänen tukensa ja rohkaisunsa tutkijakoulu KASVAn kautta tapahtuneissa kohtaamisissa. Olen saanut tehdä tutkimustani KASVA-tutkijakoulussa sekä rahoituksella että ns. statuspaikalla ja se on ollut tärkeä valtakunnallisen kasvatustieteellisen ajankohtaisen tutkimuksen näköalapaikka. Sen ja siihen liittyvän Kasvatus, tieto ja kulttuuri -tohtoriohjelman seminaareissa tutkimuksen vaiheiden esittäminen ja niistä keskustelu ovat olleet tärkeitä tutkimuksen rakentumisen prosessissa. Kiitokset kaikille kollektiivisesti!

Femina Academica Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella Bulevardilla oli se tila, jossa sain paikan ensiksi tutkimusavustajana ja sittemmin väitöskirjan tekijänä. Tarja Palmu ja Tuija Metso pitkäaikaisina ystävinä ja jo perustutkintovaiheen opiskelutovereina vetivät minutkin Feminan pyöreän pöydän ääreen. Heidän kanssaan olen myös jakanut yksityisiä arkisia iloja ja suruja – kiitos kanssakulkemisesta. Erikseen kiitän Tuijaa valmiin käsikirjoituksen oivasta oikoluvusta ja Tarjaa loppuluvun viimeistelyä terävöittäneestä kommentoinnista. Feminan pyöreän pöydän ääressä – joka sittemmin on siirtynyt Arabianrannan kautta Teollisuuskadun ’harjoitussaliin’ ja vaihdellut myös fyysiseltä muodoltaan – kahvin, suklaan ja viinin kirvoittamissa keskusteluissa vuosien varrella mukana ovat olleet lukuisa joukko koukerolaisia, kitkalaisia ja kasvatustieteen laitoksen väkeä – kaikkia en mitenkään kykene nimeämään ja listasta tulisi piiiiitkä, joten osoitan sydämellisen kiitoksen ja halauksen kaikille kollektiivisesti. Erikseen kuitenkin kiitän vielä Saara Tuomaalaa, joka luki ja kommentoi käsikirjoitukseni osia ja rohkaisi kivikkoisella kohdalla, sekä Reetta Mietolaa uusista visioista iloisessa ja innostavassa yhteistyössä.

Kylliksi en varmaankaan koskaan kykene kiittämään tutkimukseeni osallistuneita neljää luokanopettajaa, jotka päästivät minut osallistumaan arkiseen koulutyöhönsä, osallistuivat haastatteluihin ja jaksoivat vielä tulla useampaan otteeseen keskustelemaan kanssani tulkinnoistani. Toivon, että prosessi on antanut heille myös joitakin avaavia näkökulmia, virikkeitä edelleen keskusteluun ja myös koulutyön käytäntöihin. Luokkien oppilaille osoitan tervehdyksen ja kiitokseni – eri-

tyisesti hienoista opettajakuvista, joita toivottavasti voin vielä joskus tutkia lähemmin.

Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitosta ja laitoksen johtajaa Marja Martikaista kiitän tuesta ja monenlaisten resurssien järjestelyistä prosessin kuluessa. Tilat ja tietokoneet osallistuvat tutkimusprosessiin myös enemmän kuin voisi luulla. Tutkimukseni prosessoinnissa ja aineiston teknisessä käsittelyssä eri vaiheissa Mikael Kivelä on ollut suurena apuna ja hyväntuulen ylläpitäjänä. Tekstin viimeistelyssä, kuvien ja tekstin painokuntoon saattamisessa Tuomo Aalto on ollut suurena apuna. Lämmin kiitos Mikaelille ja Tuomolle. Haastattelujen tekstiksi muuntaminen on yksi aineiston käsittelyn työläimmistä osuuksista – kiitokset tämän osuuden helpottamisesta litteroijille.

Työni on mahdollistunut osana Elina Lahelman johtamia, Suomen Akatemian rahoittamia projekteja *Opettaja kansalaisena ja kansalaisten kasvattajana, Koulutusprosessien erot, rajat ja mahdollisuudet: tutkimuksia kouluista, opettajista ja nuorten siirtymistä* sekä *Kasvamassa kansalaisuuteen – etnografisia ja elämänhistoriallisia näkökulmia.* Tutkimuksen rahoituksesta eri vaiheissa kiitän myös Oskar Öflundin säätiötä ja Opetusministeriötä sekä Helsingin yliopistoa apurahasta väitöskirjatyön loppuun saattamiseksi.

Kahden koulupolkuaan astelevan lapsen äitiys on tuottanut kouluinstituutioon myös yhden tulokulman, joka edelleen punoutuu mukaan kirjoitukseeni, tai ainakin sen rivien väleihin. Noora ja Sirje – kiitos kumppanuudesta ja kodista, ilosta ja ihmettelyistä kanssanne. Mika – kiitos kanssakulkemisesta erossakin, keskusteluista, päivällisistä ja haasteista. Äiti ja isä – teille osoitan pohjattoman ja ikuisesti riittämättömän kiitoksen kaikesta tuesta ja kannustuksesta. Marja-mummille kiitokset tuesta, keskusteluista ja läsnäolemisesta matkan varrella. Kiitokset myös Tiinalle sujuvasta sisaruudesta ja veljelleni Sepolle perheineen.

Sisällys

1 Johdanto – Tutkimuksen kolme tilaa: tietäminen, kouluinstituutio ja luokkahuone 1

I OPETTAJUUS JA TUTKIJUUS TIETÄMISEN TILOINA 7

2 Tietäminen ja paremmin tietäminen erojen ja valtasuhteiden rajoilla 8
2.1 Näkökulmien vaihdoksia – tulokulmia opettajuuden tutkimiseen 9
2.2 Näkökulma tarkentuu – käsitteiden kerrostumia..... 12
2.3 Tilaa! Pedagoginen puhuttelun tapa opetuksessa ja tutkimuksessa 21

3 Etnografiaa siellä, täällä ja samaan aikaan toisaalla 30
3.1 Kenttä, aineisto ja tulkintojen kehkeytyminen 32
3.2 Epäröinnin ja hapuilun etiikka, politiikka ja epistemologia tutkimuksessa – löytää eksyksiin 41

II OPETTAJAN POSITIO PERUSKOULUSSA
– Kouluinstituutio opettamisen tilana 49

4 Historiallinen ja kulttuurinen kouluinstituutio opettajan tilan rajaajana 51
4.1 Kouluinstituution kaksoistehtävä 51
4.2 Opettajankoulutus ja opettajatutkimus 54

5 Opettajuuden kumulatiivinen, kulttuurinen teksti; opettaja mallikansalaisena..... 59
5.1 Vuosituhannen vaihteen opettajat mallikansalaisina?..... 63
5.2 Erilaisuus mallikansalaisen määrityksissä 70
5.3 Mallikansalaisen pedagogiikkaa – korkealta, syvällä äänellä ja varmoja lauseita – kenen äänellä?..... 79

6 Opetussuunnitelma opettajan tilan rajaajina..... 85
6.1 Minkä mallina? Kansalaisuuden käsite opetussuunnitelmissa 85
6.2 Opettajat opetussuunnitelmasta 89

III LUOKKAHUONE PEDAGOGISENA TILANA
– Variaatioita ja muunnelmia 99

7 Luokkahuoneen tilan järjestyksiä: kalustus ja istumajärjestys 100
7.1 Parin muodostusta 103
7.2 Yksittäiset oppilaat valvovan katseen alla..... 104
7.3 Yhteistoiminnallisuuden järjestys..... 108
7.4 Järjestysten perusteluja ja pedagogiikkoja..... 109

8 Koulupäivän aloituksia..... 113
8.1 Hihat ylös ja hommiin 114
8.2 ”Katotaan silmäst silmään”..... 120

8.3 Opettaja ottaa estradin haltuun 124
8.4 ”Pitäiskö mun olla tiukempi?” 126
8.5 Opettajan positioon asettumisen variaatioiden tulkintoja..... 128

9 Pedagogisen puhuttelun tapoja: opettajan erilaisia paikkoja ja asentoja luokkahuoneessa 130
9.1 Systemaattinen ja järjestelmällinen yhteistoiminnallisuus 131
9.2 Epävarmuuden ja epäröinnin mahdollisuus opettajan paikalla... 145

10 Sukupuolen puhuttelu – eron tekoja oppilaissa 150
10.1 Sukupuolittuneita ääniä ja hiljaisuuksia 151
10.2 Nimeäminen – nimettömyys 155
10.3 Tytöt ja pojat Gaussin käyrällä – eroja oppimisen tavoissa 158
10.4 Dialogia tulkinnoista 162

11 ”Se vaikuttaa opettajuuteen, et mis kohtaa täällä luokassa on ja et istuuko vai seisooko” 166

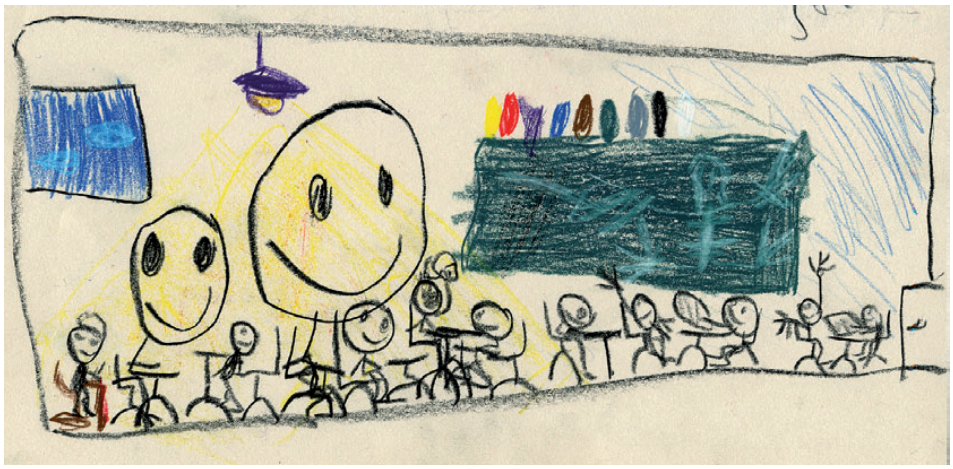
IV AVAUKSIA TOISIIN TILOIHIN 169

Lähteet 177

Liitteet 195
Liite 1. Aineistoluettelo 195
Liite 2. Esittelykirje koulun opettajille 197
Liite 3. Kirje oppilaiden koteihin 199
Liite 4. Kansalaisuuden konteksti peruskoulun opetussuunnitelmissa 1994 ja 2004 200

1 Johdanto – Tutkimuksen kolme tilaa: tietäminen, kouluinstituutio ja luokkahuone

Tämä kirja on tutkimus opettajuudesta, tutkijuudesta ja asiantuntijuudesta – *paremmin tietämisestä* – pedagogisena suhteena. Keskiössä on empiirinen tutkimus neljän peruskoulun luokanopettajan luokkahuonekäytännöistä sekä niistä käydyt tutkijan ja opettajien väliset tulkinnalliset keskustelut. Tutkimuksessa tarkastellaan tietämistä vuorovaikutteisena toimintana, tietämisen tapoja, *paremmin* tietämisen ja *toisin* tietämisen kohtaamista, jossa näille tietämisille rakentuu tiloja, paikkoja ja toimijoiden asentoja suhteessa toisiinsa. Opettamisessa ja tutkimisessa ollaan tekemisissä näiden valtasuhteisiin ja erilaisiin näkökulmiin kiinnittyvien käytäntöjen kanssa. Tutkimuksessa liikutaan kolmessa tilassa, joiden jäsennykseen lähden tarkastellen seuraavassa kuvassa esitetyn peruskoulun ensiluokkalaisen piirustusta:



Kuva 1 *Tutkimuksen tilat, paikat ja asennot*

Kuva on representaatio yhdestä tutkimusaineistostani valitsemastani oppilaan piirustuksesta. Kuvassa näkyy ensimmäinen versio kansikuvaksi valitsemani piirustuksen rajauksesta, jolla lähdin tekemään julkaisuun tulevaa representaatiota piirustuksesta. Kun katsoo tätä ja kansikuvaa rinnakkain, voi nähdä, että rajaus näissä kahdessa representaatiossa on hieman erilainen. Pyysin tutkimusluokkieni oppilaita piirtämään kuvan, jossa nimeltä mainittu luokan oma opettaja on opettajana. Pyysin piirtämään kuvaan myös asioita, joista näkee, että hän on opettaja. Tässä piirustuksessa, näiden kahden version rajauksen eroissa, piirustuksen kuvaamassa tilanteessa ja siihen piirtyvien tilojen rajauksessa on tulkittavissa elävästi tutkimukseni kokonaisuus ja siihen määrittyvät kolme sisäkkäin asettuvaa tilaa, jotka jäsentävät tutkimukseni kolmea osaa.

Kuvassa oppilaat, opettaja ja tutkija näyttäytyvät toimijoina vahvan viivan rajaamassa luokkahuoneessa, joka muodostaa tutkimukseni sisimmän, kirjoituksessa kolmannessa osassa tarkastellun tilan. Piirustuksen kaksiulotteisuuteen määrittyvä toinen tila, jota tarkastellaan kirjan toisessa osassa, jää tuon luokkahuoneen ympärille piirretyn viivan ja paperin reunan väliin. Kolmas tila, jota kirjoituksessa tarkastellaan ensimmäisessä osassa, määrittyy kolmiulotteisena, kuvan katsojan ja tulkitsijan, tutkijan näkökulman ja tiedediskurssiin paikantuvan tilan tarkasteluna. Tulkitsen piirustusta avoimena tutkimukseni keskeisten käsitteiden ja näkökulmani kiteytyksenä, jolla avaan ensimmäisen version tulkintojeni sanoitukseen. Käsitteiden toistuessa kirjoituksen kulussa niiden merkitykset toivottavasti saavat lisävalaistusta ja tarkennusta. Samalla tarkastelen kirjoituksen jäsennystä sisällysluettelon mukaisiin ensimmäiseen, toiseen ja kolmanteen osaan, lukuihin ja alalukuihin.

Tutkijana olen valinnut tämän kuvan niistä 92 piirustuksesta, jotka teetin oppilailla. Rajauksen valinnassa tulee esiin TILA-käsitteen tulkinnalliset ulottuvuudet sekä fyysisenä, materiaalisena tilan rajauksena että metaforisena ajattelun, toiminnan vuorovaikutuksellisten mahdollisuuksien avaruuden rajauksena. Sen kautta lähden seuraavassa avaamaan käsitteitä tila, paikka, asento, pedagoginen puhuttelun tapa, kommunikatiivinen ja analyyttinen dialogi. Kuvan tulkinta on tässä oman näkökulmani kautta luettuja ja sanallistettuja merkityksiä piirustuksessa. Tulkintojen välttämätön näkökulmaisuus, osittaisuus ja aikaan, paikkaan ja kontekstiin sitoutuminen tulevat myös esitetyksi tässä yhtenä versiona (esim. Haraway 1991; Liljeström 2004; Denzin & Lincoln 2005).

Ensimmäisessä osassa *Opettajuus ja tutkijuus tietämisen tiloina* liikutaan kaksiulotteisen kuvan rajaaman tilan ulkopuolella – kolmiulotteisessa tilassa, jossa katsoja katsoo kuvaa. Tässä osassa paikannan tutkimukseni näkökulmaa ja tarkennan sitä katsetta, jolla tulkitsen kuvaa. Avaan lisää tutkimukseni teoreettista näkökulmaa, sijoitan sen kasvatustieteen kenttään, epistemologisiin ja ontologisiin keskusteluihin ja paikannun avaruuteen, määritän sen tilan rajoja, missä tutkimuksessani liikun. Toisin sanoen tarkastelen omaa paikkantumistani tiedeinstituution diskursiivisissa tiloissa ja tunnustelen asentojani suhteessa näihin tiloihin ja niissä toimiviin muihin toimijoihin, kirjoituksiin, tutkijoihin, tutkimukseen osallistuviin opettajiin.

Tilan, paikan ja asennon käsitteet toimivat tutkimukseni työkaluina, joilla pyrin avaamaan subjektiposition käsitettä aineistoihini kiinnittyvissä analyyseissa ja tulkinnoissa. Teoreettisten käsitteellistysten vuoropuhelua ja tarkentumista tutkimukseni näkökulmaksi avaan lähemmin luvussa 2. Tutkin niitä diskursiivisia, opettajuuden ja tutkijuuden puhetavoissa ja käytännöissä rakentuvia subjektipositioita (St. Pierre 2000, 503; Davies & Harré 1990, 47), joihin opettajat, oppilaat, tutkija ja tutkittavat asettuvat/asetetaan erilaisissa tutkimukseni analyysiin rajautuneissa kohtaamisissa. Tilan käsitteellä pyrin tarkastelemaan niitä reunaehtoja, puhetavoissa ja käytännöissä rakentuvia rajoja, joiden sisällä subjektit liikkuvat. Paikan käsitteellä tarkastelen niitä paikkoja, joihin tuossa tilassa subjektilla on mahdollista asettua. Asento puolestaan kuvaa niitä suhteita, joissa tuosta paikasta ollaan vuorovaikutuksessa muiden tilassa toimivien, muihin paikkoihin sijoittuneiden subjektien kanssa. Asennosta on tulkittavissa myös erojen ja valtasuhteiden rakentumista subjektipositioiden välille sekä sitä, millaisia paikkojen ja asentojen

variaatioita vuorovaikutuksessa syntyy ja on mahdollista syntyä, toisin sanoen millaisen tilan vuorovaikutteinen paikkojen ja asentojen muuntelu rakentaa.

Institutionaaliseen, koulujärjestelmässä tapahtuvaan opetukseen ja opettajan toimintaan linkittyen liitän vuorovaikutuksen erityisesti pedagogiikkaan sekä opettajan ja oppilaiden, ja toisaalta virallisen opetussuunnitelman ja opettajan väliseen pedagogiseen suhteeseen. Tämän suhteen dynamiikkaa olen sanallistanut pedagogisen puhuttelun tapana, jossa edelleen tarkasteluni jäsentyy dialogisuuteen ja erilaisiin dialogisen puhuttelun tavan tuottamiin mahdollisuuksiin vastata puhutteluun. Pedagogisessa dialogisessa vuorovaikutuksessa tarkastelen erityisesti niitä puhuttelun tapoja, jotka määrittävät tilaan mahdollistuvia paikkoja ja asentoja. Elizabeth Ellsworthilta (1997) lainaamani kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin käsitteet toimivat tässä näiden puhuttelun tapojen tulkintojen avaimina. Subjektipositio näyttäytyy siis keskeisesti suhdekäsitteenä; suhteessa kulttuuriseen kouluinstituutioon diskursiivisesti rakentuneisiin tilaan, paikkaan ja muihin tilaan määrittyviin paikkoihin. Pedagogisessa, institutionaalisen opetussuunnitelman määrittämässä suhteessa tähän jännittyy lähtökohtainen valtasuhde tietoon ja tietämiseen linkittyen.

Tutkimuksen metodologisia ja epistemologisia sekä näihin keskeisesti linkittyviä empiirisen tutkimuksen eettisiä pohdintoja avataan luvussa 3. Näitä voi kuvan tulkinnassa lukea myös kansikuvan piirustuksen rajaamisen prosessissa, joka kuten myös piirustukseen oppilaan piirtämät rajaviivat tuovat esiin keskeisiä tilan käsitteen merkityksiä tutkimuksessani. Kuvaan 1b tehdyssä rajauksessa piirustuksen yläosa signeerauksineen ja iso osa ’tyhjää’ paperia piirustuksen ylä- ja alalaidasta on leikkautunut pois (vrt. kansikuva). Kuvan tulkintaprosessissa katsoin kuitenkin myös alkuperäistä kuvaa ja huomasin, miten tekemäni rajaus oli muuttanut kuvan painotusta ja kompositiota; kuvan rajaama *tila* pieneni tästä rajauksesta huomattavasti. Tutkimuksen prosessissa tärkeäksi on noussut kuitenkin tilan avaaminen, avartaminen ja hiljaisuuden, marginaalisuuden ja näitä piirustuksessa symboloivan ’tyhjyyden’ näkeminen mahdollisuuksien paikkana. Lähdin muuttamaan kuvan rajausta ja kansikuvaksi painetussa piirustuksen versiossa rajaus on tehty noudattaen mahdollisimman tarkoin paperin rajausta.

Kuvan uudelleen rajaamisessa tuli jälleen esiin myös varsin keskeiseksi tutkimuksen eettisiä ja epistemologisia pohdintoja virittävä kysymys anonymiteetistä, jonka tulkintaan kuvan rajaaminen myös tuo uuden vivahteen. Tutkimukseen osallistuvien anonyymisyys on ollut tutkimusprosessissa jatkuvan neuvottelun kohteena. Lähtökohtana on ollut anonyymisyyden periaate, kuten etnografisen tutkimuksen käytännöissä usein on (esim. Gordon, Hynninen, Lahelma, Metso, Palmu & Tolonen 2000; Lappalainen 2006; Waller 1932/1967; Visweswaran 1994). Olen etsinyt tutkimukseni metodologisissa valinnoissa dialogisuutta, kriittisesti toisin tulkitsemisen mahdollisuutta ja tilaa, ja olen keskustellut tekemistäni tulkinnoista siihen osallistuneiden opettajien kanssa moneen kertaan. Oppilaiden näkökulmaa olen tavoitellut piirustusten teettämisellä. Erojen ja erinäkökulmaisuuden esiin kirjoittaminen ja avoimeksi jättäminen on noussut keskeiseksi periaatteeksi tutkimuksessani sen sijaan, että olisin etsinyt yhteistä ymmärrystä ja tulkintaa. Tutkimukseen osallistuneiden anonyymisyyden periaate tuottaa kuitenkin tietyllä tavalla dialogin mahdottomuuden – nimettömän puheenvuorot dialogissa tulevat

tutkijan näkökulman suodattamana ja valitsemina tutkijan nimissä lausutuiksi, jolloin tulen tuottaneeksi tutkittavien asettamisen valtasuhteiseen toiseuden positioon. Kun olen asettunut tutkimaan diskursseja ja diskursiivisesti muotoutuvia subjektipositioita opettajien työskentelyssä, jota opettajat yleisesti itse kuvaavat ”omalla persoonalla” työskentelemiseksi, tässä näkökulmat eroavat huomattavasti. Tämä on tuottanut omien tulkintojeni sanoitukseen vaikeita valintoja, joiden yhteydessä anonyymisyyden dilemma on noussut keskeiseksi. Kannen kuvassa tämä epäröinti, ratkaisematon dilemma jää näkyviin signeerauksen etukirjaimena ’M’. Muun osan nimestä olen häivyttänyt kuvankäsittelyllä taustaan. Tarkastelen tätä dilemmaa lähemmin luvussa 3.2.

Toisessa osassa *Opettajan positio peruskoulussa – variaatioita ja muunnelmia* mennään kaksiulotteisen kuvan tilaan. Katseeni fokusoituu piirustuksen kuvaamaan, paperin rajaaman tilan ja luokkahuoneen rajaksi piirretyn vahvan viivan väliseen ’tyhjään’ tilaan. Sijoitan tulkinnassani tuohon tilaan diskursseja, jotka vaikkakin sijoittuvat ajallisesti ja fyysisesti tutkimukseni etnografisen aineiston tuottaman luokkahuonetilan ulkopuolelle, ovat monella tavalla läsnä rajaamassa tuota tilaa ja opettajan paikkaa ja asentoja siinä.

Luvussa 4 tarkastelen opettajuuden ja kouluinstituution historiaa sekä opettajatutkimusta. Tämän valtavan kentän kursorisella tarkastelulla pyrin hahmottamaan sieltä löytyviä, nykyiseen peruskouluun ja opettajuuteen vaikuttavia diskursseja, jotka edelleen näkyvät opettajuuden ja koulun käytännöissä ja puhetavoissa. Luvussa 5 tarkastelen opettajasta elävien mielikuvien kautta sitä kulttuurista diskurssia, joka myös osaltaan tuottaa opettajan määrittämässä vuorovaikutuksessa mahdollistuvia tiloja, paikkoja ja asentoja sekä mielikuvia siitä, miten opettajan tulee puhutella oppilaita. Tässä tarkastelussa nostan mallikansalaisen metaforan sellaiseksi ”kumulatiiviseksi kulttuuriseksi tekstiksi” (Weber & Mitchell 1995), johon nykyopettajat suhteuttavat aineistossani omaa opettajuuttaan. Edelleen luvussa 6 täytän piirustukseen jäänyttä ’tyhjää’ tilaa koulutuspoliittisella diskurssilla, joka määrittää kouluinstituutiota valtiollisena, poliittisena kansalaiskasvatuksen projektina. Koulutuspoliittinen diskurssi puhuttelee myös opettajaa pedagogisesti, määrittää lainsäädännöllä ja poliittisilla ohjausprosesseilla ja erityisesti näiden kumuloitumana rakentuvissa valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa opettajan tilaa, paikkaa ja mahdollisia asentoja. Mallikansalaisen metaforan ja koulutuspoliittisen diskurssin välisenä linkkinä tarkastelen vuosien 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden teksteissä tuotettua kansalaisuuden käsitteen kontekstia.

Opetussuunnitelmassa ja siihen kirjautuneessa pedagogisen puhuttelun tavassa kiteytyy myös jotakin siitä erosta, joka jäsentyy tarkastelussani kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin eroiksi. Opettajuuden ja kouluinstituution historiallisissa ja kulttuurisissa, valistuksen ja modernisaation ideoihin kiinnittyvissä diskursseissa, jotka kulminoituvat opetussuunnitelman ideassa (esim. Popkewitz 1998), määritetään toisaalta sitä tapaa, millä opettajaa puhutellaan koulutuspolitiikassa ja toisaalta sitä pedagogista puhuttelun tapaa, jota opettajalle suositellaan suhteessa oppilaisiin. Tulkitsen, että institutionaalisen opettamisen vallitsevaksi pedagogisen puhuttelun tavaksi on muotoutunut Elizabeth Ellsworthin (1997) kommunikatiiviseksi dialogiksi nimeämä opetuksellinen vuorovaikutus, jossa selkeän, yhteis-

ymmärrykseen pyrkivän tavoitteenasettelun avulla rakennetaan systemaattinen ja johdonmukainen opetussuunnitelma, suunnitelman toteuttamisen metodit ja kulku sekä tavoitteiden saavuttamisen arviointikriteerit. Tämän dialogisuuden rinnalla ja sen kanssa keskustellen tarkastelen työssäni myös Ellsworthin analyyttiseksi dialogiksi nimeämää pedagogista puhuttelun tapaa, jossa pyrkimyksenä on ottaa lähtökohdaksi konstruktivistinen tietokäsitys. Sen myötä tiedon näkökulmaisuus, aikaan, paikkaan ja kontekstiin kiinnittyminen tuottaa myös opetuksen, oppimisen ja tiedon yhteisymmärryksen tavoittelun prosesseihin valtasuhteen tarkastelun sekä erilaisen, *toisin* tietämisen mahdollisuuden etsimisen.

Tutkimuksen kolmannessa osassa *Luokkahuone pedagogisena tilana* avaan luokkahuoneen oven ja vien lukijani tuohon piirustuksessa elävänä ja vivahteikkaana esitettyyn peruskoulun luokkahuoneeseen empiirisen aineiston analyysin ja tulkintojeni rajaamien opettajien puhetapojen ja käytäntöjen kuvaamana. Tarkastelen luokkahuoneen tilan järjestyksiä (luku 7), opettajan tilaan astumista ja paikalleen asettumista (luku 8), niitä asentoja ja pedagogisen puhuttelun tapoja, joiden kautta suhteet opettajan ja oppilaiden välille rakentuvat, sekä näissä tulkinnoissani näyttäytyviä variaatioita ja muunnelmia (luku 9). Lisäksi tarkastelen opettajan puhuttelun tapojen tuottamia eroja oppilaissa erityisesti käytännöissä, joissa oppilaan sukupuoli näyttäytyy eroja määrittävänä kategoriana (Luku 10). Tulkinnoissa keskeiseksi nousee juuri kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin välisen eron jännite sekä näiden dialogin muotojen tuottamat erilaiset vastaamisen tilat, paikat ja asennot, mistä teen yhteenvetoa luvussa 11.

Kansikuvan piirustuksessa on kuvattuna myös valokiila, joka lankeaa selkeästi rajautuen luokkahuoneen tilaan tuottaen valaistusta joillekin ja jättäen toiset valonsäteiden ulkopuolelle. Tilaan on piirretty oppilaat istumaan pulpeteissaan sekä opettaja seisomaan – tulkitsen siinä myös tutkijan istumassa pulpetin ääressä. Pyrin myös tässä kirjoituksessani pitämään jatkuvasti näkyvissä oman tutkijanpositioni ja sen näkökulman, josta katsoen teen tulkintoja. Piirustuksessa opettajan, oppilaiden ja tutkijan väliset hierarkkiset suhteet ovat tulkittavissa hahmojen päiden kokosuhteissa, ja nämä ovat tutkimuksessani myös keskeisesti tarkasteltavana. Luokkahuonetilan kattoon piirretty lamppu tuottaa val(a)istusta, 'valoa kansalle', 'tiedon valon', jonka kautta hierarkkiseen suhteeseen kietoutuva paremmin tietäminen, 'väärin' tietäminen, tietämättömyys ja toisin tietäminen tulee symbolisesti esitetyksi valokiilan rajaaman tietämisen tilan tulkinnallisina mahdollisuuksina. Tässä jätän nämä lukijan ja katsojan tarkemmin pohdittavaksi ja edelleen kirjoituksen myötä sanoittuviksi. Lopuksi kirjan neljänneksi osaksi erottamassani luvussa teen joitakin *Avauksia toisiin tiloihin* tutkimuksen kolmen tilan ulkopuolelle ja kirjoittamisen jälkitilaan.

Olen kuvittanut paikoitellen kirjoitusta myös muilla oppilaiden tekemillä omaa opettajaa kuvaavilla piirustuksilla. En ole tässä tutkimuksessa analysoinut näitä muita piirustuksia muuten paitsi sijoittamalla niitä mielestäni osuviin kohtiin tekstissä ikään kuin ikkunoiksi tai tulkinnallisiksi peileiksi. Joihinkin yksittäisiin kuviin viittaan myös sellaisissa tekstin kohdissa, joissa ne keskustelevat erityisesti luokkahuoneen käytännöistä tekemieni tulkintojen ja opettajan kanssa käytyjen keskustelujen kanssa. Kansikuvaksi valitsemaani piirustukseen palaan toistuvasti tekstissä ja sen avaamiin tiloihin lähden seuraavassa lukijaa kuljettamaan.

I OPETTAJUUS JA TUTKIJUUS TIETÄMISEN TILOINA

Tutkimukseni kysymyksenasettelu sekä tutkijan että opettajan position kohdalla kulminoituu pedagogiikan kysymyksiksi. Sekä tutkijan tieteen tekemisen ja tiedeinstituution että opettajan opetuksen ja kouluinstituution yhtenä kulttuurihistoriallisena perusteluna ovat olleet valistusajattelun rationaalisuuden ihanne ja järkevään suunnitelmallisuuteen perustuvan jatkuvan kehittymisen ja kehittämisen ideaalit (esim. Bauman 1992, 1–24; ks. myös Popkewitz 1998). Tiedon ja tietäjyyden tuotanto on ollut molemmissa toimintojen keskiössä, ja näiden oikeuttamisen periaatteena on ollut myös tiedon levittäminen tietämättömille, mitä voidaan tarkastella pedagogisena prosessina. Näissä 'oikean' tiedon määritelmät ja opetettavan tiedon valikoimisen kriteerit ovat olleet toisaalta tieteellisen metodologisen ja epistemologisen keskustelun ja toisaalta oppivelvollisuuskoulun institutionaalisen opetussuunnitelman rakentamisen keskeisiä kysymyksiä. Tietämiseen ja tiedon representaatioon on rakentunut paremmin tietämisen ja oikean tiedon ideaalit, jotka ovat tieteenfilosofisissa keskusteluissa kuitenkin asettuneet myös problematisoiduiksi monenlaisten "käänteiksikin" luonnehdittujen toisin katsomisten käsitteellistysten kautta (esim. tekstuaalinen käänne [esim. Gordon, Holland & Lahelma 2002], refleksiivinen käänne [Foley 2002], performanssikäänne [Denzin 2003], kriittinen, tulkinnallinen, kielellinen, feministinen tai retorinen käänne [Denzin & Lincoln 2005, 19]). Näiden käänteiden taustalla voidaan nähdä erilaisten marginaaliryhmien – esim. feministien, etnisten ja seksuaalisten vähemmistöjen – äänekäs esiinnousu ja oikeuksien puolustaminen, mikä on saanut tuekseen myös pitkälle vietyjä feministisiä ja postkolonialistisia teoretisointeja.

Tiedon ja vallan yhteen kietoutumisen problematiikan tarkastelu kohdentaa pedagogisen vuorovaikutuksen kysymykset opetuksen ja tutkimisen käytännöissä *paremmin tietämisen* oikeutuksen ja *toisin tietämisen* mahdollisuuden pohdintoihin. Olen omassa työssäni kohdentanut nämä pohdinnat siihen, miten pedagogisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja tutkijan käytännöissä erilaisilla pedagogisen puhuttelun tavoilla tuotetaan tila moniäänisyydelle sekä dialogiselle toisin tai vastaan tietämiselle. Tilan, paikan ja asennon käsitteillä pyrin analysoimaan niitä diskursiivisia subjektipositioita, joihin toimijat käytännöissä ja puhetavoissa asettuvat/asetetaan – heidät tehdään ja he tulevat "puhuviksi subjekteiksi" (Davies 1993, 13), toisin sanoen puhe- ja toimintakykyisiksi kulloisissakin yhteisöllisesti, kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneissa käytännöissä. Näiden ohessa käytän myös sellaisia vuorovaikutuksen tapoihin kiinnittyviä käsitteitä kuten ääni, puhe ja puhuttelu; katse, näkeminen ja näkyminen; kuunteleminen, kuuleminen ja kuuluminen. Tarkennan näiden käsitteiden merkityksiä jatkossa, kun tarkastelen toisaalta tutkijan ja toisaalta opettajan tiloja, paikkoja ja asentoja tutkimusprosessini ja aineiston analyysin kautta.

2 Tietäminen ja paremmin tietäminen erojen ja valtasuhteiden rajoilla

Näkökulmaani on suunnannut feministinen jälkistrukturalistinen teoria ja sukupuolieron teoretisointi (Davies 1993; 2006; Braidotti 1994; Lather 1991; 2003; St. Pierre & Pillow 2000; Weedon 1997), jotka käsitteellistävät sitä prosessia, miten erilaisten diskursiivisten eron kategorioiden merkitykset rakentuvat ja miten toimijat noihin kategorioihin asettuvat, millaisia toiseuksia ja suhteita kategorioiden väleihin rakentuu ja millaisia kohtaamisia näissä suhteissa mahdollistuu. Näillä teoreettisilla käsitteillä on mahdollista tarkastella esimerkiksi sitä, millaisia mahdollisuuksia ja tiloja toimintaan ja vuorovaikutukseen noihin kategorioihin sijoittuneina ja niiden rajoilla meille yhteisöllisesti tuotetaan. Näitä kategorioita ja niihin sijoittuneita subjektipositioita tuotetaan kulttuurisesti ja historiallisesti muodostuneissa diskursiivisissa käytännöissä ts. puhetavoissa ja arjen käytännöissä. Esimerkiksi sukupuolen kategoria erottelee ja nimeää meidät jo syntymässä naiseksi/mieheksi. Meitä opetetaan sijoittumaan asianmukaisesti noihin kategorioihin, esimerkiksi pukemalla vaaleanpunaiseen tai vaaleansiniseen, ja usein kyseenalaistamatta myös opimme valitsemaan lopulta itse nämä 'oikeat' värit. Kun näitä merkitysten rakentumisia puretaan, mahdollistuu myös tiloja kategorioiden kyseenalaistamiselle ja toisin toimimiselle. (Davies 1993; St.Pierre 2000; Derrida 2003; 1988; Foucault 2005; ks. myös Naskali 1992, 3). Toisinajattelu, toisin toiminen onkin feministisen teoretisoinnin keskiössä – halu etsiä oikeudenmukaisempia ja tasa-arvoisempia käytäntöjä, ja tähän etsintään lähtökohtana voi toimia vallitsevien käytäntöjen analyysi ja sellaisten säröjen etsiminen niistä, missä toisin toimiminen, toisin ajattelu voisi versoa.

Tieto ja valta kietoutuvat yhteen kouluinstituutiossa ainakin kahdella ulottuvuudella; arvokkaan ja opetettavaksi määrittyvän tiedon, "elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen" (Perusopetuslaki 1998, 2§) valikoinnissa sekä tietäjän ja tiedon jakajan, opettajan paikan auktorisoidussa arvovallassa. Moniulotteisten historiallisten ja kulttuuristen valtasuhteiden kautta tiedon sisältö on valikoitunut opettamisen arvoiseksi, ja tämän tiedon opettamisen mahdollistamiseksi kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut kouluinstituutio on myös asettanut opettajan paikan *paremmin* tietämisen paikaksi, jossa asento suhteessa tietämättömiin, opetettaviin oppilaisiin on monilla tavoin valmiiksi määritelty (esim. Bauman 1992). Kirjoitan opettajuudesta, kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneesta ammatista toimintana, joka on myös yhteiskunnallisesti erityisten säädösten ja ohjauksen kohteena. Tarkastelen erityisesti sitä, miten yksittäiset opettajat tähän opettajalle määritettyyn tilaan asettuvat, miten he tätä tilaa käyttävät, millaisia paikkoja ja asentoja he ottavat sekä millaisia puhuttelun tapoja, dialogin muotoja he käyttävät pedagogisessa suhteessaan oppilaisiin.

Samalla tarkastelen omaa positiotani suhteessa tutkijuuteen ja tiedeinstituutioon vastaavasti oman asiantuntijuuteni rakentumisen prosessissa. Kuten opettajan ja oppilaiden suhde, myös oma suhteeni tutkimaani kenttään ja siihen osallistuviin opettajiin on monilla tavoilla analogisten tiedon ja vallan yhteen kietoutumis-

ten määrittämää. Omaa positiotani määrittävät keskeisesti ei-opettajan näkökulma ja katseeni kohdistuminen opettajuuden yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määrittyvään positioon. Tätä kautta tulee tarkasteluuni erityinen analyyttisen kyseenalaistava, toiminnan hetkeksi pysäyttävä ja tietyllä tavalla taaksepäin katsova näkökulma, joka on erilainen kuin opettajien oma näkökulma. Pyrin avaamaan näiden kahden näkökulman vaihtelua ja keskustelua tutkimukseni prosessissa.

Opettajuuteen – kuten myös tutkijuuteen ja laajemmin asiantuntijuuteen – liittyy edelleen usein paremmin tietämisen vaatimus ja vieläpä *minä tiedän mikä on sinulle parasta* -diskurssi (Ellsworth 1997), jossa yläpuolelle asettuen kerrotaan varma, johdonmukainen ja koherentti totuus. Sen oikein toistaminen usein myös asetetaan kriteeriksi oppimiselle, hyvälle tutkimukselle ja edelleen asiantuntijuuden oikealle performoinnille. Jälkistrukturalistinen feministinen lukutapani, joka on kehkeytynyt vuosien varrella erilaisissa keskusteluissa tutkimuskirjallisuuden ja kollegoiden kanssa sekä aineistoni tuotantoprosessissa, on tuottanut näkökulman etsiä toisin toistamisen paikkoja dekonstruktiivisen (Derrida 1988, 15–23) diskurssianalyysin keinoin. Tarkastelen kohtaamisia, katkelmia, puheenvuoroja, puhuttelun tapoja etsien paikkoja, joissa opettajan, tutkijan, asiantuntijan toimintaan kytkeytyy suhde tietoon, tietämiseen ja tiedon toistamiseen/tuottamiseen/oppimiseen. Etsin tapoja nähdä, kuulla, tuntea toisin – avata tilaa monille näkökulmille ja tunnustella myös toisia paikkoja ja asentoja. Näen tämän myös perustavana orientaationa tutkimuksessani, jossa toisen näkökulman etsiminen ja osoittaminen on periaatteellinen asento todellisuuteen riippumatta siitä, mikä on se 'ensimmäinen', johon näitä toisia näkökulmia suhteutetaan. Aina on mahdollista paikantaa toisia toisia, ja toisesta voi äkkiä, jossakin ajassa, paikassa ja tilanteessa tullakin se ensimmäinen. (ks. myös Naskali 2003, 28).

Tarkastelen opetusta nimenomaan opettajien kanssa, heidän työhönsä keskittyen, mutta omasta *toisen*, ei-professionaalisen opettajan näkökulmastani. Olen ajoittain kokenut vaikeaksi löytää tapaa kirjoittaa neljän opettajan käytännöistä myös kriittisesti niin, ettei sitä tulkittaisi henkilöön ja "persoonaan" kohdistuvaksi. Tätä olen pyrkinyt välttämään mm. sillä, että toimijan sijaan tarkastelen toimintaa; toimijuutta, opettajuutta, tutkijuutta, asiantuntijuutta ja toiminnan rakentumista vuorovaikutuksessa ja diskursseissa. Opettajien vahva puhetapa työskentelystä "omalla persoonalla" tuottaa käymiimme keskusteluihin tietyn kohtaamisen kankeuden ja eri kielellä puhumisen. Tämä on noussut tutkimuksessani tärkeäksi tulkintojen näkökulmia paikantavaksi eroksi. Tätä dilemmaa tarkastelen lähemmin tutkimuksen metodologisia valintoja käsittelevässä luvussa 3.

2.1 Näkökulmien vaihdoksia – tulokulmia opettajuuden tutkimiseen

Olen lähestynyt opettajuutta monista suunnista myös aiemmissa tutkimuksissani. Pro gradu -tutkielmassani tutkin opettajuuden ja taiteilijuuden suhteita (Hakala 1996). Kyselytutkimus peruskoulun luokanopettajille opettajan sukupuolen vaikutuksista koulutyössä tuotti yhden näkökulman opettajuuteen (Lahelma, Hakala, Hynninen & Lappalainen 2000, Hakala 2002). Euroopan Unionin rahoittamassa kansainvälisessä tutkimusprojektissa "Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion" (EGSIE) tutkittiin 1990-luvun koulutuspolitiikan

muutoksia ja niiden heijastumista koulutusta koskeviin diskursseihin (Lindblad & Popkewitz 2001). Tein tässä projektissa opettajien, rehtoreiden ja oppilashuollon ammattilaisten haastatteluja suomalaisissa kouluissa(Simola & Hakala 2001). Näitä projekteja ja niistä tähän tutkimukseen mukaan tulleita elementtejä tarkastelen seuraavassa lähemmin.

Eräänlaisena 'rajatapauksena' tutkijuuteen tulemisen prosessissa toimi pro gradu -tutkielmani, jossa aloitin opettajuuden tutkimisen, ja tavallaan monet näkökulmani lähtökohdat ovat näkyvillä jo siellä. Tutkielmassani "Kuvataiteilija opettajana. Modernistin monologista kahvilakeskusteluun – moderni ja postmoderni ohjaustyyli kuvataideopetuksessa." (Hakala 1996) tarkastelin taiteilijuuden ja opettajuuden suhteita modernin ja postmodernin kehityksen käsitteen sekä subjektikäsityksen kautta (Bauman 1987, 1992) etsien relevantteja keskusteluja taiteilijoille ja taideteollisen alan ammattilaisille suunnatun opettajankoulutuksen suunnitteluun.

Haastattelemieni kuvataiteilijaopettajien puheesta analysoin kuvauksia siitä, miten ja millaista ohjausta ja kritiikkiä opettaja antaa opiskelijoiden työskentelyyn sekä millaisista asioista opetustilanteissa yleensä keskustellaan. Jäsensin näistä modernin ja postmodernin ohjaustyylin eroja ja tulkitsin niiden kiteytyvän valtasuhteena modernin ohjaustyylin ohjatessa selkeään yhteen ihanteelliseen, taiteilijan oman tyylin löytymiseen ja sen mukaiseen tapaan tehdä taidetta, kun puolestaan postmoderni ohjaustyyli suosii monia rinnakkaisia taiteen tekemisen tapoja, eklektisiä kokeiluja ja tyylillisiä (tai tyylittömiä) yhdistelmiä. Jälkistrukturalistisen ja postmodernin ajattelun yhteydet ovat moninaiset ja siirtyminen postmodernin teoretisoinnista jälkistrukturalistiseen diskursiivisten erojen ja valtasuhteiden tutkimiseen näyttäytyy nyt itselleni juohevasti etenevänä jatkumona. Subjekti ja opettajuus ovat väitöskirjatutkimuksessanikin keskeisiä käsitteitä. Opettaja mallikansalaisena ja kansankynttilänä olivat metaforisina opettajuuden kuvina silloisen tarkasteluni lähtökohtia ja sellaisina ne ovat eläneet tässäkin työssä. Toisaalta modernin ja postmodernin ohjaustyylin erottelussa on löydettävissä myös analogisuutta kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin erotteluihin, joihin tulen myöhemmin kirjoituksessani.

Aloitin 1997 syksyllä Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksella tutkimusavustajana Suomen Akatemian projektissa "Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli" (esim. Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu & Tolonen 2000). Projektin tutkijoiden kautta tutustuin myös tutkijaverkoston Koulutus, kasvatus ja erot (KOUKERO) tutkijoihin ja heidän monipuolisiin tutkimuksiinsa kasvatuksen ja koulutuksen kulttuureista. Verkoston tutkijoita yhdistää erontekojen, erotteluiden, marginalisoitumisen ja ulossulkemisen prosessien tarkastelu erilaisissa koulutuksen ja kasvatuksen käytännöissä erityisesti feminististen teoretisointien näkökulmasta.

Näiden prosessien kuvauksia ja ilmenemisiä koulun virallisissa teksteissä sekä toimijoiden puheessa ja käytännöissä tarkastellaan tutkijaryhmässämme myös kollektiivisesti. Elina Lahelman tutkimusprojektit "Koulutusprosessien rajat, erot ja mahdollisuudet: Tutkimuksia koulusta, opettajista ja nuorten siirtymistä" (Lahelma 2000b) sekä sen jatkoprojekti "Kasvamassa kansalaisuuteen: etnografisia ja elämänhistoriallisia näkökulmia" (Lahelma 2004b), joihin oma väitöskirjatut-

kimukseni kiinnittyy, on koonnut tätä problematiikkaa tutkijoiden yhteistyöksi. Tutkimme erilaisten, moniulotteisten aineistojen kautta sitä, miten *normaali* ja *erilainen* määrittyvät koulun kasvatuksellisissa sisällöissä sekä virallisissa ja informaaleissa käytännöissä. Erityisesti erilaisten erontekojen yhteen kietoutuminen on tarkasteltavana. Tällaisia ovat mm. etnisyyden, vammaisuuden, sosiaalisen ja alueellisen taustan, iän, sukupuolen tai seksuaalisen suuntautumisen kautta rakentuvat erot. (Ks. myös Lahelma & Gordon 1997; Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu & Tolonen 1999; Aapola 1999; Tolonen 1999, 2001; Mietola 2001; Lehtonen 2003; Palmu 2003; Kankkunen 2004; Metso 2004; Brunila, Heikkinen & Hynninen 2005; Mietola, Lahelma, Lappalainen & Palmu 2005; Hynninen & Juutilainen 2006; Lappalainen 2006; Aaltonen 2006.)

Osana projekteja – projektitutkijan positioita

Tutkijan positiossa aloitin Elina Lahelman projektissa ”Opettaja kansalaisena ja kansalaisten kasvattajana”, jossa oma osuuteni oli toteuttaa peruskoulun ala-asteen opettajille suunnattu kysely opettajan sukupuolen vaikutuksista opettajan työhön. Tästä on jäänyt elämään tähän väitöskirjatutkimukseen sukupuolieron feinististen teorioiden käsitteellistykset. Tarkastelimme aineiston analyysissa opettajien puhetapoja sukupuolittuneesta opettajuudesta (Hakala 2002; Lahelma ym. 2000), mikä on mukana yhtenä kerroksena myös väitöskirjatutkimuksessani kysymysten muotoilussa ja analyysiprosessissa (ks. luku 5.2).

Kyselyaineiston tuotanto- ja analyysiprosessi on tullut suodatettua moninkertaisesti erilaisten tuon prosessin jälkeen käymieni keskustelujen, teoretisointien ja muiden tutkimuksen tekoon liittyvien prosessointien läpi. Tulin tutkimusryhmän jäseneksi kiinnostuneena opettajuudesta ja subjektikäsityksestä (Hakala 1996). Kyselyn kysymysten muotoilussa tulin feinistisen teoretisoinnin keskusteluihin sukupuolijärjestelmän ja jälkistrukturalistisen teorioiden osittain ristiriitaisten kysymyksenasetteluiden kautta (Liljeström 2004). Näiden operationaalistuminen kysymyksiksi, analyysiksi ja tulkinnoiksi tulee kerrotuksi yhtenä tiivistettynä versiona aiemmassa julkaisussani (Hakala 2002).

Lomittain opettajan sukupuolen vaikutusten pohdintojen kanssa työskentelin myös EU-rahoitteisessa tutkimusprojektissa ’Educational Governance and Social Integration and Exclusion’ (EGSIE-projekti), jonka Suomen osuudesta vastasi Hannu Simola. Toteutin siihen liittyvät koulutason informanttien haastattelut kiertäen helsinkiläisissä, vantaalaisissa ja kahden pienemmän paikkakunnan kouluissa haastattelemassa opettajia, rehtoreita ja oppilashuollon ammattilaisia kouluhallinnoinnin muutoksista 1990-luvulla sekä muutosten vaikutuksista oppilaiden mukaanottamisen ja syrjäytymisen kysymyksiin.

EGSIE-tutkimusprojektissa tuotettiin monitasoinen empiirinen aineisto kasvatusta ja koulutusta koskevista diskursseista (esim. Popkewitz & Lindblad 2000; Lindblad & Popkewitz 2003; Simola, Rinne & Kivirauma 2002). Koulutuspoliittisten tekstien, poliitikkojen, hallintovirkailijoiden ja kouluissa toimivien ammattilaisten puheen sekä erilaisten koulutusta koskevien tilastollisten kategorisointien analyysissa tutkittiin kouluhallinnollisia uudistuksia erityisesti suhteessa sosiaalisen mukaanottamisen ja ulossulkemisen (inclusion, exclusion) prosesseihin.

Erityisesti pyrkimyksenä oli tarkastella sitä, miten kategorisoinneilla ja erilaisilla luonnehdinnoilla ihmisistä tuotetaan normaalin ja järkevän yksilön määrityksiä, joilla samalla myös määritetään poikkeavuuksia ja epänormaalisuutta. Mukaanottamisen ja ulossulkemisen prosessit nähdään toisensa tuottavina ja toisistaan määrittyvinä. (Lindblad & Popkewitz 2003, 12; Simola & Hakala 2001).

Nämä kaksi erilaista sisääntuloa tutkijan positioon antavat aineksia monenlaisiin tulkintoihin tutkijan paikasta ja asennoista. Tässä sivuan ohimennen vain sitä, millaisia tutkijan ja tutkittavan kohtaamisia niihin sisältyi ja miten ne pohjustivat valintojani tässä tutkimuksessa toteuttamassani dialogisen etnografian prosesseissa. Molemmissa aiemmissa projekteissa tulin tavallaan tekemään ennalta määriteltyjä kysymyksiä jo valituin menetelmin. Kyselylomake samoin kuin haastattelukin (ks. myös Hakala 1996) ovat tutkimusmetodeina kasvatustieteellisen tutkimuksen traditionaalisia menetelmiä, joihin liittyy paljon spesifejä metodologisia keskusteluja. Niihin liittyy kuitenkin myös samoja analyysin ja tulkinnan, tutkijan ja tutkittavan kohtaamisen sekä tutkimuksen etiikan ja politiikan kysymyksiä, jotka ovat yleisiä kaikkien yksittäisten tutkimusmenetelmien tarkastelussa yhteisiä epistemologisia, tietämiseen, tietoon ja tiedon tuottamiseen liittyviä kysymyksiä. Halusin toteuttaa tutkimuksessani myös vuorovaikutteisempaa ja keskustelevampaa suhdetta tutkittavien kanssa, kuin mihin aiemmissa tutkimusprojekteissa käytetyt menetelmät olivat mahdollistaneet. Tämä on ollut erityisesti myös feministisen tutkimuksen orientaatio (ks. esim. Ronkainen 2004, 46) ja etnografian tutkimusmenetelmänä on nähty vastaavan tähän pyrkimykseen (esim. Coffey 1999, 11; Visweswaran 1994, 40).

Tutkin opettajuutta yhteiskunnallisesti määrittyneenä ammattina, jonka olennaisena kontekstina on kouluinstituutio historiallisine ja kulttuurisine kerrostumineen. Kouluetnografien tutkijayhteisössä toimiessani tutkimukseen tuli luontevasti mukaan etnografisen tutkimuksen näkökulma, jolla nimenomaan koulun arkiset käytännöt avautuvat kokemuksellisesti tutkijalle (esim. Lappalainen ym. 2007; Lahelma & Gordon 2003), ja jossa vuorovaikutteisuus ja keskusteleva suhde tutkittavien kanssa myös mahdollistuu ja se on myös käytännössä välttämätön. Etnografisen kenttätyön kautta tutkimukseen tulee vääjäämättä elämänmakua, koulun ääniä ja hajuja sekä monikerroksisia kohtaamisia opettajien ja oppilaiden kanssa.

Palaan etnografisen kentän ja aineiston rajaukseen vielä tuonnempana luvussa 3. Nyt tarkennan teoreettisten käsitteellistysteni kerrostumisen kuvausta. Tämän kerrostumisen kautta etnografinen tietämiseni (ks. Hakala & Hynninen 2007) on sanoittunut ja kentän ja aineiston rajautuminen myös tulee osaltaan perustelluiksi.

2.2 Näkökulma tarkentuu – käsitteiden kerrostumia

Tutkijan tilaa määrittävät tieteelliset traditiot ja paradigmat, teoreettiset keskustelut ja näkökulmat, mutta myös tieteen käytäntöjä legitimoivat akateemiset instituutiot kuten yliopisto tai tutkimuksen rahoitusjärjestelmät. Tutkijan paikka ja asento vaihtelevat yksittäisissä aikaan, paikkaan ja yhteisöön sijoittuvissa käytännöissä suuresti. Näen tutkimuksen ja tutkijuuden tilan avaruutena, jossa tutkija paikantuu toisaalta materiaalisiin ja institutionaalisiin rakenteisiin, toisaalta tie-

teenalan metodologisiin ja teoreettisiin keskusteluihin. Tarkastelen ensiksi keskeisiä teoreettisia käsitteellistyksiä ja metodologisia lähtökohtiani, joiden kautta toisaalta katson omalle tutkijuudelleni rakentuvaa tilaa ja toisaalta rajaan tuota tilaa. Avaruusmetaforassa pysyäkseni otan tässä kohtaa kaukoputken kohteeksi oman tähtikuvioni, sen konstruktion teoreettisten käsitteellistysten kehkeytymisestä, joka tätä kirjoittaessani näyttäytyy nyt tällaisena ja merkityksellistyy edelleen kertomuksessa tulkinnoistani.

Feministisiä näkökulmia tiedon ja vallan suhteisiin

Tiedon käsite ja erityisesti tieto valtasuhteena on ollut tutkijan tilan, paikan ja asennon pohdinnoissa se, johon olen toistuvasti palannut ja jota olemme myös tutkimusryhmässä yhdessä kehitelleet (Hakala & Hynninen 2002; 2004; 2007; Lappalainen ym. 2007; Gordon, Hynninen ym. 2000; Lahelma 2000b; 2004b). Feministisessä epistemologiassa tätä näkökulmaa on painotettu lähtien erityisesti objektiivisen tieteen ja tiedon rakentamisen ihanteen purkamisesta, jossa tätä ihannetta on kyseenalaistettu feministisestä *toiseksi*, objektiivisen katseen kohteeksi asetetun näkökulmasta (esim. Haraway 1991, 183–201; ks. myös Rojola 2000, 137–160). Feministisessä epistemologiassa haastetaan länsimaisen tieteen historiassa esiintyvää subjektiivisuus/objektiivisuus-dikotomiaa ja etsitään tapoja tehdä tiedettä tunnustaen oman tietomme äärimmäisen historiallinen sattumanvaraisuus ja välttämätön subjektiivisuus kuitenkin samalla asettuen puhujan paikalle osallistumaan keskusteluun. Samalla etsitään tapaa välttää itsestäänselvä paremmin tietäjän positio ja nähdä rinnakkaisia, toisista näkökulmista tuotettuja toisenlaisia totuuksia, joiden kanssa voidaan väitellä ja olla erimieltäkin, ja tuottaa jälleen uudenlaisia näkökulmia, toisia toiseuksia. Tieto on paikkaan ja aikaan sidottua, tietystä näkökulmasta tuotettua ja siten osittaista (myös Lather 1991).

Tutkija on tutkimuksen kontekstin rajaamassa tilassa paikassa, jossa hän asettuu tutkijan asentoon tarkkailemaan tutkimuksensa kohdetta ja dokumentoimaan näkökulmansa tuottamien kysymysten suuntaamaa todellisuutta. Se kulttuuri, historia, kieli ja valinnat, jotka määrittävät tutkijan ja tutkittavan kohtaamista, eivät ole koskaan täysin näkyvissä ja läsnä. Tutkijasubjekti voi ainoastaan nähdä osittaisen ja paikallisen, oman kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneen näkökulmansa värittämän välähdyksen, episodin tai fragmentin tutkittavasta, joka voi myös huijata, väistää tai ilveillä. (Haraway 1991; myös Lehtonen 1994). Kohtaamisessa on paljon satunnaisuutta ja sattumanvaraisuutta, ja suunnitelmallinen ja johdonmukainen tavoitteenasettelu saattaa pyrkiä ohittamaan ja kitkemään satunnaisuuden, väliin tulevat muuttujat (tai väliin tulevat aineistot). Tutkimuksessa satunnaisuus ja sattumanvaraisuus sidotaan tieteen kieleen ja historialliskulttuurisesti rakentuneeseen tieteelliseen toimintaan, jossa satunnaisuus, sattumanvaraisuus limittyy ja usein peittyy johdonmukaisen, suunnitelmallisen ja systemaattisen tutkimuksen representaatioon. Painotan omassa tutkimuksessani sitä, että tutkijan ja tutkittavan kohtaaminen on yhteinen; tutkimuksessa tuotetaan yhdessä (ja monissa yhteisöissä) tietoa. Tuotannon ehdot voivat tosin vaihdella paljonkin, toisin sanoen kysymykset tuottavat vastauksia, tietoa. Myös se, millaisia kysymyksiä ja miten ne esitetään – tiedon tuottamisen prosessi – on osa analysoitavaa aineistoa. *Toisen*

kohtaaminen sisältää kuitenkin myös ennakoimattomia elementtejä - aina kohtaa myös yllätyksiä (Hakala & Hynninen 2003, 2007).

Haraway (1991, 190) kirjoittaa tiedon allegoriasta ”yksityiskohtaisesti selvitettynä erityisyytenä ja erona, ja rakastavana huolenpitona siitä, että näkee kunnioittavasti toisen näkökulman, vaikka se olisi koneen näkökulma”. Kun feministisen tutkimuksen keskeinen lähtökohta on erojen, erilaisuuden ja valtasuhteiden tutkiminen, tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa erityisenä ehtona on oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon käsitteiden tarkastelu, jolloin keskeiseksi nousevat eettisyyden ja poliittisuuden ideat. Tietynlainen herkistyminen tutkijan ja tutkittavan väliselle valtasuhteelle ja tiedon tuottamisen, tulkintojen ja tiedon julkistamisen, representaation poliittisuudelle on tärkeää. Toisaalta rakastavan ja kunnioittavan eron ajatus Harawayn edelliseen sitaattiin viitaten on tärkeä tässä kohtaamisessa. Omassa tutkimuksessani toteutan tätä pyrkimällä jättämään tilaa toiselle, jättämään rauhaan yksityisen tilan ja antamaan tilaa myös hiljaisuudelle. Hiljaisuus (tai tekstitön kohta paperissa, kansikuvan piirustuksen luokkahuoneen ympärille jäävä avaruus) ei ole tyhjyyttä. Pyrin jättämään tilaan huokoisuutta ja hengitystä myös muiden näkökulmien mahdollisuudelle ja yksittäisten tulkintojen vaihtoehdoille. Toisaalta tämän tieteellisen kirjoittamisen kieli ja konventiot asettavat ehtoja näkyvän tähtikuvion kuvaamiselle; en kykene enkä näe mahdollisenakaan kirjoittaa tyhjentävästi ja täsmällisesti edes omaa näkökulmaani esiin. Aukottomuuden ja varmuuden vaikutelma on illuusiota (St. Pierre 1997a+b; Lather 1991; 2003). Joitakin tähtiä ja tähtikuvioita tässä avaruudessa kuitenkin kuvaan.

Haraway (1991) paikantaa oman näkökulmansa valiten sekä radikaalin konstruktivismin että sille vastakkaiseksi asetetun feministisen kriittisen empirismin oman tietokäsityksensä lähtökohdiksi. Konstruktivistisessa tietokäsityksessä ajatellaan, että tietomme todellisuudesta rakentuu erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa sijoittuneena paikkaan, aikaan ja yhteisöllisiin diskursiivisiin käytäntöihin. Käsitteellistyksillämme paitsi kuvaamme todellisuutta myös rakennamme todellisuuden mahdollisuuksia, toisin sanottu voi tuottaa myös muutoksen todellisuudessa. (Lather 2003; St. Pierre 2000). Konstruktivistisen ja realistisen tietokäsityksen välille on viritetty kiistaa todellisuuden ja inhimillisen tiedon suhteesta. Kiista kiteytyy realistien esittämään väitteeseen, että inhimillinen tieto lähestyy todellisuuden entiteettejä, jotka ovat olemassa tiedosta riippumatta. Konstruktivistista tietokäsitystä käsitteellistetään monella tavalla (ks. Heikkinen ym. 2005, 343–344; myös Miettinen 2000). Tutkimukseeni valitsen näkemyksen, jonka mukaan konstruktivistinen tietokäsitys ei aseta todellisuuden ontologisesta olemuksesta välttämättömiä edellytyksiä tiedolle, vaan siinä keskitytään niihin merkityksiin, joita sosiaalisesti ja diskursiivisesti todellisuudelle rakennetaan. Toisin sanoen se, mitä tai millainen todellisuus kielellisten merkitysten ulkopuolella on, jää konstruktivistisesta näkökulmasta tarkastelun ulkopuolelle. Sen sijaan todellisuudelle annetut diskursiiviset merkitykset ovat kiinnostuksen kohteina ja todellisuuden kuvaamisen nähdään olevan mahdollista ainoastaan diskurssien läpi (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999).

Feministinen näkökulma tiedon rakentumiseen tuottaa myös oman painokkaan tarkastelukulmansa: Valtasuhteiden analyysi tiedon rakentumisessa ja tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymysten kietoutuminen arvokkaaksi asetetun

tiedon arviointikriteereiden määrittämiseen ovat keskeisesti tarkasteltavana. Kysytään, mistä näkökulmasta tieto legitimoidaan, kenen puheenvuorot kuullaan tiedon rakentamisessa ja millainen tila toisin, vastaan, viereen asettuville näkökulmille tehdään (Haraway 1991; Lather 1991; St. Pierre 2000; Hakala & Hynninen 2007).

Jälkistrukturalistista feminististä teoretisointia on myös kritisoitu reaalisen, materiaalisen ja ei-diskursiivisen ohittamisesta ja toimijuuden hajoamisesta diskursseihin, joiden myötä poliittinen toiminta tulee vaikeaksi, ellei jopa mahdottomaksi (esim. Francis 1999; Gordon ym. 2002; ks. myös Parikka & Tiainen 2006; Alasuutari 2006). Etsin tähän tarkempaa tapaa käsitteellistää materiaalisen ja diskursiivisen suhdetta. Materiaaliset elementit sosiaalisessa todellisuudessa ovat tärkeitä, mutta minulle tutkijana ei ole mahdollista tarkastella niitä irti diskursiivisesti rakentuneista, kielen rakenteisiin kerrostuneista ja sosiaalisiin, arkisiin käytäntöihin kiinnitetyistä merkityksistä. Toisin sanoen ajattelen, että tunteet, kokemukset, kipu, nautinto, tai toisaalta ruoka, asunto, taloudelliset ja materiaaliset resurssit ovat tärkeitä, olemassa ja tosia kokijalle. Mutta heti, kun alamme kertoa tai kuvata niitä muille, jaamme tuntemuksiamme ja kokemuksiamme, joudumme diskursiiviseen todellisuuteen, käyttämään kieltä, merkityksiä, eleitä ja kertomisen genrejä.

Materiaalisuuden ja diskursiivisuuden erillään pitäminen sisältää tulkinnassani painotuksen autonomiseen, yksilölliseen ja samalla essentialisoivaan subjektikäsitykseen ja toisaalta myös siihen kiinnittyvien hierarkkisten erojen kategorioiden näkemiseen essentialisoivina. Toimijuuden rakentumisessa diskursiivisesti, subjektifikaation prosessissa, voidaan nähdä materiaaliset elementit tietyllä tavalla 'keskusteluun' osallistuvina ja monella tavalla toiminnan ja subjektipositioiden mahdollisuuksiin vaikuttavina. Edellä olleessa sitaatissa esiintynyt Harawayn "koneen näkökulma" voi olla tällainen materiaalinen elementti, samoin kuin meitä määrittävät erojen kategoriat, joiden rajat ja merkitykset ovat kuitenkin jatkuvasti neuvoteltavissa olevia. Diskursiivisilla kategorisoinneilla on myös materiaalisia seurauksia. Tästä kuvaavana esimerkkinä tilanne, jossa ulkoisista merkeistä ei suoraan voida määrittää yksilön sukupuolta ja tämä pyritään ns. korjaamaan kirurgisesti.

Subjektifikaatio diskursseissa

Erojen kategorioiden käsitteellistämisen lähtökohtana tutkimuksessani on toiminut sukupuolieron käsite. Feististen teorioiden historialliset kerrokset ja erityisesti sukupuoliero (Braidotti 1994; Davies 1993; St. Pierre 2000; Heinämaa, Reuter & Saarikangas 1997) ovat keskeisesti rakentaneet kysymyksenasetteluani. Olennaista on nähdä eron käsite yleisenä *ensimmäisen* ja *toisen* väliseen eroon kiinnittyvänä, missä ensimmäisen paikalle voidaan asettaa monenlaisia hierarkkisessa suhteessa toiseen sijoittuvia kategorisointeja. Erityisesti feministisen jälkistrukturalistisen teoretisoinnin käsitteellistyksissä lähdetään tutkimaan länsimaisessa ajattelutavassa ja kielen rakenteissa usein toistuvien dikotomioiden diskursiivista rakentumista sekä purkamaan niihin liitettyjä polaarisia, komplementaarisia ja hierarkkisia vastakkainasetteluita sekä näiden kautta rakentuvia subjektipositioi-

ta. Tällaisia dikotomioita ovat mm. mies – nainen, julkinen – yksityinen, normaali – poikkeava, keskusta – marginaali, opettaja – oppilas, kulttuuri – luonto, sielu – ruumis, tieto – tunne jne. (Davies 1993; 2006; Adams St. Pierre 2000).

Feministinen jälkistrukturalistinen teoria käsitteellistää sitä, miten erojen kategorioiden merkitykset rakentuvat ja miten toimijat noihin kategorioihin asettuvat. Subjektifikaation käsite kuvaa prosessia, jossa me asetumme kulttuurisiin diskursseihin ja omaksumme ne omiksemme, toisin sanoen sitä tapaa, ”millä jokainen yksilö aktiivisesti hyväksyy ne diskurssit, joiden kautta he ja muut puhuvat/kirjoittavat maailmaa olemassa olevaksi *ikään kuin ne olisivat heidän omiaan*. Noiden diskurssien kautta meidät tehdään puhuviksi subjekteiksi samanaikaisesti, kun meidät alistetaan (engl. are subjected) noiden diskurssien perustavalle pakottavuudelle” (Davies 1993, 13). Opimme valitsemaan itse meille ’oikeaksi’ määritellyn vaaleanpunaisen tai vaaleansinisen tai kyseenalaistamaan tuon valinnan.

Subjektilla ja subjektipositiolla pyritään korvaamaan sellaisia modernistisen/humanistisen diskurssin käsitteitä kuin yksilö, identiteetti tai minä/itse, ja sen kautta halutaan korostaa subjektin käsitteessä mukana tulevaa samanaikaista alistumista diskurssin voimalle ja tämän alistumisen kautta saavutettua hallintaa ja toisin toistamisen mahdollisuutta. Subjektipositio määrittyy suhteessa eroihin ja valtasuhteisiin. (Braidotti 1994, 146–172; Davies 1993; Davies ym. 2001.) Käytän tilan, paikan ja asennon käsitteitä, joilla pyrin konkretisoimaan ja avaamaan tätä subjektiposition käsitettä.

Tila, paikka ja asento subjektiposition elementteinä

Olen purkanut (operationalisoinut, ks. Eskola & Suoranta 2000, 74–79) diskursiivisen subjektiposition käsitteen empiirisen aineiston analyysissa ja tulkinnoissa konkreettisen toiminnan suhteutumista kuvaaviin tilan, paikan ja asennon käsitteisiin. Nämä käsitteet toimivat tutkimukseni työkaluina, joilla analysoin opettajan ja tutkijan subjektipositioiden rakentumista.

Tila sosiaalisen toiminnan tapahtumisen ympäristönä on ollut eri tieteenalojen ja monitieteisten erilaisia näkökulmia yhdistävien tarkastelujen kohteena mm. arkkitehtonisen ja maantieteellisen tilan tutkimuksissa. Maantieteessä kulttuuri- ja aluemaantieteen yhteiskuntatieteelliset kytkennät ja ihmisen ja ympäristön suhde ovat nousseet kiinnostuksen kohteiksi (Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997). Tässä yhteydessä kysymykset tilallisen todellisuuden yhteyksistä yhteiskunnallisiin ja poliittis-taloudellisiin rakenteisiin ovat nousseet esiin erityisesti maantieteellisten tilojen funktionaalisen eriytymisen ja eriarvoisuuden esiintuomisen näkökulmista. Myös maantieteellisen tilan ja tilallisuuden kokeminen sekä tilaan muotoutuvien identiteettien ja toimijuuksien paikkojen tutkiminen on ollut tarkasteltavana (esim. Keskitalo-Foley 2004). Maantieteen tieteenalan historian tulkinnoissa kiinnittyminen kolonialistiseen ja nationalistiseen projektiin on tuotu esiin. Tässä vallan ja tilan käsitteiden yhteen kietoutuminen ja kriittinen hallinnan teknologioiden tutkimus on saanut jalansijaa. Toisaalta tilan käsitteen uudet ulottuvuudet virtuaalitilaan ja kypertodellisuuteen ovat laajentaneet käsitettä fyysisestä tilallisuudesta. (Haarni ym. 1997, 12–28.) Omassa tutkimuksessani nämä tilan ja ihmisen, tilan tunnun vuorovaikutukselliset suhteet ovat myös tarkasteltavana.

Tila on ollut myös kouluetnografisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä. Tuula Gordon, Janet Holland ja Elina Lahelma ovat omassa tutkimuksessaan erotelleet tilan käsitteen fyysiseen, sosiaaliseen ja mentaaliseen tilaan, joilla he jäsentävät kouluinstituution kulttuuriseen ja kansalliseen kansalaisuuteen kasvattamisen symbolista tehtävää ja sosiaalisten erojen kautta paikantuvia hierarkioita (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 17–22; ks. myös Tolonen 2001; Laine 2000). He tarkastelevat koulun oppilaiden ja opettajien neuvotteluja tilallisten ja tila-aikapolkujen rakentumisesta sekä ruumiillisen liikkeen/liikkumattomuuden todentumista koulun arkisissa käytännöissä (ks. myös Holland, Gordon & Lahelma 2007). Olen lähtenyt jatkamaan heidän teoretisointejaan ja suunnannut katsettani kouluinstituution kulttuurisiin ja historiallisiin diskursseihin monikerroksisesti kumuloituneeseen pedagogiseen suhteeseen, jonka todentumia tarkastelen fyysisessä ja sosiaalisessa tilassa (ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000, 136–164).

Koulua on tarkasteltu myös kulttuurisena tilana, joka jäsentyy kolmeen kerrostumaan: virallinen koulu, informaali koulu ja fyysinen koulu. Gordon ja Lahelma ovat yhdessä suomalaisen tutkijaryhmänsä Pirkko Hynnisen, Tuija Metson, Tarja Palmun ja Tarja Tolosen kanssa tutkineet koulua etnografisessa tutkimusprojektissa ”Kansalaisuus, erot ja marginaalisuus koulussa – lähtökohtana sukupuoli”. Tässä projektissa toteutetun kollektiivisen kouluetnografian teoreettisina lähtökohtina ovat olleet kansalaisuuden, erojen ja marginaalisuuden rakentuminen käyttäen lähtökohtana erityisesti sukupuolen saamia merkityksiä koulun käytännöissä. Koulun arkisissa käytännöissä tilan, ajan ja ruumiillisuuden merkitykset ovat erityisesti tarkasteltavana. Virallisen koulun tasolla katse kohdistuu koulun virallisiin asiakirjoihin, opetussuunnitelmiin, koulun kirjattuihin sääntöihin, opetusmenetelmiin, oppikirjoihin, opetuksen sisältöihin ja opetuksen ympärille rakentuvaan vuorovaikutukseen sekä kouluinstituution muodollisiin hierarkkisiin suhteisiin. Informaalin koulun tasolla tarkastellaan epävirallista vuorovaikutusta oppitunneilla ja niiden ulkopuolella. Koulun fyysisen tason tarkastelu kohdistuu niihin puitteisiin, joita koulutilan arkkitehtuuri, tilan, liikkeen, äänen, ajan ja ruumiillisuuden säätely tuottaa virallisen ja informaalin koulun käytännöissä ja prosesseissa. Erottelu koulun tasojen välillä on analyyttinen, koulun arjessa ne ovat toisiinsa kietoutuneita monin tavoin. (Gordon, Hynninen ym. 2000.)

Paikannan omassa tutkimuksessani opettajuuden ja pedagogisen suhteen rakentumisen tilan viralliseen kouluun kouluinstituutiona ja edelleen rajautuen luokkahuoneisiin, joissa tarkastelen myös fyysisiä elementtejä: luokkahuoneen kalustusta ja istumajärjestystä, opettajan luokkahuoneen tilaan asettumista, opettajan erilaisia fyysisiä paikkoja tilassa, tilan täyttymistä äänellä tai hiljaisuudella sekä asentoja myös ruumiillisuutena (ks. myös Koskenniemi 1943). Opettajuus ruumiillistaa virallista koulua, virallinen koulu ruumiillistuu opettajassa. Kouluinstituution kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneissa käytännöissä ja fyysisissä tiloissa opettaja välittää instituution virallista opetussuunnitelmaa lainsäädännön määrittämänä ja virkavelvoitteisesti, mikä rajaa opettajan liikkumatilaa konkreettisesti ja toisaalta hänen voi tulkita koko ajan myös koulun informaaleilla ja fyysisillä tasoilla paikantuvan viralliseen opettajan positioon. Olenkin suunnannut oman katseeni tähän Gordonin tutkimusryhmineen määrittämään viralliseen tasoon: opetuksen ympärille rakentuvaan vuorovaikutukseen, pedagogiseen pu-

huttelun tapaan ja lähtökohtaisesti hierarkkisiin suhteisiin opettajan ja oppilaiden välillä. Tarkastelen omaa aineistoani käyttäen analyyttisesti apuna tilan, paikan ja asennon käsitteitä, jotka edelleen tarkentavat virallisen diskurssin määrittämää ja rajaamaa tilaa ja tuovat vuorovaikutteisissa diskursiivisissa käytännöissä rakentuvan toimijuuden subjektipositioiden erilaisten paikkojen ja asentojen tarkastelun kautta näkyviin.

Tila omassa tutkimuksessani merkitsee niitä reunaehtoja, puhetavoissa ja käytännöissä rakentuvia rajoja, joiden sisällä subjektit – tutkimuksen opettajat, oppilaat, tutkija – liikkuvat, paikantuvat ja ovat suhteissa toistensa kanssa. Kouluinstituution rajaamassa tilassa ja opettajan toiminnan ollessa keskiössä, tämä suhde määrittyy tarkastelussani pedagogisena puhuttelun tavoissa ja dialogisuuden muodoissa, joilla osaltaan myös määritetään tilaa opetussuunnitelman mukaiseksi oppimisen tilaksi. Tulkinnoissani hahmotan sekä metaforista tilaa ajatella ja tuntea, vuorovaikutuksen luomaa tilaa keskustelulle ja erilaisille puheenvuoroille, että myös fyysisiä, arkkitehtuurisia tiloja ja erityisesti empiirisen tutkimukseni luokkahuonetilaa, jossa myös tila liikkua ja liikkumisen rajat kiinnittyvät fyysisyyteen. Diskursiivisilla, historiaan ja kulttuuriin kiinnittyvillä käytännöillä, arkkitehtuuriin kiteytyneillä ideologisilla rakenteilla ja totutuilla, itsestäänselviksi muotoutuneilla puhetavoilla ja niiden muunnelmilla tuohon tilaan tehdään mahdollisuuksia ja rajoituksia. Analyyttisenä käsitteenä tila omissa tulkinnoissani täsmentyy toisaalta fyysisen koulurakennuksen ja luokkahuoneen arkkitehtuurisen tilan, toisaalta kulttuurisen ja historiallisen diskurssin tuottaman kouluinstituution tilan rajojen sekä pedagogisen puhuttelun tavan ja dialogisuuden muotojen tuottaman ajattelun ja vuorovaikutuksen tilan tarkasteluihin. Pedagogisen puhuttelun tavan ja dialogisuuden muotojen jäsennyksen esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

Aika-tila, joka usein koulututkimuksissa tulee esiin keskeisenä toimintojen suunnitelmallisen, tarkasti aikataulutetun ajankulun rajaamana tilana, ei tule omassa näkökulmassani keskeiseksi, vaan huomioni kiinnittyy pedagogisen suhteen moniulotteisiin vuorovaikutuksellisiin elementteihin (vrt. Gordon ym. 2000a; Jackson 1990/1968; Kivinen ym. 1985). Toki aika ja aikaan sovittautuminen, ehtiminen, kiire, aika ajatella, aika vaihtoehtojen pohdinnalle jne. ovat myös pedagogisessa suhteessa olennaisia, mutta omissa tulkinnoissani ne jäävät vähemmälle. Tulkinnoissani olen kiinnittynyt katkelmallisiin episodeihin, jotka ovat tavallaan ajan suhteen analyysiprosessin toistojen ja pysäytysten kautta irrotettu koulukäytäntöjen elimellisestä riippuvuudesta aikaan. Toisaalta tutkimukseni osallistuvan havainnoinnin, viikon katkelmiin pätkitty aika ei anna mahdollisuuksia kovin pitkien aikasekvenssien seurantaan. (esim. Holland, Gordon & Lahelma 2007; Lindroos 1997).

Paikka tilassa jäsentyy näkökulmassani subjektin *omana* paikkana, tilaan muotoutuvana, henkilökohtaisesti ja ruumiillisesti otettuna paikkana, joka usein myös nimikoidaan jollakin tavalla. Samalla rakennetaan läheisyyksiä ja etäisyyksiä sekä myös eroa toisiin tilassa toimiviin, ajatteleviin, tunteviin subjekteihin. Paikan käsitteellä tarkastelen niitä paikkoja, mihin tila tai pedagoginen puhuttelun tapa kutsuu, asettaa ja järjestää siinä toimivat subjektit. Paikka on konkreettisimmillaan opettajan, oppilaiden ja etnografin paikat luokkahuoneessa, istumajärjestys tai *oman* pulpetin, opettajan pöydän rajaama paikka, tutkijalle havainnointiin

ja muistiinpanojen tekemiseen hahmottuva nurkka, tuoli, mahdollisesti myös pulpetti. Toisaalta puheenvuoro keskustelussa voidaan tulkita paikkana aika-tilassa.

Asento puolestaan kuvaa niitä suhteita, joissa tuosta paikasta ollaan vuorovaikutuksessa muiden tilassa toimivien, muihin paikkoihin sijoittuneiden subjektien kanssa. Asennosta on tulkittavissa myös, millaisia eroja ja valtasuhteita positioiden välille rakentuu, millaisia paikkojen ja asentojen variaatioita vuorovaikutuksessa syntyy ja on mahdollista syntyä, toisin sanoen millaisen tilan vuorovaikutteinen paikkojen ja asentojen muuntelu rakentaa. Asennon käsitteellä olen tulkinnut omassa työssäni toisaalta opettajan ja oppilaiden hierarkkisia valtasuhteita konkreettisina istumisen, seisomisen tai esimerkiksi oppilaiden rytmikkäiden elesarjojen kautta rakennettuna ihanteellisen hiljaisen ja rauhallisesti pulpetissaan istuvan oppilaan asentona tai istumajärjestyksen muunteluissa tapahtuvina asentojen vaihdoksina.

Subjektifikaatiossa subjekti asettuu / hänet asetetaan paikalleen tilassa, jossa kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet puhetavat ja käytännöt toimivat tuottaen subjekteille mahdollistuvia paikkoja. Asennon käsitteellä tulkitsen vuorovaikutteisissa suhteissa tilassa konkretisoituvia hierarkkisia valtasuhteita, jotka tuottavat eri paikoista toimivien subjektien tilan, paikkojen ja asentojen variaatioiden mahdollisuuksia. Valtasuhteet diskursiivisten subjektipositioiden rakentumisessa näen foucaultlaisen valtakäsityksen (ks. esim. Foucault 1975/2000, 40–43) kautta erilaisten tilojen tuottamisena – liikkumatilan, puhetilan, paikkojen ja asentojen avaamisen ja rajaamisen tarkasteluna, mutta myös vallankäyttöön vastaamisen – myöntymisen, haastamisen, kieltäytymisen ja muuntamisen mahdollistamien variaatioiden näkökulmina. Valtasuhteiden tarkastelussa käytän tulkintojen sanoituksessa myös äänen, kuuntelemisen, kuulemisen; katseen, katsomisen ja näkemisen käsitteitä sekä opettajuudessa ja tutkijuudessa erityisesti merkityksellistyvää puhuttelutavan käsitettä. Erilaiset puhuttelun tavat kutsuvat erilaisia vastauksia, erilaista dialogia. Hierarkkiset erot positioiden välillä tuottavat kuuntelemisen ja kuulemisen arvoiset äänet, suuntaavat katsetta ja näkemistä/näkymistä ja toisaalta hiljaisuutta ja näkymättömyyttä. Erilaisiin tilanteisiin ja tiloihin kiinnittyvissä puhetavoissa ja käytännöissä niissä toimivat subjektit subjektivoituvat noiden puhetapojen käyttäjiksi ja he asettuvat niiden mahdollistamiin paikkoihin ja asentoihin tilassa tuottamaan ääntä (tai vaikenemaan), kuuntelemaan ja kuulemaan, puhumaan ja puhuttelemaan, kuulumaan ja näkymään (tai kuulumattomiksi ja näkymättömiksi).

Erojen ja suhteiden tarkastelu keskustan ja marginaalin, *ensimmäisen* ja *toisen* väleissä on tutkimuskysymyksenä poliittisesti suuntautunut tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymyksiin. Voidaan myös kysyä, voiko etuoikeutettu puhua toisen, alistetun puolesta ja toisaalta ”voiko alistettu puhua” (Rojola et al. 2000; Spivak 1988), onko hänellä sellaista omaa kieltä, jota alistajan on mahdollista kuunnella ja kuulla vai pitääkö hänen opetella alistajansa kieli tullakseen kuulluksi (ks. myös Butler 1997, 133). Onko silloin kyseessä enää hänen oma äänensä? Toisaalta, jos ajatellaan, että subjekti rakentuu diskursseissa suhteutuen kulttuurisiin käytäntöihin ja puhetapoihin, toisiin subjekteihin ja materiaaliseen ympäristöön, onko ylipäätään mielekästä etsiä mitään autenttista, yksilöllistä, omistettavaa ään-

tä? Samalla voin kysyä, millä oikeudella väitän tätä väitöskirjaa 'omakseni'? Niinpä kuitenkin teen ja tekstissä suorastaan vilisee 'omia' näkökulmiani, paikantumisiani, käsitteitäni, ja akateemisen perinteen mukaisesti asetun väittämään ja puolustamaan väitteitäni. Mutta voihan sitä kysyä?

Subjektin rakentumista ohjailevien diskurssien moninaista yhteen kietoutumista feministinen jälkistrukturalistinen teoria purkaa tietyssä kaksoisliikkeessä, jossa puhuja/toimija välttämättä on sidottu käyttämään diskursiivisesti rakentunutta, ajatuksellisten ja toiminnallisten konventioiden kieltä. Samanaikaisesti hänelle avautuu mahdollisuus horjuttaa näitä diskursseja, avata tilaa toimia toisin ja kyseenalaistaa diskurssien pakottavuutta (esim. St. Pierre 2000, 493). Nimeämällä ja kuvaamalla diskurssien toimintaa meissä on mahdollista saada näkyviin myös säröjä ja väärin tai toisin toistamisen paikkoja (Kalmbach Phillips 2002, 25).

Tämä kaksoisliike kiteytyy dekonstruktion käsitteessä, joka näkökulmana ja toimintatapana on tutkimuksessani keskeinen. Dekonstruktion käsitteestä lähtee merkityksellisiä jälkiä moniin filosofeihin kuten esimerkiksi Derridaan, Heideggeriin ja Nietzcheen, jotka kiinnittyvät dekonstruktion päättymättömään erojen ketjuun ja jotka "viivaan yli", mutta jätän näkyviin…, jolla kartan "erojen ja jälkien leikin sulkeumaa" ja osoitan merkityksen alkuperän etsimisen loputtomuutta (ks. Derrida 1988, 23). Toisin sanoen en lähde tässä seuraamaan noita jälkiä tämän pidemmälle, vaan osoitan tässäkin kohtaa aukon tekstissäni, mihin joku voi joskus ehkä mahdollisesti sukeltaa – ja on jo sukeltanutkin (ks. esim. Naskali 1998; 2003; Lather 1991; 2003; St. Pierre 2000; Spivak 1993).

Subjektifikaation käsitettä voidaan suhteuttaa myös bourdieulaiseen habituksen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan yhteiskunnallisesti määrittyvän sosiaalisen aseman näkymistä yksilön käyttäytymistaipumuksissa ja tavoissa ilmaista itseään, pukeutua, valita erilaisia mieltymyksiä ja halun kohteita. Myös Bourdieu puhuu sosiaalisesta tilasta, jossa hän näkee joukon "toisistaan eroavia ja samanaikaisesti olemassa olevia, toisiinsa nähden ulkoisia ja toistensa suhteen määrittyviä asemia". Bourdieun tila muotoutuu erottautumisten kentäksi, jolla eri asemiin asetutaan taloudellisen ja kulttuurisen pääoman määrittämillä koordinaateilla. Tila on hänelle *tilanne*, jonkin ilmiön tila tietyssä ajassa ja paikassa, mitä hän tarkastelee ikään kuin pysäytettynä still-kuvana. (Bourdieu 1998, 15–20).

Omassa käytössäni tilan, paikan ja asennon käsitteillä pyrin konkretisoimaan habituksen omaksumisen ja tilaan asettumisen dynaamisia prosesseja ja tutkimaan läheltä ja pienissä vivahteissa tapahtuvia vuorovaikutuksen sävyjä, joissa habitus tai subjektifikaatio vallitseviin, kullekin toimijalle mahdollistuviin diskursseihin rakentuu. Toisaalta etsin nimenomaan säröjä ja mahdollisuuksia "toisin toistamiseen" (Butler 1993), tilaa, joka jää erotteluprosessien kategorioiden väleihin, toisin kuin Bourdieu, joka minusta näyttäisi etsivän aina uusia kategorioita (Bourdieu 1998, 20). Tässä on hyvin pieni huomion fokusoimisen vivahde-ero. En kuitenkaan ryhdy tämän pidemmälle analysoimaan bourdieulaisen ja feministisen jälkistrukturalistisen teoretisoinnin suhteita, mutta jätän ilmaan joitakin kysymyksiä tämän tutkimiseksi ehkä jossakin toisessa yhteydessä. Voiko sanoa, että Bourdieu kirjoittaa strukturalistisesti vahvistaen vallitsevia rakenteita ja erotteluita, analysoi sitä koordinaattien tarkoin kartoittamana kenttänä, kun feministinen jälkistrukturalistinen teoria etsii säröjä ja halkeamia, rakoja ja rönsyjä, joiden kautta toisin

toimiminen voisi avata koordinaatistoa kolmiulotteiseksi ja liikkuvaksi, ehkä paremmin jollakin muulla kuviolla kuin koordinaatistona visualisoituvaksi? Toisaalta, kun Bourdieu puhuu asemista objektiivisina ja universaaleina, asettaako hän *ensimmäisen* kuitenkin ihanteeksi ylläpitäen hierarkkista suhdetta *toiseen*?

Tilan ja paikan käsitteillä puhutaan myös fenomenologisesti ja erityisesti ruumiin fenomenologisesti virittyneissä teoretisoinneissa (ks. esim. Heinämaa 1997; Tuomaala 2004; Paju 2005). Kuten omassa näkökulmassanikin, fenomenologinen orientaatio keskittyy subjektin maailmassa olemiseen ruumiillisena, lihallisena olentona ja erityisesti suhteessa toiseen, ruumiilliseen subjektiin: kohtaamisiin, liikkumiseen, tuntemiseen ja kokemiseen maailmassa. (Heinämaa 1997, 44–45).

Tämän tutkimuksen tulkinnoissa feministinen jälkistrukturalistinen käsitteistö kiinnittyy kuitenkin enemmän eron käsitteeseen diskursiivisten kategorioiden välisinä eroina ja erityisesti dikotomiseen ja hierarkkiseen eron käsitteeseen, joka avaa mahdollisuuden tarkastella sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja pedagogisessa dialogissa rakentuvia valtasuhteita eksplisiittisemmin kuin ruumiinfenomenologinen käsitteistö. Ruumiinfenomenologisessa teoretisoinnissa tilan käsittäminen toimintatilana ja kohtaamisen tilana on kuitenkin samansuuntainen kuin omassa näkökulmassani, samoin kuin paikkaan asettuminen (esim. Paju 2005). Mutta asento ja puhuttelun tapa viittaavat omassa tarkastelussani suhteeseen ja siihen dynamiikkaan *ensimmäisen* ja *toisen* välisessä vuorovaikutuksessa, joka tässä kohtaamisessa rakentuu.

Painotukseni on kielessä laajasti ymmärrettyinä diskursiivisina puhetapoina ja käytäntöinä, kielioppina, joka on kerrostuneena toisaalta kouluinstituution ja toisaalta tieteen tekemisen institutionaalisissa rakenteissa. Näiden kautta näitä diskursseja myös toistetaan, tuotetaan ja uusinnetaan, vastustetaan, varioidaan ja haastetaan. Tätä prosessia pyrin tutkimuksessani kuvaamaan, paikantamaan ja purkamaan – dekonstruoimaan diskurssien rakentumisen elementtejä. Patti Lather kirjoittaa dekonstruktiivisen orientaation tutkimuksessa tarkoittavan joutumista tai pikemminkin pääsemistä eksyksiin, eksymistä tietoon ja tietämiseen, jossa eettinen suhteutuminen toiseen todentuu avoimuutena, epäröintinä, kuuntelemaan ja yllättymään kurottumisena (Lather 2003, 261; Hakala & Hynninen 2007). Lather on omissa tutkimuksissaan etsinyt johdonmukaisesti tapoja tehdä tutkimusta ja myös opettaa haastaen alistavia valtasuhteita (Lather 1991; Lather & Smithies 1997). Tähän pyrin myös omassa tutkimuksessani ja pedagogisen puhuttelun tapojen ja dialogisuuden muotojen tarkastelemisen näkökulma tuottaa tähän yhden mahdollisuuden.

2.3 Tilaa! Pedagoginen puhuttelun tapa opetuksessa ja tutkimuksessa

Opettajan, tutkijan ja oppilaiden tilat, paikat ja asennot saavat tutkimukseni tulkinnoissa vuorovaikutuksen kautta rakentuvat merkityksensä erityisesti pedagogisen puhuttelun tavan sekä dialogisuuden muotojen tuottamina. Opettaja puhuttelee oppilaitaan pedagogisesti luokkahuoneen opetustilanteissa ja tällä puhuttelulla kutsuu vastaamaan ja tuottaa samalla myös mahdollisten vastausten tilaa. Tässä luvussa tarkastelen moniäänisen ja dialogisen tietämisen tilan tuottamista teo-

reettisesti pedagogisena kysymyksenä, jossa erityisesti kriittisen ja/tai feministisen pedagogiikan esittämät pohdinnat oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ehdoista, valtasuhteista, valtauttamisesta, 'äänen' metaforasta, puhuttelun tavoista ja dialogisuudesta ovat keskeisiä. Avaan opettajan (ja tutkijan) paikalta, kulttuuriselta paremmin tietäjän paikalta tuotetun pedagogisen dialogin edelleen tuottamaa diskursiivista tilaa, jossa opettajan (ja tutkijan) puhuttelun tavat tuottavat myös tilaa toisen/toisin tietämiselle, vastaamiselle sekä vastaajien paikkoja ja asentoja. Miten puhuttelun tapa kutsuu vastaamaan, miltä paikalta ja millaisessa asennossa vastaaminen sallitaan? Mistä paikasta vastaaminen ei ole mahdollista ja millaiseen asentoon silloin asetutaan?

Kommunikatiivinen ja analyyttinen dialogi pedagogisen puhuttelun tapana

Elizabeth Ellsworth (1997) kirjoittaa opettamisesta ja pedagogiikasta puhuttelun tapana (mode of address), jossa opettaja /opetussuunnitelma puhuttelee opiskelijoita ja jossa tuotetaan opetustilanteen dialogisuuden muoto jo opetuksen institutionaalisessa ideassa ja sitä kautta määrittyvissä vuorovaikutusta ennakoivissa päätöksissä. Hänen mukaansa toiset pedagogiikat, toiset tavat puhutella opiskelijoita kutsuvat oppimista, joka on avointa ja päättymätöntä ja sallii yllättävät erot opiskelijoissa ja oppimisessa. Tällä ymmärrän erityisesti opettajan positiossa "uskallusta yllättyä" (Hakala & Hynninen 2003, 2007), jättää opetustilanteessa tilaa eroille, yllätyksille, epävarmuudelle, hapuilulle, ristiriidoille ja vastustamiselle. Toiset pedagogiikat puhuttelevat ikään kuin tietäisivät, mikä on minulle/opiskelijalle parasta, mikä helposti ohittaa opiskelijan oman näkemyksen ja kiinnostuksen.

Opetus on sosiaalinen ja kulttuurinen, institutionaalinen valtasuhde, joka määrää ja muovaa instituution tavoitteiden mukaisesti pitkälti myös sitä, keitä opettajat ajattelevat opiskelijoiden olevan ja sen, keinä opiskelijat oppivat – tai heidän pitäisi oppia – itseään pitämään. Luokkahuoneeseen sijoittuneessa pedagogisessa tavassa puhutella on sisäänrakennettuna opettajuuden ja oppiluuden tilat, paikat ja asennot opetustilanteessa. Opetus on samalla henkilökohtaista, kokemuksellista puhuttelua vuorovaikutuksellisessa tilanteessa, jossa nuo institutionaaliset, kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet tilat, paikat ja asennot "otetaan omiksi" – ajatteluun, ruumiiseen, itsetuntemukseen, maailmankuvaan, kuvaan toisista, käsityksiin mahdollisuuksista ja mahdottomuuksista omassa elämässä (Ellsworth 1997, 6; Davies 1993; Foucault 1975/2000).

Ellsworth erottelee pedagogisessa puhuttelun tavassa kahdentyyppistä dialogia: kommunikatiivinen ja analyyttinen dialogi. Kommunikatiivinen dialogi pyrkii keskinäiseen yhteisymmärrykseen kontrolloidun vuorovaikutusprosessin kautta. Siinä nähdään menestyksekäs kommunikointi pedagogisena ideaalina, joka toteutuu, kun ennalta asetetut tavoitteet opetetaan systemaattisen johdonmukaisesti ja opetuksessa saavutetaan täydellinen yhteisymmärrys – opitaan asia. Pedagogiikka toteutuu todellisuuden representaationa ja lineaarisen jatkuvuuden ylläpitäjänä. Analyyttinen dialogi puolestaan näkee todellisuuden erilaisina tulkintoina, etsii epäsuoria lukutapoja, toisin ymmärryksiä ja korostaa yhteisymmärryksen perimmäistä mahdottomuutta. Pedagogiikka näyttäytyy performatiivisina käytäntöinä,

joissa ainutkertaisen kohtaamisen prosessissa jäädään aina avoimeen ja keskeneräiseen tilaan eikä tätä tilaa voida täysin ennakoida. (Ellsworth 1997, 91–138; ks. myös Naskali 1998, 168–170).

Näen kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin käsitteet heuristisina pedagogisen suhteen analyysissa. Erilaisilla dialogisilla puhuttelun tavoilla tuotetaan opettamistapahtumaan diskursiivinen tila, jossa puhujien paikat ja asennot myös rakentuvat vähän erilaisiksi. Tässäkin tulee tehtyä tietynlainen dikotominen kahtiajako, mutta korostan, että en näe tätä itsestäänselvänä hierarkkisena hyvän ja huonon pedagogiikan jakona vaan tilanteittaisesti arvioitavana ja erilaisten tilanteiden analysointiin välineitä antavana jakona.

Myös tutkijan ja tutkittavan kohtaamisessa on kyse näihin positioihin liittyvien tietämisen tapojen kohtaamisesta ja siitä, mitkä äänet pääsevät esiin tutkimuksen raportoinnissa. Omassa tutkimuksessani kohtaan tutkijana opettajat – kyseessä on siis tietyllä tavalla kahden *paremmin tietäjän* kohtaaminen. Tutkija lähtee kohtaamiseen omine kysymyksineen ja omine näkökulmineen, jotka toimivat myös näkemisen, kuuntelemisen ja kuulemisen suuntaajina tässä kohtaamisessa – kysymykset tuottavat vastauksia, tietoa. Kysyessäni, havainnoidessani, analyysini kohdentamisessa, kirjoituksessani teen koko ajan oman näkökulmani ohjaamia valintoja, mutta pyrin esittämään myös vastineita näille valinnoilleni, omien tulkintojeni tulkintoja sekä myös kiistämisiä ja erimielisyyksiä, vaikka omasta näkökulmastani paremmin tietämään asetunkin. Toisaalta etsin tähän mahdollisuuksia myös opettamisessa vuorovaikutustoimintana ja pedagogisessa dialogissa. Tässä konkretisoituu dekonstruktion kaksoisliike: samanaikaisesti asettua puhumaan ja sanomaan, mutta myös purkamaan sanomisen tapaan ja totuuden ideaaliin liittyvää valtasuhdetta – olla varmasti epävarma (Lather 2003, 261).

Opetuksen ja tutkimuksen rinnakkaisuus ja analogisuus konkretisoituvat tässä; jos pyrkimys on todella vapauttaa, se ei voi perustua toisen tietoisuuden vääräksi tuomitsemiseen opetustilanteessa eikä myöskään tutkimuksen tulkinnoissa, missä pyritään tunnistamaan vastakkainasettelun mykistävyys. Toisaalta yhteisymmärrykseen, yhteiseen tulkintaan pyrkiminen välttämättä pitää sisällään valtasuhteen, jossa yhteisyys rakentuu kuitenkin voimakkaamman ehdoilla. Yhteisymmärryksen ja rationaalisuuden oletukset ovat edelleen tietyllä tavalla kyseenalaistamattomia vapauttamisen ja väärän tietoisuuden käsitteissä, kun erilaisten valtasuhteiden dynamiikka asettaa toiset äänet kuuluviin ja kuultaviksi ja vaientaa tai ohittaa toiset. Lather etsii demokraattisempaa tapaa tietää – tutkia ja opettaa – ja näkee siihen mahdollisuuden sen huomioimisessa, että tiedon tuotanto – esim. tutkiminen ja opettaminen – tapahtuu tilanteissa, joissa valtasuhteet asettavat toimijat välttämättä eriarvoisiin, moninaisiin ja ristiriitaisiinkin subjektipositioihin. Ne muokkaavat diskursiivisen tilan, jossa tietämisen rakentamiseen osallistuvien paikat ja asennot muokkautuvat valtasuhteiden välittäminä. Tällöin keskeiseksi nousee sanomattoman ja ajattelemattoman, osittaisen ja avoimeksi jättämisen ideat tietämisessä, joilla tehdään tuo diskursiivinen tila avoimemmaksi yllätyksille ja toisin tietämiselle. Deborah Brizman (1995) kirjoittaa tästä sen ajatteluna, mitä ei voi ajatella pitäen ajattelun mahdollisuuden kuitenkin aina auki.

Pedagogisen vuorovaikutuksen yhteydessä tämä päättymättömyyden ja yhteisten, universaalien ja lopullisten totuuksien etsimisen kyseenalaistaminen kiteytyy

tilanteissa, joissa kohdataan opetukseen toimintana sisältyvät alistavat rakenteet ja valtasuhteet. Nämä ovat läsnä myös opettajan omissa valinnoissa ja suhtautumisissa esim. opiskelijoiden mielipiteisiin. Patti Lather (2003) kysyykin Ellsworthin ja Brizmanin kanssa keskustellen, millaiset käytännöt opetustilanteissa ovat mahdollisia, kun haavoittuvuus, ambivalenssi ja epäilys sallitaan – millaiset valtasuhteet ja auktoriteetti silloin otetaan käyttöön?

Kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja

Pedagoginen suhde valtasuhteena sekä kasvatuksen oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon kysymykset ovat olleet tarkastelun kohteena erityisesti marxilaisen teorian virittämässä kasvatustieteessä ja kriittisessä (radikaalissa) pedagogiikassa sekä feministisessä pedagogiikassa, jotka lähtökohdissaan ovat keskustelleet keskenään tiiviisti[1]. (mm. Lather 1991; Gore 1993; hooks 1994; Naskali 2001 a/b; Giroux & McLaren 2001; Rekola & Vuorikoski 2006; Suoranta 2005). Yhtenä keskustelun avauksena voidaan pitää brasilialaisen ”vapautuspedagogin” Paulo Freiren kirjoituksia (Freire 1970, suomennos 2005; ks. myös Hannula 2000). Hänen toimintansa Latinalaisen Amerikan ja muiden ns. kehitysmaiden lukutaito-ohjelmissa sekä kirjoitukset koulutuksesta poliittisena voimana ja oikeudenmukaisuuden edistäjänä ovat olleet vaikuttamassa kriittisen pedagogiikan teoretisointeihin, joissa on taustalla myös marxilaisesta teoriasta ammentava poliittinen näkemys kapitalististen tuotantosuhteiden vaikutuksista inhimillisiin käytäntöihin (esim. Giroux 1988b; McLaren 2001; Shor 1996; Lather 1991).

Freire (2005/1970) kirjoittaa oman aikansa Latinalaisen Amerikan ja erityisesti brasilialaisen kulttuurin 1960- ja 70-lukujen tilanteeseen, vallankumouksselliseen sorron murtamisen diskurssiin sitoutunutta pedagogista teoriaa. Hän etsi pedagogiikassaan konkreettisin keinoin, lukutaidon ja pedagogisen dialogin avulla muutosta epäoikeudenmukaisiin yhteiskunnallisiin ja poliittisiin rakenteisiin. Hänen kirjoittamisen tapaansa siivittää maailmanparannuksen hehku ja vallankumouksellinen vastakkainasettelu sorrettujen ja sortajien välillä. Hänen oma asettumisensa uhmaamaan sortajia, puolustamaan ja vapauttamaan sorrettuja opetuksen, lukutaidon ja niiden avulla tapahtuvan tiedostamisen ja valtauttamisen kautta olivat aikanaan radikaaleja ja niistä henkii edelleen näkemys kasvatuksesta aitona muutosvoimana. Hän on saanut monia seuraajia ja hänestä innoittuneita pedagogiikan teoreetikoita (esim. Giroux 1988b; McLaren 2001; Freire & Shor 1987; Shor 1996; Tomperi 2005; Suoranta 2005).

Freiren kirjoitukset ovat olleet vahvasti vaikuttamassa myös feministisen pedagogiikan käsitteellistyksiin (esim. Ellsworth 1991; 1997; Lather 1991; hooks 1994; Gore 1993, Lindroos 1995). Keskeisiä kysymyksiä ovat olleet kysymykset vallasta ja alistettujen ryhmien valtauttamisesta, emansipaatiosta, *oikean* tietoisuuden mahdollisuudesta ja tietoisuuteen vaikuttamisen oikeutuksesta. Valtasuhteet opettajan

[1] Käsitteenä pedagogiikka viittaa opettamisen tapaan ja opettamisen tilanteeseen. Pedagogiikka tulee kreikan kielestä sanasta *paidagogos* (~lasten ohjaaja), joka merkitsi alun perin orjaa, jonka tehtävänä oli valvoa ja ohjata lapsia, toimia lastenhoitajana ja -ohjaajana. (ks. esim. Kansanen 1999).

ja opiskelijoiden välillä, opetettavan tiedon arvottamisessa ja näiden yhteen kietoutuminen opetustilanteessa, sekä toisaalta tiedon ja tiedostamisen valtauttava ulottuvuus ovat olleet tarkasteltavana.

Suomalaisessa kasvatustieteessä feministinen pedagogiikka on saanut kehittelijöitä erityisesti Lapin yliopiston naistutkijoista. Päivi Naskalin toimittama teos ”Pulpetti ja karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja” (Naskali 1996) oli ensimmäisiä avauksia feministisen pedagogiikan sovelluksista. Naskali on myös omissa tutkimuksissaan kehitellyt feministisen teorian sovelluksia kasvatusfilosofian pohdintoihin (Naskali 1992, 1998, 2003). Kirjoituksissa tutkitaan opettamista suhteena, jossa tiedon sukupuolittuneet ja muihin eroihin ja valtasuhteisiin kietoutuneet rakenteet tulevat esiin kiteytyneinä kysymyksiin siitä, kenellä on puheoikeus, mitä arvoja kätkeytyy neutraaliksi väitettyyn tietoon ja kuka valtaa (ääni)tilan (Naskali 2001a; 2001b; Saarinen 1996; 2001; 2003; Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2005; Keskitalo-Foley 1996; 2004). Naskali on myös tutkinut dekonstruktiivisen ajattelun sovelluksia kasvatustieteessä ja yliopistopedagogiikassa etsien dekonstruktion kautta avautuvaa mahdollisuutta eettisten kysymysten esittämiseen kasvatuskäytäntöjen muutoksesta ja institutionaalisesta vastuusta (Naskali 2003, myös 1998).

Myös kriittiseen pedagogiikkaan on ollut viime aikoina kasvavaa kiinnostusta. Freiren pääteoksen ”Sorrettujen pedagogiikka” suomentaminen ja julkaisu vuonna 2005 sekä Kasvatus-lehden teemanumero (1/2006) ovat siitä osoituksena (ks. myös Hannula 2000; Giroux & McLaren 2001; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005; Suoranta 2005). Näissä, kuten myös omassa näkökulmassani pedagogiikkaan etsitään tapoja kyseenalaistaa vallitsevia ”valta- ja ajatteluhegemonioita” ja tarkastella yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta ja demokratiaa (ks. Suoranta 2006).

Omassa työssäni haluan nostaa suomalaiseen keskusteluun kysymyksiä objektiivisesta tiedosta, universaaleista ihanteista, etiikasta, politiikasta ja oikein tietämisen oikeutuksesta nimenomaan pedagogisen vuorovaikutuksen kysymyksinä, joissa keskeisesti tarkastellaan tiedon välittämiä kohtaamisia. Vallankumouksen ja vastustamisen retoriikka pitää toisaalta sisällään tietyn paremmin tietämisen eetoksen, oikean /väärän tietoisuuden erottelun ja käännyttämisen retoriikan, jotka tuottavat myös tietyllä tavalla problemaattisen tiedon ja vallan suhteen sekä feministiseen että kriittiseen pedagogiikkaan (Lather 2001b; myös 1991).

Lähden seuraavassa tarkastelemaan feministisen ja kriittisen pedagogiikan keskinäisiä keskusteluja, missä pyrin pitämään läsnä opettamisen ja tutkimisen rinnasteisina tiedon tuotannon institutionaalisina tekniikkoina. Näissä keskusteluissa keskeisinä ovat olleet kysymykset objektiivisesta totuudesta, universalistisista pedagogisista /tieteellisistä utopioista, opettajasta/tutkijasta paremmin tietäjänä ja tämän jotakin toista paremmaksi määrittämisen oikeuttamisesta ja perusteluista, missä on yhtymäkohtia myös edellä tarkasteltuun debattiin konstruktivistisen ja realistisen tietokäsityksen välillä. Myös kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin muodot saavat näistä keskusteluista lisävalotusta.

Myös kriittisen pedagogiikan teoreetikoiden teksteissä lähtökohtana on puuttuminen epäoikeudenmukaisuuksiin ja epätasa-arvoon pedagogiikan keinoin. Teksteissä keskustellaan edelleen feministipedagogien tavoin tiedon ja vallan yhteen kietoutumisesta, eroista ja valtasuhteista sekä etsitään pedagogiikkaa, jossa

pyritään poliittisen tietoisuuden ja solidaarisuuden käytäntöihin. Teoreetikot puhuvat sorrettujen ja alistettujen asemaan paneutumisesta ja tietoisesta *toisen* näkökulman huomioimisesta, millä pyritään saamaan heidän äänensä kuuluviin yhteiskunnassa. Hyvää tarkoittavassa pelastuspuheessa (ks. Popkewitz 1998, 59) emansipaation ja valtauttamisen mahdollisuus nähdään tahdon ja käytäntöjen organisoimisen kysymyksenä. Sorrettujen ja marginaalisten ryhmien filantrooppinen auttaminen asetetaan pedagogiseksi lähtökohdaksi. Erityisesti feministiteoreetikot ovat lähteneet kyseenalaistamaan tätä 'auttavaa' orientaatiota huomauttaen, että se saattaa pitää sisällään myös tietyn tunkeilevuuden, kohteeksi asettamisen ja näin alistetun pysyttämisen alistettuna, *toisena*, jota asetutaan auttamaan. Tässä mukaan ottamisen prosessissa on kyse myös jokaiseen kohtaamiseen kiinnittyvästä valtasuhteesta, jossa erilaiset diskurssit ovat neuvottelusuhteessa keskenään. Mille kielelle yhteinen keskustelu kääntyy, miten yhteisyys rakennetaan? (Lather 2001b; Jones 1999; Spivak 1988; ks. myös Rancière 2004.)

Huojuva opettaja?

Kriittisen pedagogiikan teksteistä elinvoimaiseksi on osoittautunut vaatimus opettajan roolin uudelleen muotoilemiseksi transformatiiviseksi intellektuelliksi (Giroux 1988b, 2001), johon viitataan usein (esim. Raivola 1991; Suoranta 2005; Rekola & Vuorikoski 2006). Tällä esitetään ohjelmallinen ihanne opettajista muutokseen suuntautuneina intellektuelleina, jotka ovat sitoutuneet aitoon poliittisen demokratian ja tasa-arvon ihanteeseen ja vähemmistöjen äänen kuuluville saamiseen. Tässä tiedostetaan vastuu myös opetuksesta merkityksiä luovana ja uudistavana sekä valtasuhteiden muodostumiseen vaikuttavana tilanteena, jossa tuotetaan "poliittisia subjekteja" (Giroux 2001, 199). Kriittisen pedagogiikan teksteissä demokratiaan sitoutumisen, solidaarisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon pyrkimys esitetään retoriikalla, jolla etsitään moniäänisyyttä sekä eron ja valtasuhteiden feinististen teorioiden kauttakin perusteltua vakavaa huomioimista pedagogiikassa:

> Kriittinen pedagogiikka tarvitsee kielen, joka sallii kilpailevia solidaarisuuksia ja poliittisia sanastoja, jotka eivät redusoi kysymyksiä vallasta, oikeudenmukaisuudesta, kamppailusta ja epätasa-arvosta yhdeksi ainoaksi käsikirjoitukseksi, suureksi kertomukseksi, joka tukahduttaa kontingentin, historiallisen ja arkisen vakavasti otettuina tutkimuskohteina. (Giroux 2001, 202)

Toisaalta tämä julistetaan universalistisena ohjelmana ja periaatteiden luettelona, jolla edelleen määritellään demokratia "jatkuvaksi kamppailuksi", opetus "opiskelijoiden koulimisena hallitsemaan" ja luodaan pedagogisia olosuhteita, jotka "pikemminkin tukee kuin vastustaa radikaalin demokratian rakentamista" (Giroux 2001, 212). Aittola ja Suoranta nimittävät tätä "välttämättömyysretoriikaksi" (mt. 2001, 12). Opettajan paikka jää kyseenalaistamattomasti totuuden julistajan ja oikean tiedon ja tietoisuuden määrittäjän paikaksi, jossa opettajuus institutionaalisena valkoisen, länsimaiseen sivistysihanteeseen sitoutuneen, keskiluokkaisen, maskuliinisella äänellä puhuvan kulttuurisesti määrittyneenä paikkana jää pedagogisissa käytännöissä problematisoimattomaksi (vrt. Shor 1996). Maailman

hahmottaminen dikotomisen ja polaarisen vastakkainasettelun kautta kertautuu edelleen. Tässäkin painotukset ovat hienovaraisia ja helposti omissa tulkinnoissanikin löydän itseni asettumassa vastaan ja siten edelleen toistamassa dikotomiaa. Erityisesti feministisen pedagogiikan näkökulmista on tuotettu pohdintoja naisen vierauden kokemuksista opettajan paikalla, jossa naisen äänellä ja naisen ruumiissa on vaikea asettua puhumaan ”vierasta” kieltä ja tulla kuulluksi vakavasti otettavana ajattelijana (esim. Naskali 2001a/b).

Lather tarkastelee pedagogiikkaa ja tutkimuksen tekemistä rinnasteisina tiedon ja vallan yhteen kietoutumisina lähtien etsimään tapoja opettaa ja tehdä tutkimusta haastaen erilaisia valta-asemia. Hän tarkastelee feministisen teoretisoinnin ja toiminnan keskiössä olevaa poliittista orientaatiota herättää ihmisiä näkemään epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa, missä tämä ’herättely’ ja erilaiset ’auttamisen’ muodot ovat keskeisiä. Näiden kriittisen tarkastelun lähtökohtana hänellä on subjektikäsitys jatkuvana *tulemisen tilassa* olemisena ja erilaisissa kohtaamisissa rakentuvana (ks. subjektifikaation käsite edellä). Kohtaamisissa joudutaan ottamaan kantaa ihmisyhteisöissä esiintyvään foucultlaiseen normalisoinnin teknologiaan (Foucault 2000, 40–43), joka toimii erilaisten samanlaistamisten, säännönmukaistamisten ja ohjelmoinnin käytäntöinä. Myös *toisen* emansipaatio tai vapauttaminen/valtauttaminen voidaan tästä näkökulmasta nähdä tällaisena normalisoinnin teknologiana. Emansipatorisen projektin pelastamiseksi Lather esittää universaalin, välttämättömän ja pakollisen oikean tietoisuuden ideologian määrittämisen korvaamista tilanteittaisten, satunnaisten ja strategisten erojen ja valtasuhteiden esiin nostamisella. Hän etsii tapaa, jolla kritiikki epäoikeudenmukaisuutta ja epätasa-arvoa kohtaan voisi olla myös historiallista analyysiä niistä rajoituksista, mitä meihin kohdistetaan, ja kokeilua ylittää nuo rajat. Opetustilanteissa kuten tutkimuksessakin voisimme tarkastella sitä, miten meistä tulee tietomme subjekteja – ajatella enemmän sitä, miten ajattelemme. (Lather 1991.)

Ellsworth (1992[2]) tarkastelee näitä kysymyksiä nostaessaan esiin kriittisen pedagogiikan teoreetikoiden teksteistä käsitteet valtauttaminen /valtautuminen (empowerment), opiskelijan ääni, dialogi ja kriittisyys. Hän kysyy, mitä tulkintoja ja merkityksen antoja kriittisen pedagogiikan diskurssit sisältävät näille, mistä ne vaikenevat ja mitä intressejä ne näyttävät palvelevan. Hän tarkastelee käsitteitä itsekriittisesti oman opetuksensa käytännöissä Wisconsin-Madisonin yliopiston kurssilla, missä hän pyrki soveltamaan kriittisen pedagogiikan periaatteita antirasistisen mediapedagogiikan opetukseen. Hän kritisoi kriittisen pedagogiikan edustajien tekstejä abstraktiudesta ja opetustilanteiden käytäntöjen, opetuksen historiallisen kontekstin ja poliittisen paikantuneisuuden näkymättömyydestä. Sen sijaan niissä määritellään ideologiseen ja deterministiseen sävyyn oikeudenmukaisen pedagogiikan universaaleja periaatteita ja sitoudutaan muun muassa

[2] Artikkeli julkaistiin ensimmäisen kerran Harward Educational Review (HER) -lehdessä vuonna 1989 ja se pohjautui konferenssiesitelmään, jonka Ellsworth piti 1988. Giroux (1988) kommentoi jo esitelmää tuoreeltaan, samoin McLaren (1988). Artikkelin julkaisemisen jälkeen siinä viritetyistä kysymyksistä on käyty suhteellisen vilkasta ja pitkään jatkunutta keskustelua (esim. HER 1990, no. 3; Burbules&Rice 1991; Lather 1991; Leach 1992; Burbules & Rice 1992; Burbules 1993; Jones 1999; Lather 2001b).

kriittisen, rationaalisen argumentaation edellyttämiseen, mikä kuitenkin edellyttää myös tietynlaista kielellistä ja performatiivista kompetenssia (esim. Giroux 1988b, 3–4, McLaren 2001; ks. myös Suoranta 2005).

Esimerkiksi empowerment-termin käytännön sovellus pedagogisissa tilanteissa kiteytyy *äänen antamisen* metaforassa, jossa lähtökohtana on saada opetustilanteesta avoin ja tasa-arvoinen, kaikki osallistujat mukaanottava, kuunteleva ja dialoginen. Pedagogiseen dialogiin osallistumaan valtauttaminen ja valtautuminen puhumaan *omalla äänellään* kuuluu tähän retoriikkaan. Opetustilanteissa voi kuitenkin käydä niin, että *ääneksi* tunnustetaan ja tunnistetaan vain tietynlaiset äänet, instituution ja opettajan määrittämän kielellisen kompetenssin ja yleensä rationaalisen argumentaation kielellä lausuttuna, kun hiljaisuus, hämmennys tai vastustaminen voivat jäädä kuulematta tai ne saatetaan tulkita myös osallistumattomuutena ja passiivisuutena. Opettajan ja opiskelijoiden valtasuhteen institutionaalinen määrittyminen jää näkymättömiin ja tarkemmin analysoimatta. Institutionaalisessa opetustilanteessa opettajan näkemykset saavat aina välttämättä suuremman painoarvon kuin opiskelijan näkemykset. 1980-90-lukujen vaihteen tekstissään Ellsworth asettaakin dialogisuuden käsitteen kyseenalaiseksi ja esittää sen sijaan pedagogisen vuorovaikutuksen ideaaliksi yhdessä työskentelemisen tapaa, jolla tehdään eroja ja valtasuhteita näkyväksi, pidetään esillä jatkuvasti potentiaaliset alistussuhteet vallitsevien ja marginaalisten näkemysten välillä sekä pyritään ylittämään niitä. (Ellsworth 1992; ks. myös Tomperi & Vuorikoski 2005.)

Ellsworthin artikkelin kommentaareista on kehkeytynyt kiinnostava debatti opettamisen mahdollisuudesta, josta löytyy edelleen aineksia materiaalisen ja diskursiivisen suhteiden ja poliittisen toiminnan mahdollisuuden pohdintoihin. Esimerkiksi dialogin käsitettä opettamisessa teoretisoinut Nicholas Burbules tulkitsee Ellsworthin tarkastelun ”kasvatuksellisen intervention mahdollisuuden kumoamisena” (Burbules 1993, 24) ja dialogin asettamisena mahdottomaksi. Samoin kriittisen pedagogiikan teoreetikot Henry Giroux ja Peter McLaren ovat molemmat asettuneet puolustautumaan Ellsworthin kritiikkiä vastaan syytöksin ”poliittisesta sitoutumattomuudesta” (Giroux 1988a, 177) ja ”kyvyttömyydestä mennä omien itse-epäilystensä taakse” (McLaren 1988, 72; ks. myös Lather 1991, 43–49; Lather 2001b, Keskitalo-Foley 1996).

Eron käsitteen avartuminen *ensimmäisen* ja *toisen* hierarkkis-komplementaarisesta dikotomiasta eron kategorioiden sisäisten erojen ja erilaisten erojen yhteen kietoutumisen tarkasteluun on tuottanut myös kriittisyyden käsitteeseen uudenlaisia näkökulmia. Koherentin ja autonomisen yksilösubjektin kriittinen ”interventio”, ”poliittinen sitoutuminen” ja ”itsevarmuus” voi kääntyä hegemoniseksi alistamisdiskurssiksi, jos näihin orientaatioihin – asentoihin – sisältyvää valtasuhdetta ei tunnisteta. Kun kriittisten pedagogien näkyvimpien ja kuuluvimpien edustajien teksteissä solidaarisuuden vaatimus alistetuille ja marginaalisille ryhmille tulee esitetyksi julistavana vastakkainasetteluna ja valtakamppailuna, tässä tavassa esittää kritiikkiä tullaan helposti vaientaneeksi ja sulkeneeksi ulos keskustelusta toisin ajattelijat. Toisaalta myös unohdetaan katsoa omaa positiota monella tavalla etuoikeutettuna (ks. Jones 1999). Etuoikeutetun kielellä tullaan asettaneeksi marginaaliset, alistetut ryhmät solidaarisuuden kohteiksi tavoilla, jotka voivat myös puhua toisen puolesta alistajan äänellä vaientaen marginaalisen äänen tai

pakottaen/houkutellen/vietellen käyttämään alistajan kieltä. Tähän Lather etsii ratkaisua omassa tavassaan kirjoittaa (ks. Lather & Smithies 1997; Lather 2003). Tämä kiteytyy erojen systemaattiseen etsintään ja representaatioon sen sijaan, että etsittäisiin samuutta ja yhtenäisyyttä – myöskään tutkimuksen oikeellisuuden, pätevyyden, validiteetin kysymyksissä. Moniäänisyyden jättäminen esiin, monien tulkintojen rinnakkaisuus sen sijaan, että esitettäisiin lopullisia tuloksia tutkimuksesta, jättää tutkimuksen 'kohteen' ja tiedon rakentamisen tulemisen tilaan, auki jatkuville tulkinnoille.

Queer-teoria on tuottanut pedagogisen suhteen analyysiin "vikuroivaa", "kummastelevaa", "vähän tärähtänyttä" tai "pervoa" teoretisointia (queer-termin suomennoksista ks. Kekki 2006), jolla avautuu valtasuhteiden ja kriittisyyden mahdollisuuksien tarkasteluun uusia ulottuvuuksia[3]. Lähtökohtana on erojen esiin nostaminen yhteisyyden ja yhteisymmärryksen sijaan ja jokaisen oman tulkinnan eettinen tarkastelu, sen tarkastelu "mitä ei kestä tietää" pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa (Brizman 1995; ks. myös Jones 1999).

Tässä tullaan myös siihen "tiedon problematiikkaan" sosiaalisen mukaanottamisen ja ulossulkemisen kysymyksissä, mistä Popkewitz ja Lindblad kirjoittavat (2000, 6–7). He painottavat, että erojen, erotteluiden ja erottautumisten prosesseissa mukaanottaminen ja ulossulkeminen tapahtuvat samanaikaisesti jatkumolla, jossa harjoitetaan ja tuotetaan pätevyyden ja epäpätevyyden periaatteita yksilölliselle toimijuudelle ja osallistumiselle. Tämä tapahtuu välttämättä jatkuvasti aivan arkipäiväisten valintojenkin yhteydessä. Dialogia erilaisten mukaanottamisen ja ulossulkemisen periaatteiden välillä tapahtuu jatkuvasti ja valintoja ja ratkaisuja tehdään niin opetuksessa, tutkimuksessa kuin arkielämässäkin – toisin sanoen näen dialogin tapahtuvan välttämättä erilaisissa kohtaamisissa. Sitä *miten* dialogi tapahtuu, voidaan jäsentää Ellsworthin (1997) kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin eroilla. Kommunikatiivisessa dialogissa voidaan tulkita toimittavan mukaanottamisen rajan sisällä pyrkien löytämään ja vahvistamaan yhteisyyden kokemusta, kun analyyttinen dialogi pyrkii pitämään esillä mukaanottamisen ja ulossulkemisen dynaamisen prosessin, jossa pätevyyden ja epäpätevyyden periaatteiden määrityksissä valtasuhteet toimivat ja tuottavat hierarkkisia eroja.

[3] Suomalaisessa keskustelussa termi 'queer' on nykyisin usein suomennettu sanalla 'pervo', joka on peräisin homo- ja lesboteoreettisesta keskustelusta (Juvonen 2006). Pedagogiikka käsitteenä kantaa mukanaan historiallista painolastia "siveellisyyksineen" ja "siunauksellisine mielenlaatuineen" (ks. Cygnaeus sitaatti s. 95), mikä tuottaa tietyn ristiriitaisuuden ja huomattavan toisin ajattelun 'pervopedagogiikan' käsitteeseen suoraan näkyviin. Muita vaihtoehtoja voisivat olla 'kumma'- tai 'kummastelupedagogiikka', joka kuvaisi pedagogista orientaatiota, opettajan asentoa. Toisaalta 'vikuroiva' (Vänskä 2005) pedagogiikka toisi esiin erimielisyyden ja sen esittämisen mahdollisuuden pedagogisessa suhteessa. 'Vähän tärähtänyttä' pedagogiikkaakin voisi lähteä kehittelemään. (Kekki 2006; Hakala & Hynninen 2007.)

3 Etnografiaa siellä, täällä ja samaan aikaan toisaalla

Tässä luvussa asetun kuvaamaan tutkimukseni aineiston kehkeytymisen, analyysin ja tulkintojen prosessia, rajaamaan ja kontekstualisoimaan sitä kenttää ja aineistoa, mitkä ovat prosessin kuluessa kiteytyneet tulkintojeni kiinnekohdiksi nimenomaan opettajuuden tarkastelussa. Tutkimuskysymysteni tarkentuessa erityisesti tiedon ja vallan kytköksiin, paremmin tietämiseen ja toisin tietämiseen sekä näiden dialogiseen kohtaamiseen, tutkimukseni kenttä on laajentunut kattamaan erilaisia omassa tietämisessäni tapahtuneita kohtaamisia, kehkeytymisiä, keskeytymisiä, haasteita ja kyseenalaistuksia niin tutkijana koulussa, kuin arkisissa yksityisissä kohtaamisissa, biografiassani, kirjojen ja tutkijoiden kohtaamisissa ja niistä kummunneissa tulkinnoissa. Aineiston rajat ovat hämärtyneet ja murtuneet, kenttäni on laajentunut, siellä onkin ollut täällä (ks. Salo 1999) ja samaan aikaan toisaalla; toisin tietämisen kohtaamiset paremmin tietämisen kanssa ovat jokapäiväisiä.

Kvalitatiivisesta tutkimuksesta käytetty tilkkutäkin metafora (Denzin & Lincoln 2005) kuvaa hyvin omaa tutkimustani. Erilaiset aineistot ja näkökulmat, kuvat ja kuvitukset sijoittuvat tekstiini tilkkutäkin tavoin järjestyneeksi, mutta erilaisia variaatioita mahdollistavaksi kuvaukseksi. Aineiston dokumentaatio tekstiksi, havaintomuistiinpanoiksi, päiväkirjoiksi, haastattelulitteraatioiksi ja videokuvan transkriptiksi ei myöskään ole aukotonta – tilkkutäkin tilkut voidaan rajata monella tavoin, ne leikataan ja saumat ommellaan, jolloin konstruktio on tehty ja sen kokoamista voidaan dekonstruoida ja rekonstruoida loputtomasti. Elizabeth Adams St. Pierre (1997a, 1997b) on tehnyt tutkimuksen haastatellen ja havainnoiden ryhmää naisia Yhdysvaltojen etelävaltion kaupungista, jossa hän on myös itse elänyt lapsuutensa. Hän kirjoittaa aineiston kielellistämisen vaatimuksen rajallisuudesta tavoittaa kaikkea sitä, mitä hän on omassa tutkimuksessaan analysoinut:

> Tutkimuksessani tiesin, että olin analysoinut paljon sellaista aineistoa, mikä ei koskaan ollut sanallistunut tekstiksi paperille. Aineistoa, joka pakeni kieltä (…), pursuili joka puolelta tutkimustani – aineistoa, joka oli mahdotonta koodata, kohtuutonta, hallitsematonta, luokittelematonta. (käännös K. H.)[4]

Tällaisen aineiston tunnistaminen ja kuvailu myös kyseenalaistaa aineisto-käsitteen perinteistä merkitystä ja avaa siihen uusia näkökulmia. St. Pierre nimeää tällaisiksi kielellistämistä pakeneviksi aineistoiksi kolmenlaisia ei-traditionaalisia aineistoja: tunneaineisto (emotional data), uniaineisto (dream data), aisti/fyysinen/tunnelma-aineisto (sensual data). Vielä neljäs, ei yleensä aineistoksi nimetty

[4] In my study I knew that I had analyzed much data that had never been textualized into words on a page. Data that escaped language (…) exploded all over my study – data that were uncodable, excessive, out-of-control, out-of-category. (St.Pierre 1997a, s. 179)

tiedon rakentumiseen paljon vaikuttava elementti tutkimuksessa on palauteaineisto (response data), johon hän lukee erilaisissa keskusteluissa saamansa palautteen, erityisesti kollegoilta saadut kommentit ja tutkimukseen osallistujilta saadun palautteen (member check). Teoreettisen näkökulmani kautta virittyy konstruktivistinen näkemys tiedon rakentumisesta yhteisöllisesti, diskursiivisesti puheiden ja käytäntöjen välittämissä kohtaamisissa, joita St. Pierre kuvaa Deleuzilta lainatulla laskoksen tai poimun (engl. fold) metaforalla. Näitä kohtaamisia – ihmisten, tekstien, teorioiden, käytäntöjen kanssa – on määrättömästi. Omassa työssänikin tällaisia aineistoja on loputtomasti[5].

Tieteellisen kirjoittamisen perinteiset konventiot kuitenkin edellyttävät tutkijan nimeämään ”analyysiyksiköt” ja rajaamaan kentän ja aineiston – ja tähän kirjoitukseen olen sellaiset myös pyrkinyt määrittämään, toisin sanoen sen, mihin kirjoitukseni viittaa kulloisessakin luvussa ja lauseessa. Mutta jätän tähänkin tällaisen aavistuksen, pienen särön tai murtuman, huokosen hengittämään jotakin toista ’kenttää’, toisia mahdollisia aineistoja, välitilan, johon myös palaan loputtomasti[6].

[5] Merkityksellisenä väitöskirjatutkimukseni rinnalla kulkevana tutkijan ja opettajan paikan tutkimusprosessina ja -aineistona on toiminut myös kasvatustieteellisen naistutkimuksen seminaarit Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella, joihin olen osallistunut ensin opiskelijana ja vuodesta 2000 lähtien toisena ohjaajana Pirkko Hynnisen kanssa. Olemme kehitelleet yliopisto-opetuksen ja tutkimuksen yhdistämistä seminaarissa, jossa tutustutaan kasvatuksen ja koulutuksen feministisen tutkimuksen käsitteistöön, menetelmiin ja tutkimusperinteeseen lukemalla artikkeleita, kirjoittamalla, tekemällä ryhmätöitä ja keskustelemalla seminaaritapaamisissa sekä seminaarin virtuaalitilassa verkossa. Lähtökohtanamme on ollut yhdessä tutkimisen idea, jossa ohjaajien valitsemista lähtökohdista on tutkittu sitä, miten erilaiset eron ulottuvuudet käsitteellistyvät kasvatuksen ja koulutuksen kentässä. Lukemisen, ajattelun, kirjoittamisen ja keskusteluiden virittäminä olemme tarkastelleet myös käsityksiä pedagogiikasta, tiedosta ja vallasta sekä tunnustelleet niiden yhteenkietoutumisia ja todentumisia seminaarin käytännöissä. (Hakala & Hynninen 2007)

[6] Aineiston rajaamiseen liittyy myös tutkijuuden merkitseminen sulkuihin työni otsikossa. Olen tehnyt tutkimustani tutkijan, projektitutkijan ja tutkijakoulutettavan nimekkeillä erilaisia tiedeyhteisössä avautuvia tiloja, paikkoja ja asentoja tunnustellen. Yliopistoihin on lanseerattu tutkijan positioon hyvin merkittävästi vaikuttavia hallinnollisia käytäntöjä tutkimusprosessini aikana. Näistä voi mainita tutkijakoulutuksen standardoimisen ja jatko-opiskelun strukturoimisen diskurssit, joissa puhetavat väitöskirjasta *vain* opinnäytetyönä erotuksena tutkimuksesta ovat voimistuneet. Toisena mainitsen yliopiston uuden palkkausjärjestelmän, joka on tuottanut voimallisen uusliberalistisen kilpailu- ja tulosdiskurssin osaksi yliopiston käytäntöjä. Lähtökohtaisesti en ole tehnyt yliopistotutkimusta tai tiedeyhteisön tutkimusta, vaan tutkijan position tarkastelu on lähtenyt empiirisen, kvalitatiivisen tutkimuksen käytännöissä tapahtuvan tutkijan ja tutkittavan kohtaamisen eettisten, poliittisten ja epistemologisten kysymysten pohdinnasta. Näistä olenkin kirjoittanut tutkimuksessani. Uusia yliopiston käytäntöjä olisi voinut hyvin lähteä tarkastelemaan omien tutkimuskysymysteni kautta lähemmin – millaisia paremmin ja toisin tietämisen tiloja, paikkoja ja asentoja näiden käytäntöjen kautta rakentuu tiedeyhteisöön ja miten näillä uusilla käytännöillä puhutellaan niissä toimijoita? Näiden tutkiminen ei kuitenkaan ole ollut tutkimukseni lähtökohdissa suunnitelmana, vaikka ne ovat kokemuksellisesti leikanneet tutkimukseni kulkuun viiltoja ja säröjä, jotka ovat myös ajoittain pysäyttäneet lamautuneeseen mykkyyteen ja purkautuneet yksityisiksi päiväkirjamerkinnöiksi ja sähköpostiviesteiksi. ”Vikuroivan marginaalin” diskurssikin on kuitenkin elävä ja monissa teksteissä, keskusteluissa ja käytännöissä materialisoituva. Omassa lähimmässä työyhteisössänikin tähän löytyy todentumia, joiden kautta mykkyyteni on auennut, ja niinpä vain olen nyt näissä tilan rajoissa saanut kirjoi-

Analyysitapani kiinnittyy diskurssianalyyttiseen perinteeseen ja erityisesti tavoittelen analyysissani subjektifikaation prosessin näkyväksi tekemistä (Davies 1993; Mills 1997, 33–35). Tässä keskeisesti tarkastellaan puheenvuoroja ja käytäntöjä diskursiivisten, kulttuurissa ja historiassa kumuloituvien puhetapojen ja valtasuhteisiin paikantumisten ilmentäjinä, missä yksilöllinen subjekti omaksuessaan diskurssin samalla alistuu ja valtautuu diskurssin tuotantoprosessiin, diskurssi välittyy ja suodattuu hänen puhetapoihinsa ja käytäntöihinsä. Suoninen (1999, 19) määrittelee diskurssianalyysin ”kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimu[kseksi], jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. Tulkintojeni esittämisen sanoituksena olenkin käyttänyt usein sellaisia muotoiluja, kuten esimerkiksi *tilanteessa tulee tuotetuksi* tai *puheessa tulee toistetuksi*, joilla pyrin ilmaisemaan puhetavoissa ja käytännöissä tulkitsemiani elementtejä yleisemmästä diskurssista ja osoittamaan yksilösubjektin diskursiivista rakentumista subjektifikaation prosessissa. Tässä yksilösubjekti tavallaan häivytetään, mutta korostan, että yksilöllinen toimijuus ei kuitenkaan häviä tässä tarkastelussa, vaan toimijuus kanavoituu diskurssien kautta (Mills 1997, 103; Veijola & Jokinen 2001, 43–44). Seuraavaksi lähden kuvaamaan analyysiyksiköiden valikoitumisen prosessia.

3.1 Kenttä, aineisto ja tulkintojen kehkeytyminen

Vaikka tutkimukseni kenttä ja aineisto on kokonaisuutena laaja, moniääninen ja osin epämääräinen, keskittyneeseen analyysiin ulottuva osa siitä on tässä kirjoituksessa tiivistynyt ja tarkentunut rajattuun poimintaan tästä kokonaisuudesta. Toisaalta samoilla kysymyksillä voisi myös jatkaa aineiston analyysia ja saada edelleen uusia näkökulmia paremmin tietämisen ja toisin tietämisen kohtaamiseen ja subjektipositioiden rakentumiseen diskursseissa.

Tutkimukseni toisessa osassa lähden avaamaan analyysiani ja tulkintojani vuosisadan vaihteen opettajan diskursiivisista subjektipositioista – opettajan tilasta, paikasta ja asennoista ja siitä, miten opettajaa puhutellaan kulttuurisissa ja historiallisissa diskursseissa ja miten opettaja puhuttelee oppilaita luokkahuoneen käytännöissä. Metodologisesti tutkimuksessani olen keskittynyt dialogisen etnografian kehittelyyn, jonka prosessia ja kehkeytymistä lähden kuvaamaan tässä luvussa. Muiden aineistojen analyysi on asettunut ikään kuin kehystämään ja kontekstuali-

tettua tutkimukseni puheenvuoroksi tähän kirjaan. Yliopistoinstituution tilan, tutkijan paikan ja asentojen tutkiminen tiedeyhteisössä jää kuitenkin tällä kertaa tekemättä ja jätän tämän mahdollisuuden näkyviin tänne alaviitteen erillisyyteen. Tämä mahdollisuus ja nyt käsillä olevan tutkimuksen rajaus tulee näkyviin myös väitöskirjani otsikon sulkumerkeissä.

soimaan niitä paremmin tietäjän paikantumisien tulkintoja, mitä etnografisen aineiston analyysissa olen tehnyt luokkahuoneen sisällä.[7]

Ennen oven avaamista ja luokkahuoneeseen astumista tarkastelen luvuissa 4, 5 ja 6 luokkahuoneen ulkopuolelle, kansikuvan piirustuksessa luokkahuoneen rajojen marginaaleihin jäävää ”tyhjää” tilaa. Tämän analyysoimiseksi tarkastelen ensiksi pedagogisen tilan, opettajan paikan ja asentojen diskursiivista määrittymistä lyhyellä ja tiiviillä kouluinstituution historian ja opettajatutkimuksen kuvauksella luvussa 4, jossa ”aineistona” on kirjallisuus. Toiseksi tätä luokkahuoneen ulkopuolta analysoin luvussa 5 ”kumulatiivisen kulttuurisen tekstin” käsitteen avulla (Weber & Mitchell 1995) ja analysoin tutkimukseni sellaisia aineistoja, joissa opettajat puhuvat kulttuurisesta metaforasta opettajasta mallikansalaisena. Edelleen tätä ”ulkopuolista” rajanvetoa tarkastelen luvussa 6 rajatulla analyysilla vuosien 1994 ja 2004 valtakunnallisista peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden teksteistä, jotka nostan esimerkiksi koulutuspoliittisesta ohjausdiskurssista. Siirtymänä luokkahuoneen sisään tarkastelen tässä luvussa myös opettajien puhetta opetussuunnitelmasta.

Fragmentteja muista projekteista – EGSIE-haastattelujen ja kyselyaineiston juonteet

Tutkimussuunnitelmassa ja pitkään prosessin kuluessa aikomukseni oli pitää aiemmin mainitsemistani kyselytutkimuksesta sekä EGSIE-projektin haastatteluista kertyneitä aineistoja mukana väitöskirjan tutkimusaineistossa. Tavallaan ne ovat olleetkin mukana, mutta vähitellen niistä on rajautunut tämän tutkimuksen analyysiin vain kapeita juonteita, jotka ovat kietoutuneet mukaan luokkahuonetta ”kehystävien” diskurssien analyysiin. Kyselyaineistoa ei eksplisiittisesti ole tähän tekstiin kirjautunut ja tämän aineiston analyysista ja tulkinnoista on kerrottu eräs versio aiemmissa julkaisuissa (Lahelma ym. 2000; Hakala 2002).

EGSIE-projektissa tekemistäni koulutason informanttien haastatteluista on mukaan jäänyt haastateltavien vastaukset viimeiseksi haastatteluissa esittämääni ”omaan” kysymykseeni siitä, miten tämän päivän opettaja on mallikansalainen. Teimme yhteistyössä Hannu Simolan kanssa projektin kysymysten ja haastattelurungon suomennokset, haastateltavien valinnan sekä neuvottelimme haastattelujen toteutuksesta. Tässä yhteydessä sovimme, että voin tämän ”oman” kysymykseni esittää näiden haastatteluiden osana. Koulutason informanttien haastatteluja tehtiin projektissa yhteensä 39 (ks. aineistoluettelo liitteessä 1.). Minä toteutin

[7] Aineiston järjestämisessä, analyysissa ja koodaamisessa olen käyttänyt tähän tarkoitukseen kehitettyä tietokoneohjelmaa Atlas.ti. Kovin pitkälle meneviin luokitteluihin ja ryhmittelyihin en ole tämän ohjelman hyödyntämisessä lähtenyt, vaan olen tehnyt sen avulla vain yksinkertaisia koodauksia aineistoon. Ohjelma on toiminut työssäni lähinnä aineistoon perehtymisen välineenä, ja monet koodaukset ovat jääneet myös tähän tekstiin ulottuvassa analyysissa suoranaisesti hyödyntämättä.

pääasiassa Helsingin, Vantaan ja Kosken haastattelut ja Vaaraan[8] matkustimme muutamaksi päiväksi yhdessä Piia Hirvenojan (nyk. Seppänen) kanssa toteuttamaan sikäläiset haastattelut. Haastattelujen analyysin ja projektin kysymysten ohjaamat tulkinnat teimme myös yhteistyössä Simolan kanssa. Ne kirjoitettiin raportiksi, jossa myös on haastatteluista tarkempi kuvaus (Simola & Hakala 2001; ks. myös Rinne, Kivirauma & Hirvenoja 2001).

Kaikilta EGSIE-projektissa haastatelluilta en kysynyt kysymystä opettajasta mallikansalaisena. Kaikkiaan haastatteluissa oli tähän kysymykseen vastauksia 27. Vastaukset on tuotettu yhdellä erillisenä esitetyllä kysymyksellä, jossa irrotin sen haastattelun kokonaisuudesta sanoen, ettei tämä kysymys liity projektin kysymyksiin, vaan omaan tulevaan väitöskirjaani. Nyt vuosien jälkeen analyysiprosessin tuottamana nämä vastaukset ovat irrallisia tekstiksi muotoutuneita yksiköitä, joiden tulkinta on kiinnittynyt tässä prosessissa kokonaisuuden osaksi, yhdeksi tilkkutäkin tilkuksi. Näissä tulee kuitenkin näkyviin kiinnostavia kytkentöjä ”kumulatiiviseen kulttuuriseen tekstiin” (Weber & Mitchell 1995) opettajasta mallikansalaisena ja näiden tulkintoja esittelen luvussa 5.

Etnografia?

Tutkimukseni etnografisen osuuden prosessi on tuottanut tutkimukseni metodologisten pohdintojen keskeisimmän aineiston, opettajien luokkahuonekäytäntöjen dokumentaation sekä näiden analyysiin ja tulkintoihin perustuvan dialogin tutkijan ja tutkittavien välillä. Tässä kuvauksessa keskityn aineiston tuottamisen ja analyysin rajautumisen prosessiin, jonka myötä analyysiyksiköt ja niistä kirjoittamani tulkinnat ovat sanoittuneet. (Aineistoluettelo on liitteessä 1.)

Pidin etnografiani lähtökohtana aineiston yhdessä rakentamisen ideaa, jonka esitin esittäytymiskirjeessäni koulun opettajille:

> Toivoisin erityisesti, että vuorovaikutus [mukaan lähtevien] opettajien kanssa muotoutuisi mahdollisimman avoimeksi ja molemminpuoliseksi ajatusten vaihdoksi, jossa lopulliset tutkimuskysymykset ja -teemat täsmentyvät ja kysymyksiä ja vastauksia etsitään yhdessä positiivisesti, mutta jossa kriittisyyskin on sallittua molempiin suuntiin. (Esittäytymiskirje opettajille 7.9.2000)

Prosessin kuluessa metodologiset pohdinnat ovat nousseet tärkeiksi tutkimukseni kokonaisuudessa. Näen aineistossa ja sen tuotantoprosessissa avautuvan loputtoman jatkumon erilaisille, eri näkökulmaisille tulkinnoille, mutta jokin näistä on väistämättä valittava (jos väitöskirjan aikoo saada kirjoitettua) ja asetuttava tässä myös väistämättömään valtapositioon sanoittamaan tulkintoja ja ’ottamaan haltuun’ aineisto valitusta näkökulmasta. Kysymysten etsintä voi olla yhteistä, mutta tutkijana valitsen löydetyistä kysymyksistä ne, joihin lähden etsimään vastauksia.

[8] Projektissa tehtiin päätös, että isommat kaupungit Helsinki ja Vantaa nimetään ’oikeilla’ nimillään, mutta pienemmät paikkakunnat Koski (pienehkö kasvukeskus Länsi-Suomessa, josta on työmatkaliikennettä isompaan kaupunkiin) ja Vaara (pienehkö muuttotappioinen kaupunki Itä-Suomessa) nimetään pseudonymeillä.

Nimitin tutkimusmenetelmäni dialogiseksi etnografiaksi. Dialogisuudella etsin lähtökohtaisesti avoimuutta ja vuorovaikutteisuutta kentällä tapahtuviin kohtaamisiin ja rakensin myös tiloja tuottaa yhdessä opettajien kanssa uusia kysymyksiä (esittäytymis- ja suunnitelmakirje koulun opettajille kokonaisuudessaan liitteessä 2).

Yhä selvemmin on piirtynyt esiin myös ero peruskoulun opettajan ja ei-opettajan välillä, joka todentuu tunnustelevana ja arvelevana dialogina kahden eri diskurssin kohdatessa. Suomalaiset opettajatutkimusta tekevät tutkijat ovat useimmiten itse opettajankoulutuksen saaneita ja/tai opettajan professioon kiinnittyneitä. Eri yhteyksissä tämä ei-opettajuuteni on herättänyt hämmennystä. Esimerkiksi erään tutkija-opettajan välitön kommentti oli kerrottuani tutkimuksestani ja siitä, että en ole itse opettaja: ” Ai? [tauko] No, ei se mitään”.

Tulkintani ovat keskittyneet valikoituihin katkelmiin aineistoni kokonaisuudesta ja rajaamisen prosessi on pitkälti ohjautunut, paitsi edellä kuvaamieni teoreettisten ja metodologisten keskustelujen kautta, myös vuorovaikutteisissa keskusteluissa tutkimukseeni osallistuvien opettajien kanssa. Asetan erilaiset toisin katsomiset rinnakkain ja nostan erityisesti huomioitavaksi sen välitilan, joka näkökulmien väleihin ja suhteisiin virittyy liikkuvana ja muuntuvana, hengittävänä, mutta usein vaikeasti sanallistettavana (vrt. dekonstruktion *kaksoistiede*, Derrida 1988,48).

Työssäni on aineksia etnografiasta (Lappalainen ym. 2007) ja (dekonstruktiivisesta) diskurssianalyysista (Naskali 2003; Lather 1991; 2003). Työskentelytavoissani on ollut piirteitä myös toimintatutkimuksesta (esim. Heikkinen 2001; Carr & Kemmis 2005) ja menetelmällisiä yhtymäkohtia stimulated recall -tyyppiseen keskusteluun tutkittavien kanssa (esim. Engeström 1999). Olen keskittynyt tutkimusnäkökulman mahdollisimman tarkkaan muotoiluun ja eksplikointiin, missä epistemologiset lähtökohdat ovat ensisijaisia menetelmävalinnoissa, analyysiprosessin toteuttamisessa ja tulkinnoissa. Tässäkin näkyy orientaationi – asentoni – jossa etsin menetelmällisten kategorioiden väleihin limittyviä toisin toimimisen käytäntöjä.

Etnografiasta tutkimusperinteenä käydään monimuotoista keskustelua (ks. esim. Gordon, Holland & Lahelma 2001; Salo 1999; Atkinson ym. 2001; Lappalainen ym. 2007; Brizman 2000; Lather 2000; Visweswaran 1994). Neljän viikon kouluetnografiani on ollut monella tavalla pilottitutkimuksen luonteinen etnografiana. Monet metodiset tekniikat, kuten havaintomuistiinpanojen tekeminen ja huomioiden fokusoiminen jäivät etnografisen kenttätyön jaksossa melko hapuileviksi. Toisaalta etnografian määrityksissä usein edellytetään ”kohtuullisen” tai ”tarpeeksi” aikaa kestänyttä kenttätyötä (esim. Lappalainen ym. 2007; Faubion 2001, 39). Oma neljän viikon havainnointijaksoni on näyttäytynyt tässä suhteessa lyhyeltä raapaisulta etnografiseen kenttätyöhön. Tutkimukseni on kuitenkin keriytynyt tämän etnografisen aineiston analyysin tulkintojen ympärille ja näistä tulkinnoista käydyt keskustelut opettajien kanssa ovat kerryttäneet myös aineistoa edelleen. Prosessista on tullut monipolvinen ja kumpuileva, aineiston, analyysin ja tulkintojen rajoja hämärtävä ja päättymätön.

Kertomus etnografian kentästä ja aineistoksi keriytymisestä

Ryhdyin valmistelemaan kouluun menoa syksyllä 2000, jolloin valitsin tutkimuskoulukseni hyvien kulkuyhteyksien päässä kotoani sijaitsevan keskikokoisen helsinkiläisen peruskoulun, joka on noin 500 oppilaan ja 30 opettajan ala-asteen luokkien koulu. Koulun valinnassa ei ollut mitään erityisperusteluita, vaan ajatuksenani oli aivan 'tavallisen', satunnaisen koulun valinta ja opettajien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseeni. Koulu on jakaantunut kahteen rakennukseen, jotka olen tässä nimennyt A-kouluksi ja B-kouluksi. Lähdin tunnustelemaan pääsyä tekemään tutkimusta rehtorin kanssa neuvotellen. Molemmissa koulurakennuksissa oli omat opettajien viikoittaiset kokoukset, joihin lähdin esittelemään tutkimustani. Esittelin suunnitelmani ja jätin opettajille myös lyhyen kirjallisen selostuksen suunnitelmastani (liitteessä 2.). Vastaanotto ajatuksilleni näissä kahdessa kokouksessa oli hyvin erilainen. Ensimmäisen kokouksen tunnelmat A-koululla tulivat kirjatuiksi päiväkirjaani seuraavasti ja kaksi tutkimukseeni osallistunutta opettajaa ilmoittautui välittömästi mukaan:

> (A)loitin kiittäen siitä, että olin saanut tulla, esittäytymällä ja muutenkin suunnitelmassani (1+2) pysyen enkä pahemmin jäänyt sönkkäämään sanojani. Oikeastaan olen nyt aika tyytyväinen esiintymiseeni. No, lopuksi sitten kysyin opeilta, että olisiko kysymyksiä tai miltä tämä nyt heistä vaikuttaisi. Kaksi opeista kommentoi heti, että "mielenkiintoiselta"; laiha, nuorehko, silmälasipäinen miesopettaja kommentoi: "Oonkin monta kertaa ajatellut, että olis hyvä kun olis joku kattomassa kärpäsenä katossa, et mitä täällä tapahtuu". Myös nuorehko ?, ehkä omaa ikääni lähellä oleva vaalea, lyhyttukkainen naisope osoitti myös selkeää kiinnostusta ja lupautui oitis yhteistyöhön. Em. miesopettaja perääntyi vähän, ettei hän ole nyt kuitenkaan ryhtymässä tähän. Hän myös toi esiin sellaisen ajatuksen, että opettajakunnan pitäisi suostua tähän yhteisesti ja että jos on yksikin opettaja, joka vastustaa ajatusta ulkopuolisen osallistumisesta opekokouksiin, niin sitten en voisi sitä tehdä. Hän toi esiin kokemuksen jostain vuosien takaa, että vastaavassa tilanteessa oli yksi opettaja ahdistunut kovasti 'ulkopuolisen' läsnäolosta. Sovimme nyt, että opettajat jäävät miettimään tätä keskenään ja ilmoittavat minulle keskiviikkoon mennessä, mikäli joku vastustaa. (DEpk)

B-koulun kokouksessa tunnelma oli selvästi varautuneempi. Siellä kauhisteltiin ehdottamaani kuukauden aikaa eikä kukaan ilmoittautunut mukaan, vaan opettajat jäivät harkitsemaan asiaa. Tässä kokouksessa esitettiin myös heti vaatimus tutkimusluvasta. Erinäisten neuvotteluiden ja tutkimusluvan hakemisen ja myöntämisen jälkeen menin uudelleen opettajien viikkovartteihin. Kerroin, että olin muuttanut vähän suunnitelmaa ja että alussa onkin ryhmäkeskustelu, johon voisi osallistua myös ilman sitoutumista jatkoon. Koska aiemmissa kokouksissa esittämäni kuukauden observointi oli herättänyt epäilyksiä joissakin opettajissa, esitin, että voimme väljentää alkuperäistä ideaa kahdesta opettajasta ja intensiivisestä työskentelystä siten, että mukana olisikin useampia opettajia. Ehkä tutkimuksen tuottama rasite jakautuisi näin vähän kevyemmin yksittäiselle opettajalle. Menin ensiksi B-koululle:

> (O)lin tänään [B-koulun] opevartissa. Huh! Tunnelma oli aluksi lähes jäätävän torjuva. Sitten vanhempi naisope alkoi puolustella ja sanoa, että kun nykyisin vaaditaan niin paljon opettajilta, että aikaa ei riitä eikä voimia tutkimukseen osallistumiseen. Tähän yhtyivät kaikki ja 'ammattiyhdistysmies' kommentoi myös esittämiäni kysymyksiä sanoen, että ne puuttuvat 'persoonallisuuteen', että ei hän ainakaan halua lähteä tällaiseen, jossa kysytään jotakin miehenmalleista ja muista. (DEpk)

Lopulta tilaisuudessa kaksi opettajaa kuitenkin ilmoittautui mukaan. Toinen heistä selitti mukaan lähtemistään sillä, että oli säälinyt minua, kun vastaanotto oli ollut niin negatiivinen. Toinen opettajista tuli kokouksen jälkeen keskustelemaan kanssani ja ilmoitti halukkuutensa lähteä mukaan. A-koulussa tilanne oli huomattavasti vapautuneempi ja aiemmin kiinnostuksensa osoittanut opettaja lupautui mukaan ja vahvisti myös toisen opettajan mukaantulon, vaikka tämä ei ollut kokouksessa paikalla. Keskustelimme myös jonkin aikaa mukaan lähteneen opettajan kanssa lähinnä tutkimuksen toteutustavoista. Näiden neljän lisäksi ensimmäiseen ryhmäkeskusteluun lupautui mukaan myös kaksi muuta opettajaa, jotka eivät kuitenkaan sitoutuneet kenttätyöhön muuten ja näistä toinen jäi lopulta pois keskustelusta.

Järjestin ensimmäisen ryhmäkeskustelun koululle ja hoidin tilaisuuteen myös kahvia ja pientä tarjoilua. Tallensin keskustelun jalustalle asetetulla videokameralla ja ääninauhurilla. Ohjasin keskustelua seuraavilla teemoilla: lyhyt, tiivis 'opettajaelämäkerta' – omat oppilaskokemukset, ammatinvalinta, opiskelu ja ura; kansalaisuus ja opettaja mallikansalaisena; opettajakunnan sukupuolijakauma; miehen ja naisen mallit; nykyiset opettajametaforat. Esitin keskustelussa myös itse omalla vuorollani oman tiivistetyn 'tutkijaelämäkertani'. Keskustelu oli intensiivinen ja polveileva, ja keskustelun jälkeen opettajat toivat esiin tyytyväisyytensä, että saivat tilaisuuden keskustella keskenään tavalla, joka koulutyön arjessa ei yleensä ole mahdollista.

Ryhmäkeskustelun jälkeen vierailin koululla tammikuussa 2001 ja neuvottelimme yhdessä opettajien kanssa siitä, miten käytännössä toteuttaisin havainnoinnit ja kenttävaiheen kokonaisuutena. Päätimme, että vietän yhden viikon kunkin opettajan kanssa koululla. Alussa tein kahden opettajan kanssa haastattelun ennen kenttäjaksoa, jolloin haastattelun sisältö jatkoi aiemman ryhmäkeskustelun teemoja ja oli lähinnä elämäkerrallinen. Kahden opettajan kanssa haastattelu sijoittui kenttäjakson jälkeen, jolloin keskustelimme enemmän viikon tapahtumista ja tunnelmista. Kunkin opettajan viikon seurantajakson aikana tein muistiinpanoja havainnoistani, videoin yhden päivän alusta ja lopusta reilun tunnin ajatuksena saada päivän aloitukset ja lopetukset dokumentoitua kuvanauhalle.

Pidin kunkin opettajan luokalle myös yhden tunnin, jolloin teetin oppilailla piirustukset opettajastaan. Tehtäväksianto kuului seuraavasti: "Piirtäkää kuva [opettajan nimi]:sta opettajana. Piirtäkää mukaan myös asioita, joista näkee että [opettajan nimi] on opettaja." Ensimmäisen viikon luokalla tehtävä oli tämä, mutta kolmen muun luokan oppilaita pyysin myös kirjoittamaan kuvauksen opettajasta. Aineistona tästä on paitsi oppilaiden piirustukset myös oma kokemukseni opettajan paikkaan asettumisesta ja vuorovaikutuksesta oppilaiden sekä myös

opettajan kanssa silloin, kun hän oli paikalla. Opettajat myös kommentoivat oppilaiden tekemiä kuvia ja nämä kommentoinnit ovat myös videoituna.

Kokonaisuutena aineistossa on siis päiväkirja etnografian prosessista, ryhmäkeskusteluja, yksilöhaastatteluja, havaintomuistiinpanoja, videointeja, oppilaiden piirustuksia, omien tulkintojen kirjallisia representaatioita opettajille ja tulkintakeskusteluja opettajien kanssa. Aineistoluettelosta (liitteessä 1.) saa kuvan tekstiksi puretun aineiston volyymista.

Analyysiprosessi on edennyt siten, että lähdin pohtimaan tulkintoja joistakin tietyistä videokatkelmista, jotka ovat kiinnittäneet huomioni, sekä kaikkien opettajien videoiduista päivän aloituksista. Lähtökohdissani olen painottanut, että vaikka analyysini kiinnittyy näiden neljän peruskoulun luokanopettajan käytäntöihin, pyrkimykseni on kuitenkin välttää yksilöivää ja yksilöllistävää tulkintaa. Analyysini on keskittynyt sellaisiin kohtiin, joissa opettajan paikasta näkyvästi neuvotellaan tai joissa se itsestäänselvästi otetaan, esim. sisääntulot ja päivän aloitukset eri opettajilla. Asetan myös rinnakkain erilaisia tapoja ottaa opettajan paikka. Keskityn tavoittamaan välähdyksenomaisia tilannekuvauksia ja vaikutelmia, joilla kuvaan näkökulmani rajaamia opettajuuden elementtejä.

Videonauhoituksista valitsemani katkelmat, jotka olen ottanut tarkemmin analysoitavaksi ovat valikoituneet näkökulman ja tutkimuskysymysten ohjaamassa tulkinnallisessa prosessissa. Tässä prosessissa rajautui varsin varhain mittavasta aineistosta analysoitavaksi suhteellisen kapeita säikeitä, joiden tulkintoihin olen tuntenut sotkeutuneeni välillä epätoivoisesti. Erityisesti näitä sotkeutumisen ja jumittumisen kohtia on ollut tulkintojen esittämisessä sukupuolittuneista ja sukupuolittavista puhetavoista sekä yhteistoiminnallisen luokkahuoneen käytännöistä. Näissä olen joutunut tunnustelemaan ja myös kyseenalaistamaan oman kriittisen asentoni oikeutusta, tapailemaan sanoja ja kirjoittamaan tulkinnoistani yhä uusia versioita. Tässä kirjoituksessa olen lähtenyt purkamaan esiin tätä aineiston, tulkintojeni, tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja teoreettisten näkökulmien välistä dialogista prosessia, jossa pyrkimykseni on analyyttisen dialogin periaatteita noudattaen saada esiin näkökulmien vaihtelua ja eroja sekä tutkimuksen representaatioon väistämättä liittyviä hierarkkisia valtasuhteita.

Toistuvasti prosessissa on noussut esiin tulkinnallisten näkökulmiemme ero, jossa sanoudun irti henkilökuvien rakentamisesta, mutta opettajat lukevat tulkintani henkilökohtaisesta näkökulmastaan, mikä on väistämätöntä ja välillä hämmentävää omasta paikastani katsoen. Dialogisessa prosessissa, jossa olen asettunut myös esittelemään opettajille tulkintojani näistä tilannekuvauksista ja vaikutelmista, tämä dialogi on noussut myös keskeiseksi aineistoksi. Näissä dialogeissa tulkintani ovat kiinnittyneet sellaisiin kohtiin, joissa näkökulmamme eroavat ja joissa olen epäröinyt ja kokenut vaikeaksi esittää tulkintojani. Tämä onkin tuottanut tutkimukseeni keskittyneen oman näkökulman eksplikoinnin etsinnän, joka on ehkä painottunut tutkimuksessani aineiston kokonaisuuden ja monivivahteisuuden esiin tuomisen kustannuksella.

Valitun videokatkelman kirjoittaminen tekstiksi on ensimmäisistä sanoista ja lauseista lähtien ja jo kameralla tehtyjen rajausten ja kuvakulmien tuottamaa moninkertaista tulkintojen tulkintaa. Liikkuvan kuvan lineaariseksi tekstiksi kääntäminen jo lähtökohtaisesti muuntaa visuaalisen, kolmiulotteisen ja liikettä

sisältävän kuva-aineiston tekstuaaliseksi, kaksiulotteiseksi representaatioksi (vrt. Kankkunen 2004; 2007; Pink 2001). Oma näkökulmani on myös kietonut yhteen aineiston tekstiksi purkamisen, analyysin ja tulkinnan eri tavalla kuin esimerkiksi keskustelunanalyyttinen näkökulma (esim. Sahlström 1999; Harjunen & Tainio 2005), jossa säilyy vahva objektiivisuuden ja todellisuuden tekstiksi kääntämisen mahdollisuuden ihanne ja tutkimuskysymyksetkin asetetaan eri tavalla. Kirjoittamisen edetessä olen palannut uudelleen katsomaan videonauhaa, jolloin aina löytää tilanteesta uusia aiemmin huomaamatta jääneitä asioita. Siitä löytyy myös hämmentäviä kohtia, jotka tulkinnallisen ajattelun täsmentymisen myötä tulee kirjoitettua eri tavalla, eri sanoin, vaikka kuva on sama – vai onko…? Tutkimuksesta kirjoittamisen ja empiirisen aineiston tulkinnan näkökulmaisuus, paikantuneisuus ja aikaan sijoittuminen tässä ja nyt näin, eilen vähän toisin ja huomenna jälleen vähän toisin, tulee näkyviin – ehkä pieneltä osin tai aavistuksen omaisesti myös lukijalle, vaikka kaikkia ajallisia ja tilanteittaisia kerroksia tulkinnassani ei ole mitenkään mahdollista kirjoittaa esiin. Tälläkin sanoitan yhdeltä särmältään näkyviin tässä kirjoittautuvaa subjektifikaatiotani jälkistrukturalistisen näkökulman tuottamaan tieteelliseen diskurssiin, jossa neuvotteluprosessi omasta paikantumisestani on käynnissä jatkuvasti.

Toukokuussa 2002 tapasin kaikki opettajat kahden kesken ja äänittäen keskustelumme esittelin näkökulmaani sekä alustavia, kunkin opettajan omiin käytäntöihin kiinnittyviä tulkintojani. Katsoimme myös videolta niitä katkelmia, joista olin tulkinnat tehnyt. Tämän jälkeen kirjoitin tulkintani tekstiksi ja lähetin tuon tekstin kokonaisuudessaan sekä silloisen sisällysluettelon ja tutkimussuunnitelman heille luettavaksi. Vuoden 2002 marraskuussa meillä oli yhteistapaaminen, jossa keskustelimme tekemistäni tulkinnoista. Tarkoituksena oli myös katsoa yhdessä videokatkelmat, joita olin analysoinut, mutta epäonnekseni editoimani nauhoite ei näkynytkään koulun videolaitteella. Keskustelimme, jälleen ääninauhalle tallentaen, lähetetyn tekstin pohjalta sekä sen pohjalta, mitä he muistivat toukokuun keskustelusta ja videoiden katsomisesta. Sen jälkeen olen jatkanut aineiston analyysia ja tulkintaa keskittyen myös näiden keskustelujen avaamiseen ja niissä tapahtuvan dialogin analyysiin. Eräässä keskustelun katkelmassa tuli kiteytyneesti ilmaistuksi edellä mainitsemani keskeinen ero omassa ja opettajien näkökulmissa tulkintoihini:

> O: (…) Mutta tietyllä tavalla niinkun, jo sillon kun sä annoit sen ekan kuvauksen, niin mulle tuli semmonen pieni harmistumisen tunne jossain vaiheess, et nyt mua on ymmärretty väärin. Ja nyt joku ei ookka niinkun ymmärtäny, et mihin mä pyrin sillä systemaattisuudella ja kaikella semmosella ja miksi näin toimitaan. Ja sit mä aattelin, että enhän mä nyt näin saa reagoida tietenkään, et sehän on selvä juttu,
> T: Saat totta kai, siis se niinkun mm.
> O: Nii, juu saan, mutta et se pitää niinkun nähdä, että näin sen näkee semmoinen ihminen, joka on hetken siinä käymässä. Jos pystys tekemään kahden vuoden ajan, näkemään, et mihin se johtaa se systemaattisuus tai joku tämmönen, niin tota sillon se olis erilaista, mut että siitä harmistumisesta olen päässyt yli. (nauraa) (DEIIIyk261102)

Kohtaamisissani opettajien kanssa toistui puhetapa, jossa opettaja asettui ikään kuin opettamaan tutkijaa näkemään opettajan näkökulmasta asioita ja osoittamaan tulkintani jollakin tavalla puutteelliseksi. Toisaalta keskusteluissa tuli myös esiin, että ”eiku se on meille ihan terveellistä, et joku kyseenalaistaa” (DEIIIyk261102). Tämän kanssa kuitenkin vaihteli kommunikatiiviseen, yhteisymmärrystä opettajien näkökulmasta tavoitteleva ’tiedän, mikä on sinulle parasta’ diskurssi, jossa tutkijan näkökulmaa pyritään kääntämään opettajien katseen suuntaiseksi:

> L[9]: Nii, saaks mä sanoo tähän, kun mä oon lukenu tän ja mä aattelin, että sun pitää varmaan siinä tulkinnassa ottaa huomioon se, että meillä on hurjan eri ikäset oppilaat. Et esimerkiks mä oon aivan erilainen ekaluokan opettajana kun kuudennen luokan opettajana ja se näkyy mun mielestä hyvin tässä näin, että...
> K: aivan, tätä mä ajattelin myöskin, ja eka ja tokaluokkakin on aivan erilaiset..
> L: oliks sulla eka luokka sillon?
> K: oli.
> L: No siellähän on pakko ollakin tollanen..
> (DEIIIyk261102).

Lähetin käsikirjoitukseni niistä osista, joissa esitän tulkintoja opettajien käytännöistä ja puhetavoista, vielä kerran luettavaksi opettajille kesäkuun alussa 2006 ja järjestin yhteiskeskustelun elokuun 2006 lopulla, ja tähän keskusteluun kaikki myös saapuivat. Versiossa oli kirjoitettu tulkintani esiin jo melko lähellä tämän tekstin muotoiluja, jotka esitän kirjan III osassa. Tähän viimeisimpään keskusteluun palaan vielä loppuluvussa lähemmin.

Oppilaiden piirustukset, jotka olen tähän kirjoitukseen valinnut, toimivat tässä yhteydessä lähinnä kuvittamassa tekemiäni tulkintoja. Olen sijoittanut niitä kohtiin, joissa kuvat tuottavat tulkintani mukaan jonkinlaisen puheenvuoron kyseiseen kohtaan tekstissä. Useimmat piirustuksista ovat tekstissä ikään kuin ikkunoina yhteen näkökulmaan opettajuudesta, jota en halua lähteä sanallistamaan sen pidemmälle. Joitakin kuvia kuitenkin olen myös tulkinnut sellaisissa kohdissa, joissa niistä heränneet keskustelut ovat nousseet analyysissani tärkeiksi.

Analysoitavaksi aineistoksi on siis keriytynyt vain joitakin säikeitä siitä vyyhdestä (ks. Lappalainen 2006), joka prosessin kuluessa on sekoittunut ja limittynyt ajatteluuni. Tuosta kerästä on kudottu kirjoitus (ks. Salo 1999), tulkintojen ja keskustelujen sikermä, jonka tässä esitän yhtenä monista mahdollisista. Tarkennan seuraavaksi etnografisen tutkimuksen epistemologian tarkasteluun oman tutkimusprosessini kautta. Keskityn erityisesti kohtaamisiin kentällä niiden ihmisten kanssa, joiden työtä olen tutkinut etnografisin menetelmin. Näiden kohtaamisten

[9] Käytetyt nimet ovat pseudonymeja. Käyttämissäni monen henkilön keskustelusitaateissa etukirjaimet R, L, K, M ja H viittaavat mukana olleiden opettajien itse valitsemiin pseudonymeihin. En kuitenkaan käytä näitä nimiä tässä tekstissä, koska haluan korostaa, että en tutki opettajia henkilöinä vaan heidän puhettaan ja käytäntöjään yleisemmin opettajuutta edustamassa. Omat repliikkini olen merkinnyt T:llä viitaten tutkijaan. M oli mukana vain ensimmäisessä ryhmäkeskustelussa, mutta ei osallistunut etnografiaan.

ja niihin liittyneiden tunteiden tarkastelun kautta pyrkimykseni on analysoida tiedon tuottamista tutkimusprosessissa ja sitä, miten olen määritellyt tulkintojeni fokuksessa olevan aineiston ja sen rajat ja mihin tunteet tässä sekoittuvat.

3.2 Epäröinnin ja hapuilun etiikka, politiikka ja epistemologia tutkimuksessa – löytää eksyksiin

Etnografia tutkimusperinteenä on monikerroksinen ja monitulkintainen menetelmä – tai tutkimuksen tyyli, metodologinen orientaatio tai asenne (Skeggs 2001, 437; Lappalainen ym. 2007; Salo 1999). Etnografisen kenttätyön perintö kumpuaa antropologisista vieraiden kulttuurien osallistuvan havainnoinnin käytännöistä, joissa matkattiin ”maan ääriin”, oleskeltiin ja elettiin paikallisen väestön, ”eksoottisten toisten” parissa usein pitkiä aikoja ja palattiin takaisin kirjoittamaan siitä *kansankuvaus* (kreikankielessä εθνος *ethnos;* kansa, γραφειν *graphein;* kirjoitus, piirros, ks. Salo 1999, 15)[10] tai ”kulttuurin tiheä kuvaus” (Geertz, sitaatti Denzin &Lincoln 2005, 17; ks. myös Lather 2001c; Gordon & Lahelma 2001; Denzin 2003).

Feministiset ja postkolonialistiset näkökulmat ovat osoittaneet varhaisissa etnografioissa kolonisoivan katseen, joka länsimaisen, keskiluokkaisen, miehisen katseen objektiivisuuden illuusioon kiinnittyvällä tarkastelulla *toiseuttaa* kohteensa. Tutkimuksesta, kirjoitetusta kuvauksesta, *grafiasta*, tulee tästä näkökulmasta etnosentristä toiseuden kuvausta, jossa totuuden näkökulmaisuutta ei problematisoida, vaan tullaan olettaneeksi ”uskollisuutta jollekin suurelle alkuperäisyydelle” (Said, sit. Britzman 2000, 27; ks. myös Visweswaran 1994; Behar 1999).

Tänään etnografian metodologisista orientaatioista käydään moniulotteista keskustelua, joka kietoutuu niihin yleisiin tieteenfilosofisiin, ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin, joihin olen viitannut jo edellä tietokäsityksen ja pedagogiikan tarkastelujen yhteydessä (ks. myös Hakala & Hynninen 2007). Tässä keskityn tarkastelemaan omaa tutkimusprosessiani ja suhteutumisiani etnografiasta käytyihin keskusteluihin erityisesti niiden kokemuksellisten hämmennysten kautta, joissa olen epäröinyt toisaalta oman tutkimukseni etnografisuutta ja toisaalta tulkintojeni ja niiden esittämisen oikeutusta.

Lather (2001c) on tarkastellut etnografiaa tutkimusperinteenä jälkistrukturalistisen feministisen orientaation läpi ja nostanut tässä *aporian* [11] käsitteen kuvaamaan tutkijan paikantumista ja hämmentynyttä, epäröivää tai kiusaantunutta asentoa tutkimuskentällä. Näen kiinnostavana ja helpottavana mahdollisuutena tarkastella tutkimustani hänen esittämiensä kolmen aporian – etiikan, representaation ja tulkinnan aporioiden – kanssa keskustellen. Näiden aporioiden kautta tulee mukaan myös keskustelut metodologisista peruskysymyksistä tutkimuksen luotettavuudesta, uskottavuudesta, osuvuudesta ja yleistettävyydestä (ks. myös Lather 2001a).

---

[10] Ks. myös http://en.wikipedia.org/wiki/Ethnography 24.1.2007

[11] Aporia (Greek: ἀπορία: *impasse*; *lack of resources*; *puzzlement*; *embarrassment*) denotes, in philosophy, a philosophical puzzle or state of puzzlement, and, in rhetoric, a rhetorically useful expression of doubt. (http://en.wikipedia.org/wiki/Aporia 31.12.2006)

Tähän keskusteluun osallistuu myös Wanda Pillow (2003) metodologisessa pohdinnassaan kvalitatiivisen tutkimuksen refleksiivisyyden idean kautta. Hän tuo esiin ”epämukavan refleksiivisyyden”, jossa tutkimuksessa refleksiivisyyden käytännöillä ei yritetäkään etsiä tunnustuksellisuutta, puhdistautumista tai parantavaa orientaatiota. Näillä edelleen etsitään tutkijan vapautumista tirkistelevästä etnosentrismistä. Sen sijaan hän esittää epämukavuuden ja epäselvyyden jättämistä esiin tutkijan epävarmuutena, epäilyksenä omista tulkinnoista ja niiden oikeutuksesta, mitä voisi edelleen tarkastella tietona, jota ”en kestä tietää” (myös Brizman 1995).

Kamala Visweswaran (1994) kirjoittaa feministisen etnografian mahdollisuuksista fiktiivisen kerronnan, autobiografian ja etnografian suhteiden tarkastelun kautta ja etsii erilaisten kokeilujen ja *toisen* kohtaamisten eettisten pohdintojen kautta dekonstruktiivista etnografiaa, joka voisi kääntyä kohti ”proxemics of home” (emt. s. 94). Tässä tulkitsen etnografisen tutkimuksen pyrkimystä löytää ”koti” tai ”kotoisuus”, ”kodin tuntu” tutkijan oman paikantuneisuuden ja näkökulmaisuuden tunnusteluna ja erityisesti sen tunnusteluna suhteessa kohtaamisiin ”kentällä”. Myös tässä epämukavuuden, epäoikeudenmukaisuuden ja valtasuhteisen oman tilan – ”kodin” – rajojen ja suhteiden tunnustelu toimii metaforisena epistemologisen pohdinnan prosessina. Visweswaran nostaa tarkasteluun erityisesti moninkertaiset ja molemminpuoliset petetyksi tulemisen tunteet kohtaamisissa tutkimuskentällä ja sen, miten näiden kautta voidaan päästä tarkastelemaan tiedon rakentumisen vallan tuottaviin suhteisiin kietoutunutta prosessia.

Representaation etiikka ja tulkinnan aporiat

Etnografian traditiossa on esitetty romantisoituja tarinoita, joissa ajatellaan annettavan ääni niille, joilla ei sellaista ole kulttuurisissa representaatioissa aiemmin ollut. Myös kasvatustieteen tutkimuksissa usein puhutaan äänen antamisesta tutkittaville (ks. esim. Syrjäläinen 2002, 13; Harjunen 2002, 38). Ääni on kuitenkin aina enemmän tai vähemmän valikoitu ja tulkittu representaation esittäjän kielellä ja näkökulmista, ja tässä prosessissa on sisäänrakennettuna myös manipulaation, väkivaltaisen tulkinnan ja hyväksikäytön mahdollisuus.

Tutkimuksen prosessin aikana olen jatkuvasti pysähdellyt miettimään sitä, miten esitän kriittisiäkin tulkintoja niin, että en loukkaisi ja takellellut näiden tulkintojeni esittämisessä. Olen esittänyt tulkintojani dialogissa opettajien kanssa pääasiassa yhteiskeskusteluissa, joissa neljän opettajan voimin tuotettu ”opettajapuheeksi” nimeämäni puhetapa ja heidän keskinäinen keskustelunsa ovat painottaneet oman epäröivän ja hapuilevan puheeni rinnalla, kuten seuraavassa katkelmassa:

> T: (…) Et silleen niinkun tavallaan tääkin, millä tavalla te puhutte, niin se, se, se on sellasta opettajapuhetta, mihin mulla tavallaan ei oo, ei oo pääsyäkää sillee, et mullon sellanen tietty etäisyys ja niinku semmonen vähän ihmettelevä, et ai jaa, että hehe... et...
> R: tällälaillakos niistä puhutaan?
> K: Noinkos niistä puhutaan?

L: Ja sullakin on lapsia, ja ahaa, joo.
K: Luokiteltu jo ja leimattu ja, vaikka nyt menis miten... hehe.
H: Onkse tätä yleistämistä just, et mehän käytetään paljon sitä.
K: Aika paljon joo.
H: Totta kai me niinku luokitellaan ne lapset, et aha toi on se, tommonen temppukokoelma ton tyyppiseen toimii parhaiten.
K: Joo, mut tota siis se johtuu varmaan just siitä, et ne on meillekin, vaikka ne ei o niin hienoja ammattitermejä, mitä sä käytät, mut kuitenkin me niinku tiedetään, mitä sen, sen stereotypian sisällä niinkun tavallaan on, et se on kuitenkin yksilö ja niin edelleen ja niin edelleen, mut meidän ei tarvii joka kerta kertoo että hän on niin yksilöllinen ja kyllähän ymmärrämme toki. Me voidaan sanoo vaan, no että se on taulapää. Ja sit kaikki tietää mitä se tarkottaa. (Naurua.)
H: Ja alkaa et joo no sillon tämmöset oppimisongelmat.
K: Ja kun ulkopuolinen kuuntelee, ni aattelee, et herranen aika.
L: Tai kohno, niinku yks sijainen sano yhestä mun oppilaasta, hehe, ja se kuvaa se sana just hyvin sitä, ei oo tässä koulussa, et, hehe, et se on mukava poika mutta kohno.
(Naurua, myös T.)
T: Ja sillee niinku, semmosta... jotenkin niinku, niinku, mmm, tulee sellane, sellanen tunne, että, et tottakai niinkun tämmöstä pitääkin luoda tai siis et, et, ää, miten mä nyt sanoisin, et se opettajapuhe niinkun et et, jotta voi niinkun toimia tässä ammatissa niin se semmonen niinkun yhteinen puhe pitää tietysti löytyä jollain tavalla ja, ja, ee, mut sit se kun, öö, mä lähden tavallaan niinkun aika rankastikin sit kyseenalaistaan jotain asioita, niin sit mulle tulee sellanen hiukan niinkun varovainen olo, että, et voinks mä tehdä... hehe.
K: Sit joku sanoo, et nyt mä loukkaannun.
L: Eiku se on meille ihan terveellistä, et joku kyseenalaistaa.
K: Joo, joo.
R: Nimenomaan niin,(…) (29 DEIIIyk261102)

Tässä opettajien oppilaiden kategorisointipuhe, yksilöllisyyden korostus, oppimisongelmien nimeäminen ja ”temppukokoelmien” sopivuuden tunnustelu nousevat opettajien kuvailussa heidän omimmaksi kielekseen, josta ”kaikki tietää, mitä se tarkottaa”. Tämä rinnastetaan omiin ”hienoihin ammattitermeihini”, joita olin kirjallisena esityksenä lähettänyt opettajille etukäteen tutustuttavaksi. Pysähdyksistä ja jumittumista on kuitenkin paradoksaalisesti muodostunut tutkimukseni keskeisin ”analyysiyksikköjen” rajojen määrittäjä ja tulkintojeni avaaja. Niissä kiteytyy erilaisten näkökulmien kohtaamisen hankaluus ja myös eri äänien esiin nostamisen prosessissa toteutuva pakollinen valtasuhde, josta ei pääse irti vaikka kuinka kiemurtelisi.

Etnografiaan kuten mihin tahansa muuhunkin tutkimukseen liittyy sisäänrakennettuna interventio toiseen, joka empiirisessä sosiaalitutkimuksessa on toinen ihminen kokemuksineen, tunteineen, haluineen, ajatuksineen ja kaikkineen. Jo kysyminen puhuttelun tapana sisältää intervention toiseen: vaatimuksen tai odotuksen vastaamiseen. Omassa tutkimuksessani herkistyin tämän pohdinnalle jo alkuvaiheessa:

> Jotenkin sellainen pahoinvoinnin tunne siitä epämääräisyydestä ja haparoinnista ja epäoikeudenmukaisuudesta, joka liittyy suhteeseen noihin ihmisiin, riistäjän syyllisyys. No – ehkä pystyn joskus hyvittämään... (DEpk281100)
> Tuoda esiin se, että tutkin pienen ihmisen ja suuren järjestelmän suhdetta; yksittäinen opettaja / koulu / opettajuus JA yksittäinen tutkija (MINÄ) / tiede / tutkijuus. Tuoda esiin myös oma epävarmuuteni, epäilykseni ja pelkoni avoimesti." (DEpk)

Prosessin kuluessa ja tässä kirjoittaessani paikannan nämä epäröintini ja jumittumiseni erityisesti merkitsemään sitä, mistä Lather kirjoittaa välttämättömänä jännitteenä tiedon halun ja tietämisen esittämisen, representaation välillä (Lather 2001c, 483). Tämän jännitteen tarkastelun kautta mahdollistuu tutkijasubjektin tulkintojen esittämisen oikeutus ja irtautuminen lamaannuksesta, halvaantumisesta. Visweswaran (1994) kirjoittaa feministisen etnografian mahdollisuuksista tarkastelemalla sitä tietämään tulemisen epistemologista prosessia, joka todentuu feministisen "sisaruuden" (sisterhood) ja petoksen tai valheellisuuden (betrayal) kokemuksellisina kohtaamisina. Omassa tutkimuksessani epäröintini ja jumittumiseni ovat kiinnittyneet juuri tällaisiin epäoikeudenmukaisuuden, petetyksi tulemisen, loukkaantumisen, loukkaamisen pelon tai "harmistumisen" (ks. sitaatti s. 50) tunteisiin. Myös epäonnistumisen tunteeni siitä, että yhteistä kieltä ei tunnu löytyvän kohtaamisissa opettajien kanssa, on saanut aikaan uudenlaisen paikantumisen suhteessa tutkimaani kenttään ja opettajiin, missä hämmennyksen ja häiriön esiin tuominen tuottaa esiin myös tuon yhteisen kielen etsimisen välttämättömän pakottavuuden ja valtasuhteen.

Reliabiliteetin ja validiteetin kysymykset ovat perinteisen tieteenfilosofisen ja metodologisen pohdinnan kulmakiviä (Denzin & Lincoln 2005). Näiden käsitteiden merkitykset ovat syvälle kietoutuneina tietokäsitykseen, käsitykseen tietäjän ja tiedon kohteen, subjektin ja objektin erillisyydestä sekä tiedon oikeellisuuden kriteereihin realistisen todellisuuden oikein kuvaamisen näkökulmasta. Erilaiset postmodernit, jälkistrukturalistiset toisin tietämisen muodot – feministiset, postkolonialistiset, queer-näkökulmat – kuin myös monien totalitaaristen järjestelmien romahtaminen ja niiden ideologinen kritiikki sekä ympäristöongelmien ja ilmastonmuutoksen uhat ovat osoittaneet tiedon ja vallan yhteen kietoutumisen ja kaiken tiedon tuotannon väistämättömän poliittisuuden, mistä lähtien reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden merkitysten etsiminen saa aivan toisen suunnan. Tieteellisen tiedon luotettavuus tulee tiedon välttämättömän näkökulmaisuuden, osittaisuuden ja aikaan ja paikkaan sijoittumisen näkökulmasta jo universaalina käsitteenä kyseenalaistetuksi. Tiedon objektiivisesti arvioitu luotettavuus on mahdoton arvioida, koska arvioinnin kriteerit ovat aina sitoutuneet johonkin näkökulmaan, paikkaan ja aikaan, jolloin ne ovat aina osittaisia. Universaaleja kriteerejä ei ole mahdollista löytää ja tällaisten etsiminen suuntaa huomion pois valtakysymyksistä ja tiedon poliittisuudesta. Nämä keskustelut on nostettu jälkistrukturalistisessa näkökulmassa keskeisiksi, jolloin tiedon tuotannon eettisyys, tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden, väkivallattomuuden, rauhan ja ihmisoikeuksien kunnioittamisen periaatteet julkilausutaan ja problematisoidaan tutkimuksessa. Tästä problematisoinnista kumpuava toisin tietämisen mahdollisuuksien avaaminen

nähdään epistemologisena kysymyksenä. (Denzin & Lincoln 2005, 13; ks. myös Lather 2001c).

Tulkintojen esittämisen vaikeus irrallaan tulkitun toiminnan tekijästä, omassa tutkimuksessani yksilöllisestä opettajasta, kietoutuu tähän kysymykseen erityisesti. Kun esitän tulkintoja yksilöllisen, ”omalla persoonallaan” työtä tekevän opettajan luokkahuonekäytännöistä ja puhun kulttuurisista käytännöistä ja puhetavoista irrotettuna opettajasta henkilönä, en kuitenkaan voi välttää koskettamasta ja kohtaamasta opettajan henkilökohtaista aluetta, jolloin loukkaantuminen reaktiona on ehkä jopa väistämätöntä. Pyrin kuitenkin ”rakastavan ja kunnioittavan eron” (Haraway 1991) näkyvillä pitämiseen ja koen tärkeäksi nähdä loukkaantuminen oikeutettuna ja perusteltuna reaktiona esittämiini tulkintoihin. Se, mitä tulkintojeni esittämisestä ja tästä kirjoituksesta seuraa dialogin ja konstruktion, dekonstruktion ja rekonstruktion jatkumolla, ei ole enää tämän kirjoituksen asia, mutta kirjoituksesta vastuullisena ja nimelläni sen ”taakse” asettuvana toivon pääseväni edelleen mukaan joihinkin jatkokeskusteluihin. Toisaalta tässä asetun itse vastaavasti omien henkilökohtaisten valintojeni ja käytäntöjeni osalta arvioitavaksi. Tästä tulemmekin erääseen keskeiseen tutkijan ja tutkittavan valtasuhteen kiteyttävään kysymykseen, joka kiertyy anonyymisyyden periaatteen ympärille.

Anonyymisyyden periaatteen ratkaisematon dilemma

Lähtiessäni yhteistyöhön opettajien kanssa pidin esillä mahdollisuutta, että he esiintyisivät tutkimuksessani omilla nimillään. Ajatus oli, että lähtökohtaisesti kirjoitan pseudonyymeillä häivyttäen tunnistettavat yksilöinnit kuvauksista, mutta lopuksi palaisimme vielä mahdollisuuteen muuttaa nimet näkyviin julkaistavaan tekstiin. Tämä mahdollisuus alkoi tuntua prosessin edetessä vieraalta jo pian ensimmäisten tulkintojen sanoitusta etsiessäni ja ensimmäisessä tulkintojen esittämisen kirjallisessa luonnoksessa kirjoitin jo opettajille näin:

> Toivottavasti tekin edelleen voitte katsoa kirjoituksiani tarpeeksi etäältä ja asetutte kanssani katsomaan opettajia ja opettajien toimintaa yleisesti. Vaikka tarkastelen teidän toimintaanne ja se on teille henkilökohtaista, yritän tarkastelullani tavoittaa jotakin yleisempää opettajuudessa, en arvioida teitä henkilökohtaisesti. (…) Kirjoitan tästä lähtien teistä ja teille näillä ‘peitenimillänne’ – ehkäpä se toimii osaltaan tekstiä etäännyttävänä mekanismina myös teille. Jos oppilaiden nimiä tulee esiin, olen tässä pitäytynyt oikeissa nimissä, jotta teille tulee selväksi, kenestä on kyse. Lopullisessa tekstissä muutan myös oppilaiden nimet. (28DEIyd111102)

Kuten olen edellä esittänyt, erojen ja erinäkökulmaisuuden esiin kirjoittaminen ja avoimeksi jättäminen on noussut keskeiseksi periaatteeksi tutkimuksessani sen sijaan, että olisin etsinyt yhteistä ymmärrystä ja tulkintaa. Tutkimuksessani olen etsinyt dialogisuutta tulkinnoista kirjoittaessani. Anonyymisyyden periaate tuottaa kuitenkin tietyllä tavalla dialogin esittämisen mahdottomuuden – nimettömän puheenvuorot dialogissa tulevat tutkijan näkökulman suodattamana ja valitsemina tutkijan nimissä lausutuiksi, jolloin tulen tuottaneeksi tutkittavien asettami-

sen valtasuhteisen toiseuden positioon jo aivan lähtökohtaisesti. Anonyymisyyden dilemmassa kuitenkin myös kiteytyy konkreettisesti ero jälkistrukturalistisen teorian diskursseissa rakentuvan subjektikäsityksen ja kasvatustieteellisen, opettajuutta (ja myös tutkijuutta) keskeisesti edelleen määrittävän, persoonallisuus- ja kehityspsykologisten teorioiden johdonmukaisen ja yksilöllisesti valintojaan ja halujaan rakentavan (”humanistisen” ks. Davies 1997; Jones 1997; St. Pierre 2000) subjektikäsityksen välillä.

Anonyymisyyden periaatteen dilemma kiinnittyy moniulotteisiin keskusteluihin muun muassa tekijänoikeuksista, ”signeerauksen” oikeutuksesta, tieteellisistä viittauskäytännöistä ja tietosuojan kysymyksistä (ks. esim. Kuula 2002). Myös näitä kysymyksiä voi tarkastella jälkistrukturalistisesta tekijyyden, nimenkirjoittajan, ajatusten alkuperän ja *toisen* puolesta ja yläpuolelle asettuneen tiedon subjektin rakentumisen valtasuhteisiin kietoutuneista prosesseista lähtien, tutkimukseni keskeisiä kysymyksiä toistaen.

Tutkimuksen raportoinnin ohjeistuksissa, yleensä tieteellisessä keskustelussa ja metodologisissa teksteissä keskeisenä teemana ovat viittauskäytännöt, tutkimuksessa esitettyjen ajatusten ja tulkintojen lähteet ja keskustelukumppaneiden nimeäminen (esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 318). Näissä usein etsitään ”alkuperää” ja korostetaan ”primaarilähteisiin” viittaamisen ja lähdeluettelon muotoilun tärkeyttä, missä ajatusten yksilöllinen esittäjä osoitetaan ja nimetään. Näen tässä ristiriidan kvalitatiivisessa metodologiassa yleisesti käytössä olevan tutkittavien anonyymisyyden periaatteen kanssa. Empiirisen tutkimuksen tulkintojen yhtenä lähtökohtana on usein aineisto ja yleisesti suorina sitaatteina esitetyt tutkimukseen osallistuneiden puheenvuorot, joista tutkijan tulkinnoissa tuotetaan tutkimuksen tulokset. Tässä rakennetaan selvä ja usein problematisoimaton hierarkia puheenvuorojen esittäjien välille – teoreettisten näkemysten esittäjien nimeäminen nähdään tutkimuksen eettisenä prinsiippinä vedoten tekijänoikeuksien kunnioittamisen vaatimuksiin, mutta aineistosta puheenvuorojen sitaatit esitetään nimettöminä tai pseudonyymein peitettynä – ja tätä pidetään myös eettisenä prinsiippinä, jossa puolestaan vedotaan yksilöiden tietosuojan varmistamiseen. (esim. Kuula 2007.)

Lasten piirustusten tekijänoikeudet ja piirustusten käyttö tutkimusaineistona ovat vielä monimutkaisemmin selvitettäviä kuin keskustelukatkelmien siteeraaminen. Olen tavallaan rinnastanut työssäni oppilaiden tekemien piirustusten ”siteeraamisen” keskustelukatkelmien siteeraamiseen, joka kuitenkin on vielä problemaattisempaa *teos* -käsitteen määrittelyn näkökulmasta. Oppilaiden piirustukset opettajastaan ovat teoksia, jotka ylittävät *teoskynnyksen*:

> (T)eoksen on suojaa saadakseen oltava itsenäinen ja omaperäinen. Korkeaa taiteellista laatua ei edellytetä. Kuvataiteen teosten osalta teoskynnys on ollut matala. (http://www.kuvastory.fi/oikeus.htm#2 21.6.2007)

Aineiston piirustukset ovat ilmeisen itsenäisiä ja omaperäisiä, oivaltavia näkemyksiä opettajuuden elementeistä ja opettajan esittämisestä. Niissä tulee näkyviin opettajuuden ”kumulatiivisen kulttuurisen tekstin” kerroksia (ks. Weber & Mitchell 1995), joihin palaan lähemmin luvussa 5. Teoksen julkaisemiseen tarvitaan

yleensä tekijän lupa. Varsinaista allekirjoitettua lupaa julkaista kuvia en ole pyytänyt oppilailta itseltään enkä myöskään vanhemmilta (ks. kirje oppilaiden vanhemmille liitteessä 3.). Piirustusten teettämisen yhteydessä kerroin oppilaille, että kerään valmiit piirustukset tutkimukseni aineistoon ja mahdollisesti myös julkaistavaksi kirjassa. Tekijänoikeuden piiriin kuuluvan valokuvan ”siteeraamisesta” on olemassa seuraavanlainen päätös:

> Valokuvaa saa siteerata tieteellisessä esityksessä (esimerkiksi opinnäytetyö) tai arvostelevassa esityksessä (esimerkiksi opinnäytetyön arvostelu aikakausjulkaisussa), jos kuvalla on yhteys tekstiin ja siteeraaminen on perusteltua esityksen selventämiseksi tai havainnollistamiseksi. (http://www.kopiosto.fi/kopiosto/ukk/fi_FI/ukk 21.6.2007)

Sitaatti ilman tekijän nimeä on kuitenkin ongelmallinen ja tässä tutkimuksen anonyymisyysperiaatteen sisältämä tekijänoikeuden ja yksityisyyden suojan ristiriita tulee erityisen selvästi esiin. Tämän ristiriidan sisällä kirjoitan myös tämän tutkimukseni representaation sillä perustelulla, että oppilaiden näkökulma opettajuuteen tuottaa yhden tärkeän elementin työhöni, ”selventää ja havainnollistaa” esitystäni.

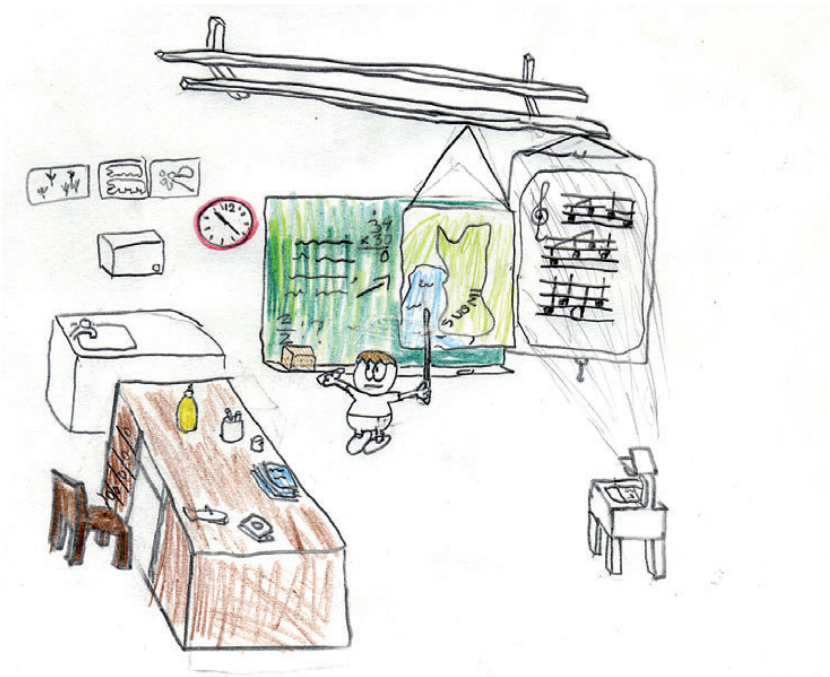
Koko tutkimusprosessin ajan olen pysähdellyt välillä ristiriitaan sen kysymyksen ympärillä, kuka nimetään keskustelukumppaniksi tekstissä. Edellä jo kirjoitinkin siitä, miten mahdotonta ajatusten alkuperän etsintä on jälkistrukturalistisen teorian näkökulmasta. Ajatus nimettömänä ja ilman ainoatakaan viitettä kirjoittamisen mahdollisuudesta on liikkunut mielessäni. Mietin myös mykistymisen, lamaantumisen ja jäykistymisen mahdollisuutta – sitä mistä jälkistrukturalistista ajattelutapaa on eniten kritisoitu ja johon välillä olen tuntenut uppoavani. Kritiikki on kohdistunut erityisesti siihen, että subjektin diskursseissa ja valtasuhteissa rakentumisen idea hukuttaa toimijuuden ja näkökulmaan sitoutunut käsitys tiedosta estää keskustelun esimerkiksi poliittisista tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kysymyksistä (ks. edellä kriittisen ja feministisen pedagogiikan keskusteluja luvussa 1.3; myös esim. Francis 1999; Gordon ym. 2002). Tavallaan näen tämän tapahtuvankin väistämättä tilanteittaisesti ja paikantuneesti. Mutta jos ajatellaan myös tämä osana keskustelua; mykkyys puheenvuorona ja lamaantuminen tekona ja nämä erityisesti vastauksina tietyssä diskurssissa, niin näkökulma vinksahtaa vähän. Puheenvuoro voidaan myös tulkita monella tavalla: voidaan antaa tilaa, kunnioittaa ja huomioida hiljaisuutta keskusteluun osallistumisena, etsiä vaihtoehtoisia kommunikointitapoja tai voidaan ohittaa mykkyys, tulkita lamaantuminen osallistumattomuutena, joka voidaan myös patologisoida passivisuudeksi tai syrjäytymiseksi – ja edelleen syrjäyttää ohjaamalla ’hoitoon’.

Anonyymisyyden periaatteen ratkaisemattomassa dilemmassa tulee näkyviin myös se, miten tutkija, joka puhuu jälkistrukturalistisen subjektifikaation teoretisoinnin diskurssissa, asettuu toisin tietämisen asentoon vallitsevaan tieteelliseen diskurssiin nähden. Tiedeinstituution rakenteissa (ja mm. tekijänoikeuslainsäädännössä) elää vahvana rationaalisen, autonomisen, johdonmukaisen ja jatkuvaan kehittymiseen, oikeaan, kauniiseen ja hyvään pyrkivän yksilösubjektin ihanne, joka kirjoittaa, meritoituu, kilpailee ja hallinnoi signeeraamaansa tutkimusta.

Tämän dilemman sisään jään kirjoituksessani: Asetun nimelläni vastuuseen kirjoituksestani, jossa toisaalta käytän hyväkseni ja otan omiin nimiini anonyymien tutkimukseeni osallistujien tuottamaa tietoa, ja toisaalta myös suojaan heidän yksityisyyttään ennakoimattomalta keskustelulta. Ja asetun tässä siis omasta näkökulmastani paremmin tietäjän paikkaan ja asentoon, esittämään tähän kirjaan sedimentoituvia tulkintoja *toisesta*, opettajasta kouluinstituution kulttuurihistoriallisissa tiloissa, paikoissa ja asennoissa.

”Vaan kuinkas sitten kävikään? …

> Me jäätiin kirjaan, virkkoi Myy
> niin käy, kun liiaks kehittyy.”
> (Jansson 1953).



Kuva 2 *Sarjakuvahahmo opettajana*

II OPETTAJAN POSITIO PERUSKOULUSSA
– Kouluinstituutio opettamisen tilana

Väitöskirjani toisessa osassa vien lukijat kanssani peruskoulun luokkahuoneisiin. Viritän keskusteluja kouluopetuksen pedagogisista käytännöistä, joissa opettajat tulevat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneeseen opettajan tilaan oppivelvollisuuskoulussa, ottavat paikkansa ja asettuvat vaihteleviin asentoihin – ja asettelevat oppilaitaan myös paikoilleen pedagogisessa vuorovaikutussuhteessa. Kirjoituksessa nousee edelleen paikoitellen esiin myös oman tutkijan ja tulkitsijan positioni tarkastelu, joka jatkaa ja konkretisoi I-osan tematiikkaa. I-osassa paikansin oman tutkijan positioni ja näkökulmani, josta käsin lähden nyt tarkastelemaan aineistostani esiin nostamiani opettajan tilan rajauksia ja konkreettisia paikkoja ja asentoja sekä pedagogisia puhuttelun tapoja, joilla vuorovaikutuksen dialogissa oppilaiden kanssa vastaamiselle mahdollistuvia paikkoja ja asentoja tuotetaan.

Kouluinstituutio on kulttuurisesti ja historiallisesti rakentunut kommunikatiivisen dialogin ja oikean tiedon välittämisen paikaksi, jossa opettaja lähtökohtaisesti opettaa tiedon oppilaille. Oikein oppimista ja sen kautta myös tehokasta ja tuloksellista opettamista mitataan ja arvioidaan jatkuvasti (esim. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet/Opetushallitus 2004). Pedagogisesta dialogista, joka usein lähtökohtaisesti asetetaan institutionaalisen kasvatuksen yhteyteen, kirjoitetaankin usein kommunikatiivisen dialogin käsittein. Tällöin vuorovaikutukselle nimetään sellaisia periaatteita kuten osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyys, rehellisyys, reflektiivisyys (ks. esim. Huttunen 2003, 140–142) tai toisaalta kehitystehtävä ja paremmin ymmärtämisen tavoite (esim. Burbules 1993, 10). Näissä kirjoituksissa pedagogisen vuorovaikutuksen sijoittumista institutionaalisiin valtasuhteisiin tarkastellaan rajoittuen problematisoimattomaan hyvää tarkoittavan pelastuspuheen diskurssiin (Popkewitz 1998). Mainittujen periaatteiden toteutumisen ehdot on opetuksen instituutioissa välttämättä hierarkkisesti määritelty monin tavoin. Nämä ehdot on määritelty mm. opetussuunnitelmana, joka lähtökohdissaan määrittää pedagogisen tilanteen ja opiskeltavaksi hyväksytyn tiedon tiukasti, tai tilan arkkitehtuurina ja pedagogisina, institutionaalisina käytäntöinä, jotka määrittävät näiden periaatteiden toteutumiselle perinteisiin nojaavat säännöt. Osallistutaan ja sitoudutaan opetussuunnitelman mukaiseen toimintaan.

Problematisoin siis kouluinstituution lähtökohtaista tapaa puhutella oppilaita asettamalla tämän puhuttelun tavan rinnalle toisen vaihtoehtoisen, analyyttiseen dialogiin kutsuvan puhuttelun tavan. Erottelu on keinotekoinen siinä mielessä, että käytännön vuorovaikutustilanteita on mahdoton saada rikkaudessaan mahtumaan jompaankumpaan kategoriaan – jokainen tilanne pitää sisällään niin paljon vivahteita ja erilaisiin tulkintoihin mahdollistavia vuorovaikutustapahtumia, että kategorisointi on välttämättä yksinkertaistavaa. Yritän kuitenkin saada tulkinnoissani juuri näillä yksinkertaistuksilla esiin joitakin pelkistettyjä mekanismeja, joilla vuorovaikutuksen puhujan paikat ja asennot rakentuvat. Tällä tarkastelulla en pyri itsetarkoituksellisesti kyseenalaistamaan ja asettamaan arvottomaksi kom-

munikatiiviseen dialogiin pyrkivää hyvää tarkoittavaa diskurssia tai esittämään ohjelmallista julistusta ”kouluttomaan yhteiskuntaan” (Illich 1972). Sen sijaan pyrin asettumaan kysyvään, toisin toimimisen ja toisin ajattelun mahdollistavaan asentoon, jolla sekä *ensimmäinen* että *toinen* – ja kolmas ja neljäs – voivat hengittää, keskustella, kinastella… elävissä suhteissa toistensa kanssa, toisin sanoen kommunikatiivinen ja analyyttinen dialogi voivat vaihdella tilanteittaisesti.

Tarkastelen ensiksi lyhyesti joitakin näkökulmia kouluinstituution historialliseen ja kulttuuriseen rakentumiseen, opettajatutkimukseen ja näiden kautta rajautuvaan opettajan ja pedagogisen vuorovaikutuksen tilaan. Mallikansalaisen metafora opettajasta elävissä mielikuvissa toimii ”kumulatiivisena kulttuurisena tekstinä” (Weber & Mitchell 1995), johon suhteutumisia tarkastelen opettajien puhetavoissa tätä metaforaa koskevissa puhetavoissa ja näissä rakentuvissa diskursiivisissa opettajan tilan määrityksissä. Näiden jälkeen tarkastelen kansalaisuuden käsitteen rajauksia opetussuunnitelmateksteissä, joiden kautta koulutuspoliittisen diskurssin tuottama tapa puhutella opettajia ja oppilaita koulussa saa esimerkinomaisen valotuksen. Opettajien puhetapoja opetussuunnitelmasta tarkastelen siltana tai oven avaamisena luokkahuoneisiin, joihin kirjan III osassa mennään.

4 Historiallinen ja kulttuurinen kouluinstituutio opettajan tilan rajaajana

Tutkimukseni opettaja on peruskoulun, valtiollisen oppivelvollisuuskoulun opettaja. Peruskoulu koko ikäluokan keräävänä kansalaisten kasvatukseen ja ”tarpeellisten tietojen ja taitojen” opetukseen keskittyvänä instituutiona kantaa mukanaan myös sitä historiaa ja niitä kulttuurisia merkityksiä, jotka oppivelvollisuuden säätämisen ja kansakoululaitoksen perustamisen ajoilta ovat kehkeytyneet tämän päivän peruskouluksi. Opettajuus ammattina ja toimintana kantaa tietysti vielä vanhempia historian kerroksia (ks. Raivola 1991; Simola 1995). Nämä kulttuuris-historialliset diskurssit määrittävät osaltaan edelleen opettajalle tämän päivän kouluinstituutiossa rakentuvaa tilaa ja siihen mahdollistuvia paikkoja ja asentoja. Tarkastelen seuraavassa näitä tilan määrityksiä ensiksi joidenkin tähän valikoitujen, opettajuutta määrittävien kulttuurihistoriallisten diskurssien kautta. Toiseksi luon kursorisen katsauksen opettajatutkimukseen ja opettajankoulutukseen, jotka toimivat myös vahvoina opettajuuden määrittäjinä.

4.1 Kouluinstituution kaksoistehtävä

Suomalainen peruskoulunopettajuus kouluinstituutioon yhteiskunnallisesti vahvasti kytkeytyneenä ammattina on ollut historiallisesti hyvin säädeltyä ja on sitä edelleenkin lainsäädännön, valtiollisten asetuksien, mietintöjen ja muiden hallinnollis-poliittisten tekstien kautta. Viimeisimmässä perusopetuslaissa (PL1998) opetuksen tavoitteiden kautta määrittyvä opettajan paikka on säädetty seuraavasti (2 §):

> [O]petuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. (…) /Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. /Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.

Opettajan paikka opetuksen välittäjänä tulee tässä lakitekstissä asetetuksi lakidiskurssille tyypillisesti valmiiden ja itsestäänselviksi oletettujen ”ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen” kasvun tukijaksi. Ihmisyys, yhteiskunta ja sen jäsenyys sekä eettinen vastuukykyisyys näyttäytyvät universaaleina oppilaan kasvun päämäärinä, ja elämässä tarpeelliset tiedot, taidot ja sivistys kaikille selvinä kategorioina. Toisaalta opettaja toimijana katoaa ja toimijan paikan ottaa ”opetus”, jossa opettaja asetetaan ”valtion asiamiehen rooliin”(Raivola 1993). Opetukselle ja koululle on osoitettu problemaattinen kaksoisfunktio, joka todellistuu ristiriitaisuuksina toisaalta yhteiskunnallisten rakenteiden säilyttämisen ja muutoksen ja kehityksen edistämisen välillä sekä toisaalta hyödyllisen, vaihtoarvoisen tiedon välittämisen ja sivistyksen, itseisarvoisen tiedon välittämisen

välillä (esim. Raivola 1993; Gordon ym. 2000). Lakitekstissä nämä tulevat kiteytyneinä esiin universaaleiksi puhuttuina kategorioina, joiden välillä ei näitä jännitteitä ja ristiriitoja kuitenkaan tuoda esiin. ”Riittävä” määritys yhdenvertaisuuden yhteydessä jättää lakiin kirjattuna tulkinnanvaraisen mahdollisuuden myös eriarvoisuuteen.

Näissä koulun ja opettajan tehtävän ristiriitaisissa funktioissa Raivola (1993, 10–12) erittelee kahden dilemman muotoutumista historiallisesti opettajan ammatin syntyajoista antiikin ajoilta. Ensimmäinen dilemma, tiedon itseisarvon ja käyttö- tai vaihtoarvon suhde problematisoitui, kun tiedon käyttö- ja vaihtoarvoa alettiin korostaa opetuksessa persoonallisiin ja moraalisiin hyveisiin kasvattamisen kustannuksella. Tiedon käyttöarvon määrittäminen ei olekaan enää opettajien vallassa, vaan se määritellään työn ja toimeentulon ja ’kansainvälisen kilpailukyvyn’ markkinoilla, joilla arvokkaimmasta tiedosta saa parhaat palkkiot. Tämä tekee opettajasta tiedon välittäjän ja kriittisen pedagogiikan ”transformatiivisen intellektuellin” (ks. edellä s. 26) paikan ja asennon löytämisen melko vaikeaksi. Opettajan tila rajataan opetustilaksi, jossa hänen paikkansa määrittyy institutionaalisen opetuksen toteuttajan paikaksi, jossa ei myöskään epävarmuus tai huojunta asennossa ole suotavaa.

Toinen dilemma Raivolan tarkastelussa liittyy koulutusinstituution suhteeseen valtiovaltaan ja yhteiskunnan muihin valtarakenteisiin. Modernit koulutusjärjestelmät pystytettiin toisaalta taloudellisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisen nimissä, toisaalta niiden tärkeimmäksi tehtäväksi muodostui kansallisvaltion rakentaminen ja sen säilymisen varmistaminen (ks. myös Meyer, Ramirez & Soysal 1992 Simola 1995 Naskali 1992 Gordon ym. 2000). Modernin koulujärjestelmän opettajalle muodostui tästä lähtökohdasta valtakunnallisten hyveiden ja kulttuurin siirtotehtävä sekä valtion toimeksiannon suorittamistehtävä. Tässä dilemmassa opettaja jälleen alistetaan muualla määriteltyjen arvojen ja tiedon välittäjäksi ja hänen oma ajattelunsa suodattuu näiden kautta, mikä näyttää säilyneen suomalaisessa kouluinstituution ohjausdiskursseissa tänäkin päivänä. Opettajan paikalle asetetaan instituution määrittämä opetustoiminta, jonka sisällöt määritetään muualla.

Edellä siteeratussa lakitekstissä näkyy edelleen saman suomalaiskansallisen opetuksen ja kasvatuksen rakentaminen, jonka perustalle kansanopetus ja oppivelvollisuus suomalaisessa kulttuurissa on kehkeytynyt. Tätä perustaa rakennettiin vuosisadan vaihteen sivistysihanteiden ja kansanvalistuksen hengessä, vaikkakin yhteiskunnallisten ristiriitojen ilmapiirissä, jossa kuitenkin sisällissodan voittajapuolen ”valkoinen” arvomaailma asettui itsestäänselväksi lähtökohdaksi (Tuomaala 2004, 47). Kansakunnan yhtenäistäminen ja kansallisvaltion ideologinen rakentaminen olivat keskeisesti koululaitoksen institutionalisoitumisen perusta niin Suomessa kuin muuallakin eurooppalaisen sivistysajattelun vaikutuspiirissä (Simola 1995; Meyer ym. 1992). Oppivelvollisuuden säätämisen ajan kulttuuriset diskurssit elävät yhä kerrostumina ja juonteina kouluinstituution perusteluissa ja virallisissa ohjausdokumenteissa.

Lasten kasvatus ja huolto nousivat keskeisiksi yhteiskuntapoliittisiksi kysymyksiksi 1800-luvun lopulta lähtien, jolloin tuli näkyviin modernisaation tuomat muutokset lasten asemassa yhteiskunnassa. Erityisesti teollisuustyöväestön lasten

ajanvietto vanhempien työaikana nähtiin ongelmana, joka toisaalta loi tarpeen lasten huollon järjestämiseksi. Toisaalta syntyi myös ajatus yhteiskunnan muokkaamasta, erillään vanhemmistaan olevasta ideaalilapsuudesta, jossa nähtiin mahdollisuus poliittisille pyrkimyksille sivistysihanteiden ja valistuksen levittämiselle ”rahvaan” lapsille. Taustalla oli moderni kehitysajattelu ja historiakäsitys, jossa lapset nähtiin kansallisen tulevaisuuden ja ihmisen minuuden kehityspsykologisessa kehyksessä – ”normaalin lapsuuden” katsottiin tarvitsevan valtiovallan ja viranomaisten suojelua. (Tuomaala 2004, 24.)

Paitsi opettajuutta, myös oppivelvollisuuskoulua instituutiona määrittävät ambivalenssit ja paradoksit: toisaalta sen odotetaan tasoittavan yhteiskunnallisia eroja, toisaalta samanaikaisesti myös erottelevan tulevat kansalaiset ’oikeille’ paikoilleen yhteiskunnallisessa työnjaossa (esim. Gordon ym. 2000a; Kasanen 2003). Koulu määrittää keskeisesti suosituksia ja arviointeja erilaisille toimijuuksille ja varustaa näin oppilaita sisäänpääsyyn sosiaaliseen asemaan tai toisaalta sulkee toisia ulkopuolelle erityisesti ammatillisten uravalintojen ohjaamisessa (Lindblad & Popkewitz 2001, 11). Koulun opetussuunnitelma toimii myös erilaisten poliittisten intressien kohteena ja eturistiriitojen sulatusuunina (Simola 1995 Uusikylä & Atjonen 2000).

Opettajan tila rajautuu kouluinstituution kulttuurisessa, historiallisessa ja valtiollisen lainsäädännön ja hallintokäytäntöjen poliittisessa ohjausdiskurssissa tilaksi, joka tuottaa opettajalle tietynlaisia virkasuhteisia velvoitteita ja toimijuuden rajauksia. Myös koulutuspolitiikka on tänä päivänä voimakkaiden ylikansallisten diskurssien ohjaamaa ja globaalit trendit sekoittuvat kansallisiin myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa (esim. Rinne 2000).

Koulutuspoliittinen diskurssi tuottaa reunaehtoja ja rajoja opettajan toimijuudelle luokkahuoneessa. Oppivelvollisuuskoulu on länsimaisessa sivistysperinteessä ollut ylikansallisesti samankaltaisena toteutunut kansansivistyshanke (Meyer ym. 1992; Simola 1995). Globaalit koulutusdiskurssit kulkevat edelleen joustavasti maasta toiseen toistuen kansallisissa diskursseissa erilaisin vivahtein painottuen (esim. Arnesen, Mietola & Lahelma 2007; Popkewitz & Lindblad 2000). Ajankohtaista koulutuspolitiikkaa on jo jonkin aikaa ohjannut uusliberalistiseksi tai uusoikeistolaiseksi nimetty ylikansallisesti voimallisesti levittäytyvä poliittinen diskurssi, jossa painotetaan koulutuksen merkitystä kansallisen kilpailukyvyn ylläpitämiseksi kansainvälisillä markkinoilla. Talouden ja markkinoiden globaali diskurssi on läpäissyt koulutuspoliittisen ohjauspuheen, jonka seurauksena peruskoulutus yleisenä tasa-arvopolitiikan ohjaamana hyvinvointipalveluna on kyseenalaistunut ja joutunut leikkausten ja tehokkuusmittausten laskennallisen logiikan, kilpailun ja managerialismin ohjaamaksi (esim. Gordon, Lahelma & Beach 2003, 3; Rinne, Kallo & Hokka 2004). Opettajan työtodellisuus on näiden ohjausdiskurssissa ”toiveiden ja arjen kaksoissidoksessa” (Simola 1998). Millainen liikkumatila luokkahuoneen vuorovaikutukseen mahdollistuu opettajan arjessa?

EGSIE-projektissa tutkittiin globaaleja ja kansallisia diskursseja eurooppalaisessa koulutuskentässä laajasti (esim. Lindblad & Popkewitz 2001). Koulutuspoliittisen diskurssin heijastuminen koulun käytäntöihin tulee eräänä kiteytymänä esiin EGSIE-projektin yhteydessä tekemästäni ala-asteen rehtorin haastattelusta, jossa hän kuvaa rahoitusjärjestelmän muuttumista kouluissa:

> [J]os aikoo sit hankkii ne rahat, millä kouluu pyöritetään, ni kaikki ekstrahan on tavallaan kiinni siitä, et miten hyvin sä pystyt ikäänkuin vastaamaan siihen viraston kehittämishaasteisiin ja tän tyyppisiin juttuihin, (…) et kun sieltä esimerkiks julistetaan, et tänä vuonna kehittämiskohteena kaupungissamme on kansainvälistyminen, niin okei, jos sä kykenet kehittämään siihen puolen miljoonan kansainvälistymis-projektit, ni sä saat montakyt tuhatta markkaa rahaa. Mut jos sä ilmotat, et me palautetaan tää lappu kahen viikon päästä, jos muistetaan sittenkään, ni sä et saa siihen yhtään penniä rahaa, tietenkään. (…) Ja sitten kuitenkin niinku rahat on sillä tavalla niukkoja, et niinku koulun kaikkinainen toiminta niin, nin oleellinen osa mun työtä on kuitenkin sen resurssoinnin järjestäminen ja niitten ylimäärästen kymppitonnien kerääminen sillä et mä väännän lappuja erilaisiin juttuihin, mistä niinkun rahaa tippuu. (…) Et kyllä se on hirveen, et se ei o välttämättä mielletty kontrolliks, mut et sehän on kauheen vahva kontrolli. (EGS1HfPrP [12])

Etnografisella tutkimuksella päästään tutkimaan monivivahteisesti koulun käytäntöjä, joissa myös koulutuspolitiikan diskurssit otetaan käyttöön – niitä tulkitaan, muunnetaan ja mukautetaan arkisiin toimintoihin (Gordon & Lahelma 2004). Oma tutkimukseni kiinnittyy opettajien käytäntöihin luokkahuoneen pedagogisessa vuorovaikutustilanteessa. Koulutuspolitiikan heijastuminen näihin käytäntöihin tapahtuu monenlaisten välittävien prosessien kautta, enkä varsinaisesti tutki omassa työssäni tätä heijastumisprosessia. Mutta tietynlaisena tilan rajauksena, diskursiivisena ilmapiirinä tai ajan henkenä koulutuspoliittiset diskurssit ovat läsnä niissä käytännöissä ja puhetavoissa, joita olen dokumentoinut ja tuottanut aineistokseni.

4.2 Opettajankoulutus ja opettajatutkimus

Suomalaisessa kouluinstituutiossa opettajankoulutus, opettajan virkojen pätevyysvaatimukset ja opettajarekrytoinnin säätely, joita myös vahva ammattiliitto ohjailee, toimivat myös opettajuudelle rakentuvan toimintatilan rajaajina. Näiden instituutioiden kautta traditioiden voima rajojen vetäjänä – melkeinpä muurien rakentajina – on vahva (myös esim. Britzman 1991). Myös opettajatutkimus, joka toimii opettajuuden diskurssien vahvana muotoajana, on suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa[13] paljolti opettajien harjoittamaa oman tai kollegojen työn tutkimista. Se liittyy usein yliopistollisen opettajankoulutuksen hallinnointiin ja ohjaukseen, osittain myös koulutuksessa tapahtuvan lakisääteisen (Yliopistolaki 1997) tutkimukseen perustuvan opetuksen tuottamana (ks. esim. Luukkainen 2000; Nummenmaa & Välijärvi 2006). Toisin sanoen opettajuuden käytäntöjä ja puhetapoja muotoavat paljolti opettajat erilaisissa kollektiivisissa kollegiaalisissa yhteyksissä, myös koulutuspoliittisissa hallinnollisissa tehtävissä professionalismi-ideologian mukaisesti (ks. Rinne & Jauhiainen 1988; Raivola 1991; Vuorikoski,

[12] Aineistoluettelo liitteessä 1, jossa on myös selitykset käytetyille koodeille.

[13] Olen tässä rajoittunut pääosin suomalaiseen opettajatutkimukseen, koska oman tutkimukseni opettajuus sijoittuu suomalaisen yhteiskunnan kouluinstituutioon.

Törmä & Viskari 2003). Opettajankoulutus, opettajatutkimus ja hallinnollinen kehittämistyö toimivat myös pitkälle samansuuntaisesti ja toistensa diskursseja myötäillen.

Professionaalistumistendenssi on ollut opettajan ammatin kohdalla vahva ja se jatkuu edelleen. Opettajapätevyyden kriteereiden määrittäminen opettajankoulutuksen kautta jatkaa laajentumistaan yhä uusiin opettajuuden muotoihin. Pätevyyden määrittämiseksi tarpeelliset pedagogisen koulutuksen standardit ulottavat ”tieteellisen ammattikoulutuksen” (Rinne & Jauhiainen 1988, 3) muodon ja sisällön niin taidepedagogisiin, verkkopedagogisiin kuin yliopistopedagogisiinkin opintoihin ja sitä kautta myös kentän käytäntöihin. Yliopisto-opettajillekin suunnatussa pedagogisessa koulutuksessa perinteisesti yliopisto-opetukseen kuuluva ”tutkimukseen perustuva opetus” näyttää painottuvan pedagogiseen tutkimukseen perustuvaksi tieteenalan tutkimuksen ohi (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003).

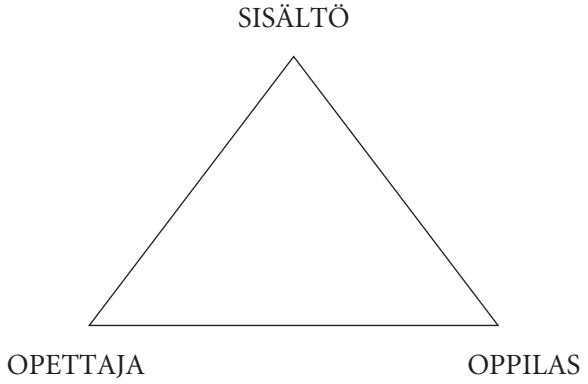
Ei siis ole yllättävää, että suomalaisessa opettajatutkimuksessa kouluinstituutiota myötäilevä puhetapa on toistunut vahvasti. Simola (1998a, 1995) tunnistaa yleisessä koulupuheessa, so. koulutuspolitiikassa, opettajankoulutuksessa ja pedagogisessa tutkimuksessa, yhtenä totuutena historiallis-yhteiskunnallisen kouluinstituution tarkastelun katoamisen tietynlaisina itsestäänselvyyksien ja vaikenemisten tendensseinä, minkä hän nimeää ”dekontekstualisoitumiseksi”. Simola osoittaakin didaktisen kasvatustieteen muotoutuneen opettajan työn tietoperustaksi ja ”opettajankoulutustieteeksi” kehkeytyneeksi oppirakennelmaksi, jonka perustalle rakentuu opettajan persoonallinen ja eettinen kasvu (Simola 1995, 206). Pertti Kansasen (1999) tarkastelussa didaktiikka rajautuu eksplisiittisesti valtiollisessa kouluinstituutiossa tapahtuvaan opetukseen, jossa keskeisiä ovat opetustaidon ja opetusopin käsitteet. Edelleen analyyttisen filosofian perinteisen käsitteenmäärittelyn käytännön mukaisesti hän jaottelee didaktiikan edelleen opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin, ainedidaktiikkoihin, deskriptiiviseen ja normatiiviseen didaktiikkaan. Edelleen didaktiikassa eritellään erilaisia koulukuntia, joiden orientaatioissa vaihtelevat painotuksissa oppisisältöjen, menetelmien ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden tarkastelut. Näistä *opetussuunnitelmateoreettisen* ja *kommunikatiivisen didaktiikan* koulukunnissa myös kriittinen orientaatio hallitseviin kasvatuskäytäntöihin on esillä (Uusikylä & Atjonen 2000, 24–26). Didaktiikassa keskeiseksi on kuitenkin asetettu normatiivisen mallin kehittely siitä, ”miten opetus olisi järjestettävä, jotta tavoitteet saavutettaisiin” (Kansanen 1999, 6; ks. myös Koskenniemi & Halinen 1970).

Valtasuhteiden ja tietokäsityksen tarkastelu didaktiikan käsitteen yhteydessä kiinnitetään usein tavoitteiden asettamisen prosessiin ja arvofilosofiseen pohdintaan yhteiskunnallisesti edistettäviksi asetettavista arvoista (esim. Uusikylä & Atjonen 2000, 59–83; Koskenniemi & Hälinen 1970, 21–24). Tarkasteluissa etsitään demokratian periaatteiden toteutumista ja korostetaan arvovalintojen välttämättömyyttä: kouluinstituution opetus on oppivelvollisuuteen ja opetussuunnitelmaan perustuvaa opetusta tavoitteiden saavuttamiseksi ja näiden tavoitteiden asettaminen on arvoihin sitoutunut monimutkainen neuvotteluprosessi. Näissä tarkasteluissa korostetaan toisaalta oppilaiden mukaanottamista suunnitteluun, oppilaskeskeisyyttä ja itseohjautuvuuden periaatteita, toisaalta korostetaan opettajan vastuuta ja oppilaiden ”kypsymättömyyttä”, mikä edellyttää tekemään mo-

nia ratkaisuja heidän puolestaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 21; myös Kansanen & Uusikylä 1981, 30–31).

Näen diskursiivisen subjektikäsityksen valtasuhteisiin kiinnittyvän näkökulman tuovan pedagogisen suhteen analyysiin toiseen suuntaan katsovaa orientaatiota ja näin täydentävän didaktiikan näkökulmaa. Tarkastelen esimerkinomaisesti Uusikylän ja Atjosen (2000, 71–72) kuvaamaa kolmea erilaista opetusorientaatiota, joissa tietokäsitys on keskeisesti näitä orientaatioita erotteleva tekijä. *Transmissiosuuntaus* kuvaa objektiivisen ja muuttumattoman tiedon siirtämistä oppilaalle. *Transaktiosuuntaus* korostaa tiedon ja oppijan dynaamista ja muuntuvaa suhdetta, jossa tiedonhankinnan strategiat nostetaan keskeisiksi. *Transformaatiosuuntauksessa* puolestaan tieto on dyynaamista, muuttuvaa ja konstruktiivisesti vuorovaikutteisissa, tilannesidonnaisissa, keskustelusuhteissa rakentuvaa, jolloin opettaja ja oppilaat asettuvat yhdessä oppimaan ja myös työtovereiksi. Kun opetettavaa/opittavaa tietoa tarkastellaan diskursiivisesti muotoutuvana, tässä tullaan lähelle transformaatiosuuntauksen orientaatiota. Diskusriivisen subjektikäsityksen rakentumisen näkökulmasta tarkastelussa kuitenkin asetetaan valtasuhteet erityisesti fokukseen, jolloin opetettavan ja opittavan tiedon luonne *parempana tietona* ja opettajan ja oppilaiden keskinäisen suhteen hierarkkisuus asetetaan myös tarkasteluun suhteissa tiedon valikoimisen ja pedagogisen suhteen prosesseihin. Tällä näkökulmalla saadaan toinen ulottuvuus kaikkiin kolmeen opetusorientaatioon.

Valtasuhteiden jatkuva näkyvillä pitäminen ja hierarkkisten erottelujen välttämättömyyden tunnistaminen, mutta samalla konkreettiseen tarkasteluun ottaminen on omassa näkökulmassani keskeistä. (ks. myös Simola 2004; Lehtovaara 2005; Vuorikoski ym. 2003; Nuutinen 2003). Tarkastelen tietokäsityksen ja tietämisen tilaa luokkahuoneessa erityisenä valtasuhteiden liikuttamana vuorovaikutussuhteena opettajan, oppilaiden ja tiedon välillä. Tässä on selvä yhteys herbartilaiseen ”didaktiseen kolmioon” (Kansanen; viite Harjunen 2002, 104-109):



Didaktinen kolmio yllä olevana kuvana rajaa myös näkyviin didaktiikan käsitteelliset rajat, joilla kulttuuriset opetuksen institutionaaliset ennakkoehdot rajataan käsittelyn ulkopuolelle (ks. esim. Kansanen 1999). Ne ovat jo, ja didaktiikassa lähdetään toteuttamaan ennalta annettujen oppisisältöjen mahdollisimman tehokasta ja kyseenalaistamatonta opettamista niin, että oppilas ne oppii. Opettajan

paikka jää myös tässä toteuttajan paikaksi, jossa vaihtoehtoisia tietoja tai opetussuunnitelmaa tiedon valikoinnin prosessina ei aseteta tarkasteltavaksi.

Elina Harjunen (2002) on väitöskirjassaan ”Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta” tehnyt kiinnostavan sukelluksen samansuuntaisiin kysymyksiin kuin omani, ja myös tutkimuksen toteutustapa hänellä on samankaltainen. Harjunen on tehnyt neljän äidinkielen opettajan ”syvähaastatteluja”, havainnoinut, tehnyt muistiinpanoja, videoinut tuntityöskentelyä ja keskustellut havainnoistaan opettajien kanssa. ”Pedagoginen auktoriteetti” saa hänen työssään neljän opettajan puheen kautta valottuvan, elävään vuorovaikutukseen sijoittuvan vivahteikkaan kuvauksen. Hän määrittää auktoriteettisuhteen rakentumisen didaktisen kolmion muodostaman ”itse talon” hahmona (s. 309), jossa sisällön ohella myös ”normi” asetetaan kolmion kärkeen opetettavaksi tiedoksi. Talon perustaksi hän nimeää opettajan itseluottamuksen, uskon ja itsetunnon ja kivijalaksi opettajan etiikan, arvot sekä ammattitaidon. Hän tarkastelee käytännön auktoriteettisuhdetta, joka ”luodaan luokkatilanteessa interaktiossa, jonka henkenä ovat läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus” (s. 308). Harjusen tarkastelu pysyttelee tiukasti juuri didaktisen kolmion sisällä, jossa pedagogisen auktoriteetin käsite rajataan kouluympäristöön ja ”opettajalle kuuluvaksi” ja se myös ”rajataan irti varsinaiseen vallankäyttöön perustuvista vaikutustavoista”(s. 115). Tässä opettaja-tutkija (Harjunen on äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja) asettuu mukautuen kouluinstituutioon ja keskustelemaan kollegojensa kanssa, jolloin lähtökohdissa jo on valmiina tietty samuuden ja sitä kautta rakentuvan opettajasolidaarisuuden asento tutkijan paikasta. Myös yksilökeskeinen ja henkilökuviin keskittyvä kerronta mukailee didaktisen kolmion rajausta.

Oma näkökulmani paikantuu kauemmaksi, ei-opettajan paikasta ja kouluinstituution rakenteellisten valtasuhteiden problematisoinnin asennosta tapahtuvaksi. Näen tämän tuottavan itselleni mahdollisuuden nähdä ’enemmän toisin’ kuin opettaja, joka tutkii kollegoidensa työtä. Toisaalta näen tästä näkökulmasta myös opettajan tilan laajemmin yhteiskunnallisen instituution rakenteellisesti rajaamana tilana, jossa opettajan paikka ei ole niin yksilöllisten taitojen ja persoonallisuuden määrittämä kuin opettajatutkimuksen yleinen retoriikka toistaa. Tässä kiteytyy myös minun ja tutkimukseen osallistuneiden opettajien välisen eron vääjäämättömyys: minulla ei myöskään ole pääsyä opettajanäkökulmaan, vaan se on minulle välttämättä oman näkökulmani välittämä, jolloin ’opettajien ääni’ tulee kirjattua tähän kirjoitukseen myös näkökulmani tuottamien valintojen, tulkintojen ja rajausten suodattamana.

Suomalaisessa opettajatutkimuksessa vahvoja alueita ovat viime aikoina olleet myös esimerkiksi sellaiset teemat kuin opettajan ajattelun tutkimus (esim. Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000; Husu 2002; Toom 2006), opettajan stressi, työssä jaksaminen ja työuupumus (esim. Santavirta ym. 2001; Syrjäläinen 2002) sekä opettajien elämäkerrat (esim. Heikkinen & Syrjälä 2002; Heikkinen 2001; Erkkilä 2005). Näissä tarkastelun painopisteenä on opettajuus yksilöllisesti koettuna ilmiöinä. Näissäkin tulee toistetuksi diskurssi, jossa opettaminen nähdään ”omalla persoonalla” työskentelyksi, yksilöllisenä toimintana, minkä Donald Broady 80-luvulla nimesi ”opettajien ammattitaudiksi” (Broady 1986, 9; ks. myös Simola 2004). ”Individualistinen eetos” (Lortie 2002/1975, 210)

on yleisemminkin liitetty opettajuuteen (Jackson 1990/1968, 133; Välijärvi 2006). Individualisoituminen on nimetty myös uusliberalistisen politiikan yhdeksi keskeiseksi tendenssiksi (esim. Lindblad & Popkewitz 2003; Gordon & Lahelma 2004). Tämän tendenssin variaationa voidaan esimerkiksi sanoa, että ”(k)oska yhteiskunta tai traditio eivät takaa enää opettajalle valmista roolia tai auktoriteettia, auktoriteetiksi tullaan demokraattisessa prosessissa, jossa arvostus ja kunnioitus on ansaittava. Tällöin opettajan vuorovaikutustaitojen ja persoonan merkitys korostuvat entisestään. Kukin on oman auktoriteettinsa rakentaja. ” (Harjunen 2002, 17).

Edellä mainituissa näkökulmissa asetetaan suuri taakka yksittäisen opettajan kannettavaksi ja paikannetaan myös ongelmat usein yksilöpsykologisen käsitteistön kautta yksilöllisiksi ongelmiksi uupumisena tai stressinä. Toisaalta pedagogiseen tilaan katsotaan historiallisessa kouluinstituutiossa tästä yksilöpsykologisesta ja didaktisesta näkökulmasta. Myös omassa tutkimuksessani piirrän opettajan tilan rajoja, mutta pyrin samalla myös näkemään rajat liikkuvampina, rajanylityksiin ja rajankäyntiin mahdollistavina sekä vuorovaikutteisesti rakentuvina kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteiden ja diskursiivisten määritysten osallistuessa myös tähän vuorovaikutukseen. Edellä tarkastelin lähemmin teoreettista näkökulmaani, jossa aikaan, paikkaan ja yhteisöön sitoutunut käsitys subjektista ja dialogisuudesta on keskeistä (ks. luku 2) – toisin sanoen, pyrin itse avartamaan ja väljentämään tilaa myös opettajasubjekteille ja näin myös siirtämään vaikeuksia ja ongelmia myös yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltaviksi.

Tässä luvussa tarkasteltujen kulttuurisen ja historiallisen kouluinstituution ja toisaalta opettajankoulutuksen ja -tutkimuksen tuottamilla diskursiivisilla tilan määrityksillä rajataan ulkopuolelta sitä tilaa, mihin opettaja ja pedagoginen vuorovaikutus paikantuvat koulun arkipäiväisissä käytännöissä. Seuraavassa luvussa lähden tarkastelemaan edelleen tätä koulun ja luokkahuoneen ulkopuolelta tapahtuvaa opettajan tilan määrittymistä kulttuuristen mielikuvien ja valtakunnallisten opetussuunnitelmadokumenttien tuottamien diskurssien kautta, missä edelleen siirryn ajallisesti nykypäivään ja lähestyn kansikuvan piirroksessa näkyvää luokkahuoneen ovea.

5 Opettajuuden kumulatiivinen, kulttuurinen teksti; opettaja mallikansalaisena

Mallikansalaisen metafora koulukulttuurin kuvastossa on kiteytynyt ilmentymä opettajuudesta kansallisessa kouluinstituutiossa, jossa historiallisesti ja kulttuurisesti opettajalle on määritelty tietty kansakunnan perinnön jakamisen ja jatkamisen paikka ja asento. Tarkastelen mallikansalaisuuden metaforaa sen kautta, miten opettajat puhuvat tämän päivän opettajasta mallikansalaisena.

Tutkimukseni yhtenä lähtökohtana on ollut opettajuuden metaforat ja historiallisten opettajakuvien merkitykset tämän päivän opettajille. Erityisesti *mallikansalainen* ja *kansankynttilä* ovat olleet tällaisia suomalaisessa kulttuuriperinteessä vahvoina eläviä metaforia, joista käsin olen lähtenyt pohtimaan opettajuutta ja opettajan positiota (ks. Rinne 1986, Hakala 1996). Näistä kahdesta metaforasta olen aineiston tuottamisessa eksplisiittisesti painottanut mallikansalaisen metaforaa, johon suhteutumista olen kysynyt mukana olleilta opettajilta. Mallikansalainen on ollut se positio, johon kouluinstituution viralliset ohjausdokumentit ovat opettajan asettaneet (Rinne 1986), kun taas kansankynttilä on enemmän kansanomainen kulttuurinen metafora. Omassa tutkimuksessani keskeiseksi onkin noussut juuri elävien opettajien suhde instituution määrittämään opettajan paikkaan, jolloin nimenomaan mallikansalaisen metaforaan suhteutumisen tarkastelu on perusteltua. Mallikelpoisuuden määritykset ja siitä tulkittavat erot ja erilaisuus mallikansalaiseksi nostetun kansalaisen paikalla ovat prosessin kuluessa nousseet kiinnostaviksi tarkastelun kohteiksi.

Käytän mallikansalaisuuden metaforaa tässä suomalaisen kulttuurin kiteytyneenä ja historiallisia kerrostumia kantavana mielikuvana opettajan institutionaalisesta paikasta, johon tämän päivän opettajat suhteuttavat omia puhetapojaan ja käytäntöjään. Kanadalaiset tutkijat Sandra Weber ja Claudia Mitchell (1995) ovat tutkineet oppilaiden ja opettajaksi opiskelevien piirustuksia opettajasta sekä populaarikulttuurin opettajahahmoja pohjoisamerikkalaisessa kontekstissa. He tarkastelevat niitä ”kumulatiivisia kulttuurisia tekstejä” tai ”kollektiivisia biografioita”, joita näistä kuvista on tulkittavissa ja jotka ilmentävät opettajasta eläviä kulttuurisia mielikuvia ja metaforia (ks. myös Palmu 1999). Omassa käsitteistössäni näitä voisi myös tarkastella diskursiivisesti rakentuneina opettajan institutionaalisen tilan kuvauksina, joissa piirretään opettajan mahdollisia paikkoja ja asentoja. Weberin ja Mitchellin tutkimuksessa tulee esiin, miten vahvasti kulttuuriset metaforat elävät opettajasta tuotetuissa kuvissa. Ne tulevat esiin myös oman aineistoni oppilaiden piirustuksissa opettajastaan (esim. kuva seuraavalla sivulla). Weber ja Mitchell (1995, 21) kirjoittavat mielikuvista ”ideoina, mielen kuvina tai käsitteenä, jolla on fyysinen sävy, kokeellinen merkitys, konteksti ja historia sekä metaforista, tuottavaa potentiaalia”. Heidän tarkastelussaan mielikuvat ja metaforat opettajasta myös välttämättä tulevat jollakin tavoilla ruumiillistuneeksi opettajan tavassa *olla opettajaa* tai *olla opettajasti* – hän ei voi välttää ottamasta kantaa siihen, miltä opettajan tulisi näyttää ja miten opettajan pitäisi toimia (ks. myös Brizman 1995; Waller 1932/1967; Salo 2004).



Kuva 3 *Opettajakuvan kulttuurisia elementtejä*

Mallikansalaisen metaforassa kiteytyy opettajan paikka kansalaisten kasvattajana ja yhteiskunnallisten arvojen ruumiillistumana. Oppivelvollisuuden säätämisen yhteydessä kansallisvaltion kouluinstituutiolle asetettiin vaatimus muutoksen ja kehityksen edistämisestä, mutta kehityksen suunnan määrittely tehtiin koulun ja opettajien vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolella. Opettajille annettiin toteuttajan, valmiiden opetussuunnitelmien täytäntöönpanijan tehtävät (Raivola 1991; Välijärvi 2006). Risto Rinne on tarkastellut opettajan mallikansalaisuuden kriteereitä opettajankoulutukseen valikoitumisen mekanismeja koskeneessa historiallisessa tutkimuksessaan (Rinne 1986). Hänen mukaansa valtiollisen kansanopetuksen alkuaikoina 1900-luvun alussa koulutukseen ja opettajanvirkaan valikoitumisen kriteerit määrittivät kansanopettajan kutsumusopettajaksi, jonka uskollisuutta, ahkeruutta, nuhteettomuutta ja hurskautta arvioitiin sekä opettajaseminaareihin valikoitumisen että myös virantäytön yhteydessä. Saara Tuomaala tuo tutkimuksessaan esiin esimerkkejä todistuksista, joita säännönmukaisesti vaadittiin opettajan virkaan pyrkivien kansakoulun johtokunnille osoitettuihin hakuasiakirjoihin. Nämä todistukset maineesta, käytöksestä ja luotettavuudesta sekä terveydentilasta toimivat kontrollina mallikelpoisuudelle ja nuhteettomuudelle (Tuomaala 2004, 313–314; ks. myös Rantala 1997; 2002). Mika Ojakangas on kirjoittanut ”silmän vallasta”, joka muotoutui 1800–1900-lukujen taitteen ja kansanopetuksen leviämisen aikoihin erityisen hallitsevaksi kasvatusvallan muodoksi. Opettaja paitsi katsoi kontrolloivalla ja valvovalla silmällä oppilaitaan koulussa, oli myös itse näkyvillä, katsottavana ja hänet myös velvoitettiin eksplisiittisesti toimimaan mallikansalaisena – myös oppilaiden vanhemmille ja muille aikuisille. (Ojakangas 1997, 39–47; Foucault 2000/1975.)

Mallikansalaisuuden metaforaan sisältyykin vahvasti mallikelpoisuuden kontrolli ja ihanteellisen kansalaisuuden määritelmät, jotka suomalaisessa kulttuu-

risessa ja historiallisessa kouluinstituution aateperinteessä kantavat mukanaan poliittisesti latautunutta kahtiajaon tasoittamisen ja kansakunnan eheyttämisen ideologiaa. Tämä on käytännössä tarkoittanut kansakoulun alkuvaiheen poliittisessa tilanteessa valkoisen arvomaailman ja sivistysihanteen asettamista mallikelpoisuuden kriteereiden pohjaksi (Tuomaala 2004). Tämä näkyy Jukka Rantalan tutkimuksissaan esiin nostamista poliittisista syytöksistä ja tuomioista, joita punaisiksi epäiltyihin opettajiin kohdistettiin kansalaissodan jälkeen, ja myöhemmin 40-luvulla vasemmiston opettajakuntaan kohdistamista puhdistuspyrkimyksistä ja niiden epäonnistumisesta. (Rantala 1997; 2002.)

Thomas Popkewitz kirjoittaa yhdysvaltalaisessa kontekstissa opettajasta roolimallina, jossa kiteytyy määritykset siitä, mitä oppilailta puuttuu ja mitä heille pitäisi tarjota – eli määritykset mallikelpoisuudesta. Näitä mallikelpoisuuden kriteereitä määritettäessä tullaan samalla määrittäneeksi myös monenlaisia patologioita, anomalioita ja puutteita, toisin sanoen mallikelvottomuuksia, jotka sijoitetaan tietynlaisiin yksilöihin ja heidän taustoihinsa. (Popkewitz 1998, 51–52.)

Simola (1995) on tutkinut kansanopettajuutta virallisten ja julkisten tekstidokumenttien tuottamana malliopettajuutena tarkastellen erilaisia kouluhallinnollisia tekstejä oppivelvollisuuskoulun suunnittelun ja aloittamisen ajoista 1860-luvulta peruskoulun vuoden 1994 opetussuunnitelmaan saakka. Hän tarkastelee opettajuutta erityisesti modernin peruskoulunopettajuuden synnyn ja kehkeytymisen näkökulmasta kuvaten nimenomaan niitä diskursiivisia reunaehtoja, jotka rajaavat kouluinstituutioon rakennettua opettajan tilaa. Simola osoittaa teksteissä tapahtuvia diskursiivisia muutoksia, joista hän piirtää yksilöllistymisen, tavoiterationalisoitumisen ja koulukontekstin vähittäisen katoamisen sekä opettajankoulutuksen tieteenalaistumisen ja didaktiikan voittokulun kautta muotoutuvan ihannekuvan 1990-luvun opettajasta. Tässä malliopettajassa Simola erottelee kolme merkittävää muutosta hänen tutkimanaan ajanjaksona (Simola 1995, 233–323).

Ensimmäisenä muutoksena hän kirjoittaa henkilökohtaisen kutsumuksen ja ulkoisen mallikelpoisuuden kontrolloimisen kriteereiden himmenemisestä ja muuntumisesta. Tämä muunnos tapahtui 1960-luvulta 1980-lukujen teksteissä yhteiskunnallisen virkavelvoitteisen ”virkamiesetiikan” ohjaaman palkkatyön määritysten kautta 1980–90-lukujen vaihteen tekstien opetustyön erityisluonteen sisäistäneeksi ”tavoiteuskoksi”, johon opettajat sitoutetaan opetussuunnitelman yksityiskohtaisen prosessoinnin tuomisella kouluyhteisöjen ja opettajakunnan tehtäväksi. Tavoitteiden yhdenmukaiset ja suhteellisen tarkat muotoilut vuoden 1994 opetussuunnitelmassa edellyttävät opettajalta koulutyön institutionaalisten, kulttuuristen ja historiallisten ehtojen tutkimisen sivuuttamista ja koulutiedon ja opettajan position kyseenalaistamattomuutta – mallikansalaisuus vaihtuu sisäistyneeseen uskoon instituution määrittämiin tavoitteisiin. Ja tämä tendenssi tuntuu jatkuvan ja vahvistuvan uusimmassa vuoden 2004 opetussuunnitelmassa, jossa tavoitteiden muotoilut ovat edelleen tarkentuneet yksityiskohtaiseksi oppilaan hyvän oppimisen arviointikriteereiden luetteloiksi. Hyvän opetuksen ja opetussuunnitelmien tavoitteiden mukaisen hyvän oppimisen kriteerit kietoutuvat yhä tiukemmin yhteen, jolloin opettajan ja koulun opettajakunnan sisällöllinen ja myös menetelmällinen vapaus jää yhä näennäisemmäksi.

Toinen muutos Simolan tarkastelussa paikantuu opettajalta vaadittavan ammatillisen osaamisen muutokseen ”koulumestarista” ”didaktikoksi”. Kansakoulun oppilasjoukon kouluelämän hallinnoijasta, yleisosaajasta ja -tietäjästä tulee peruskoulun myötä oppilasyksilöiden oppimisen ohjaaja, joka tuntee oppilasyksilön tarpeet ja kyvyt. Ainedidaktiikan ja oppimispsykologian painotus koulutuksessa sekä opetussuunnitelmien puhetapa oppilasyksilöstä tuottavat Simolan tulkinnoissa opettajasta professionaalisen asiantuntijan, joka tutkii omaa työtään oppimistavoitteiden mahdollisimman tehokkaan saavuttamisen näkökulmasta.

Kolmannen muutoksen Simola sijoittaa oppilasarvioinnin perusteisiin, jotka hänen mukaansa ovat muuttuneet kansakoulun oppilaiden yleisen yhteisöllisen kansalaiskelpoisuuden arvioinnista oppilasyksilöiden kokonaisvaltaiseen ja objektiiviseen arviointiin, jonka tarkoituksena on kannustaa ja tukea oppilasta tämän vahvuuksissa ja myös antaa hänestä oppijana vertailukelpoinen, kattava ja luotettava kuva yhteiskunnallista valikointia silmälläpitäen (ks. myös Kasanen 2003).

Näissä malliopettajuuden ulottuvuuksissa omasta näkökulmastani on kiinnostavaa, miten niissä edelleen opettajuus kyseenalaistamattomana *paremmin tietäjän* paikkana tulee asetetuksi kouluinstituution tilaan, jossa koulukonteksti historiallisena ja kulttuurisena rakenteena katoaa ja opettajan paikka ”dekontekstualisoituu” (Simola 1998a, 1995). Raivolan (1993) peräämää intellektuellin positiota ei edelleenkään suoda opettajalle, vaan se tieto, joka opettajien tulisi *paremmin tietää*, oppilaille opettaa ja oppilaan yksilöllisenä oppimisena arvioida, tulee määritetyksi opettajan yläpuolelta opetussuunnitelman tavoitteissa hyvinkin tarkasti – paremmin tietäjän yläpuolella on vieläkin paremmin tietäjä. Didaktis-psykologisen yksilönäkökulman tuottama oppimisen tuloksellisuuden ja tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävä orientaatio rakentaa edelleen opettajan tilaan tiukan rajauksen. Toisintoimimisen ja toisinajattelun, vaihtoehtojen etsimisen ja tietokäsityksen perusteiden tunnustelun tila jää melko sattumanvaraisesti mahdollistuvaksi. Tästä Simola puhuu koulukontekstin katoamisena koulupuheessa tavoiterationalismin suunnatessa huomion opetussuunnitelmassa määriteltyihin oppimisen tavoitteisiin, oppiaineisiin ja oppilaan yksilölliseen kehitystilaan (Simola 1995, 126) – opettaja suljetaan/sulkeutuu didaktisen kolmion sisään toteuttamaan kouluinstituution itsestäänselviksi määrittyviä tavoitteita. Tässä tapahtuu myös paradoksaalinen yksilöllistymisen myötä katoava yksilö (Koski 2004), yksilöllisyys standardoidaan luokituksiksi tavoitteiden saavuttamisista ja tulosmittauksista.

Tutkimukseni jatkaa tämän päivän opettajuuden tarkasteluun keskittyen yksittäisten opettajien puhetapojen ja koulukäytäntöjen kautta siihen, miten opettajat asettuvat tähän malliopettajalle tuotettuun tilaan ja millaisia paikkoja ja asentoja siihen järjestyy heidän puhetavoissaan ja luokkahuoneen arkisissa käytännöissä. Vaikka malli*kansalaisuus* näyttäisi Simolan (1995, 237) tulkinnan mukaan ohenevan malliopettajuuden määrityksissä, opettajuuden mallia rakennetaan kuitenkin voimakkaasti koulupuheessa – mikä näyttää tulevan myös opettajien omaan puheeseen. Olen edelleen pitäytynyt mallikansalaisen käsitteessä ja tuottanut eksplisiittisesti puhetta siitä opettajuuden metaforana ja nykyopettajien suhteesta tuohon metaforaan. Toisaalta Simolan tulkitsemaa muutosta kansakoulun alkuaikojen opettajan mallikansalaisuudesta 1970-lukulaisen virkamiestetiikan ohjaaman opettajan kautta nykyisen peruskoulun opettajan instituutiouskon sisäistä-

neeksi didaktikoksi voidaan tulkita myös kansalaisuuden käsitteen muutoksena. Kansalainen – sekä opettaja että oppilas – määritetään nykyisessä koulupuheessa ”yhteiskunnan” asettamiin koulukasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin sitoutuneeksi, oman ja yhteiskunnan hyvän samaistaviksi yksilöksi, joka on sisäistänyt ”yhteiskunnan” opetussuunnitelmaan kirjoittautuneet arvot; opettajat koulukohtaisen opetussuunnitelman kirjoittamisen prosessoinnissa ja oppilaat moniulotteisen itsearvioinnin käytännöissä (ks. esim. Kasanen 2003; Simola 1997).

Tällä on yhtymäkohtia sille, mistä Ivor Goodson (2005) kirjoittaa julkisammattien professioiden tutkimisen yhteydessä. Yhdeksi tällaiseksi professioksi hän nimeää opettajat, joiden ammatin hän näkee muuttuneen vähitellen globaalin ”modernin kapitalismin”(Goodson 2005, 26/Richard Sennett) tarkoituksettomana seurauksena. Goodson on mm. opettajien ammatilliseen kontekstiin sijoittuviin elämäntarinoihin ja niiden historialliseen tarkasteluun, elämänhistorioiden tutkimukseen keskittyvissä tutkimusprojekteissaan havainnut, että ihmisten tapa puhua elämästään näissä yhteyksissä on dramaattisesti muuttunut. Omassa tulkinnassani tämä näyttäisi osuvan sekä opettajuuden että tutkijuuden positioihin:

> Työntekijöiden missiot ja projektit on korvattu tehtävänannoilla, jotka määrittelevät sekä standardit että käytöksen. Näin ollen organisaation missioiden ja työntekijöiden henkilökohtaisten motiivien yhteenkiinnittymisestä tulee korkeintaan satunnaista ja pahimmillaan ristiriitaista. Tämä voi tarkoittaa sitä, että ihmiset, jotka työskentelevät uudelleen järjestetyissä julkispalveluissa, irrottavat sydämensä ja mielensä hankkeesta ja toimivat kuten teknikot suorittaen heille annettuja tehtäviä minimalistisesti: ”se on vain työ – ilmestyn paikalle ja teen mitä minun käsketään tehdä”. (Goodson 2005, 31)

Seuraavaksi lähden analysoimaan suomalaista peruskoulua kansalaisuuden kontekstina ja opettajien suhdetta mallikansalaisuuden metaforaan. Aineistoni opettajien puhetavoissa siihen liittyy myös ironisoivia painotuksia, mutta edelleen mallikansalaisuus elää opettajuuden ”kumulatiivisessa” (Weber & Mitchell 1995) mielikuvassa. Palatakseni tutkimukseni käsitteistöön, mallikansalaisuuden metaforassa näyttäisi pedagoginen tila koululuokassa määrittyvän ideologisen tiedon ja vallan kytköksen kautta tilaksi, jossa määritellään opettajan paikkaa ja asentoa melko tiukasti kansalaisuuden ihanteista lähtien. Millaisiksi kansalaisuuden määritykset tämän päivän koulussa puhutaan?

5.1 Vuosituhannen vaihteen opettajat mallikansalaisina?

Puhetapa opettajasta mallina oppilailleen on vahva aiempien projektien (Hakala 2002; Simola & Hakala 2001) yhteydessä kerätyissä aineistoissa, joissa opettajat puhuvat työstään. Olen osittain myös tuottanut tuota puhetapaa aineistoihin: Egsie-haastatteluissa kysyin opettajilta kysymyksen siitä, miten he näkivät opettajan olevan tänä päivänä mallikansalainen. Opettajien sukupuolen vaikutuksia koulutyössä tarkastelevassa kyselyaineistossa mallipuhe tuli esiin kysymättäkin noudattaen julkisessa keskustelussa opettajakunnan sukupuolijakaumasta yleisesti käytettyä puhetapaa (ks. Lahelma ym. 2000). Usein näissä keskusteluissa

opettajakuntaan kaivataan lisää miehiä, johon vahvana perusteluna esitetään oppilaiden tarvitsevan miehen mallia koulussa. Lähdin dialogiseen etnografiaan organisoimalla yhteistyöhön lähteneiden opettajien kanssa yhteiskeskustelun, jossa erääksi keskusteluteemaksi nostin tämän päivän opettajan mallikansalaisuuden ja opettajan asettumisen miehen/naisen malliksi oppilaille. Tarkastelen seuraavaksi kaikkien aineistojeni erilaisia *mallipuheita* yhdistäen niitä ja nostaen esiin joitakin tulkinnoissani keskeisiksi asettamiani näkökulmia, jotka toistuvat aineistoissa.

Miten opettaja on tänä päivänä mallikansalainen? Tämän kysymyksen variaatioilla tuotin opettajien kanssa käymiini keskusteluihin puhetta mallikansalaisuudesta. Kysymyksen muotoilukin jo tuotti tietyn kyseenalaistamattomuuden. Opettajat asettelivat itseään vastauksissa mallin positioon eri tavoilla, mutta tietty mallikelpoisuuden kriteereiden etsintä käynnistyi välittömästi ilman pohdintoja mahdollisista erilaisista näkökulmista näihin kriteereihin. Malli*kansalaisen* käsite herätti usein opettajissa jonkinasteista epäröintiä, hapuilua ja ihmettelyä, minkä voisi tulkita Simolan tavoin mallikansalaisuuden ”ohenemisena”. Kansalaisuuden käsitettä lähdettiin myös kyseenalaistamaan, mutta sen sijaan etsittiin jotakin muuta ilmaisua, jolla opettajan paikantumista malliksi tunnusteltiin. Opettajan esillä oleminen, ”estradilla”, ”esikuvana” ja ”eettisenä” mallina oleminen näyttäytyi tietynlaisena ammatin väistämättömyytenä.

> Mallikansalainen. En mä tiedä, onko se, onko sitä enää pidetty esillä, ett se on mallikansalainen. Mutta jos mä itte ajattelen, niin kyllä mun mielestä, mä oon niin paljon vanha ihminen tai sillä tavalla vanhemman polven opettaja, että että mun mielestä opettajan pitää olla jollakin tavalla esimerkkinä, koska lapsiin vaikutetaan sen esikuvan kautta, ei niinkään puhumalla, vaan elämällä. (EGS2HfPrL)

Vastauksessa tuotetaan sukupolvinäkökulmaan kiinnittyvä näkemys opettajan asettumisesta esimerkiksi ja esikuvaksi. Mallikansalaisuuden käsitettä vähän vierastetaan, mutta katseen kohteeksi ja esikuvalliseksi vaikuttajaksi opettaja kuitenkin asetetaan. Kasvattajan vastuun taakkaa lohdullisesti keventävä sanonta ”älä tee niin kuin minä teen, vaan tee niin kuin minä sanon” ei näyttäisi olevan opettajan paikalta puhuttua. Tässä tulee asetetuksi ”puhuminen” ja ”eläminen” erillisiksi ja esikuvallisuus jonkinlaiseksi itsestäänselvyydeksi, mitä ei tarvitse puhumalla, keskustelemalla pohtia. Samalla tulee sanallistetuksi myös hierarkkinen positio, yläpuolelle esikuvaksi asettuminen ja itsestäänselvästi opettajan ruumiiseen kiinnittyvä esimerkillisyys (ks. Mietola 2001; Hakala & Mietola 2001).

’Tiedon problematiikka’ (Popkewitz & Lindblad 2000) antaa näkökulman tarkastella ’normaalin’ ja mallikelpoisuuden(esimerkillisen) kategorioissa aina rakentuvia mukaanottamisen ja ulossulkemisen samanaikaisia prosesseja ja kategorioiden merkityksissä sisäänrakennettuna todentuvia vastakkaisuuksia kuten normaali/erilainen, mallikelpoinen/mallikelvoton. Sana ‘malli’ viittaa johonkin näkyvään, johonkin mitä katsotaan, mistä otetaan mallia. Kuvataideopetuksessa elävän mallin piirustusta on pidetty perinteisenä lähtökohtana ”silmän ja käden yhteistyön” oppimiselle, jonka pohjalle kuvataiteen opetus on rakennettu (Hakala 1996). Oppiminen nähdään suoraviivaisena prosessina ja malli kyseenalaista-

mattomana, jossa vuorovaikutteisuus, rinnastuminen ja vertautuminen muihin mahdollisiin malleihin, sijoittuneisuus aikaan ja paikkaan, liikkuminen tai muuttuminen ei ole tarkasteltavana. Oman tutkimukseni käsitteistössä mallikansalaiseksi asettumisen ajatus pitää myös sisällään kommunikatiivisen dialogin idean siitä, että kaikille yhteinen, kaiken kattava ymmärrys mallikelpoisuudesta on saavutettavissa. Se on määriteltävissä ominaisuuksina ja piirteinä, jotka kiinnittyvät yksilökansalaiseen ruumiillisina ja toiminnallisina esimerkillisyyksinä. Näiden esimerkillisten piirteiden ja ominaisuuksien kantaminen opettajan ruumiissa tapahtuu luokkahuoneen vuorovaikutuksessa eräänlaisena opetuksen kaikupohjana, joka kuitenkaan ei opetuksen sisällöissä nouse keskusteltavaksi tai neuvoteltavaksi. Erot ja erilaisuus tuossa malliksi asettuneessa ruumiissa sulautuvat vaiettuina universaaliin samuuteen, esimerkilliseen ihanteeseen. Mallikansalaisen paikka on myös se paikka, joka on keskellä ja jossa asetutaan katseen kohteeksi, tukevaan asentoon varmana mallikelpoisuudesta ja tästä positiosta myös oikeutetuksi arvioimaan muita. (ks. myös Popkewitz 1998.)

Jos ajatellaan analyyttisessa dialogissa osallistujien asentoa suhteessa mallikansalaisuuden ideaan, siinä mallikelpoisuuksia voidaan lähteä pohtimaan yhteisesti ja miettimään, miten mallikelpoisuus rakentuu, mitä se pitää sisällään ja mitä sulkee ulkopuolelle, mistä näkökulmasta ja miten mallikelpoisuuden ja -kelvottomuuden määrittämisen prosessi rakentuu – aiempaan sitaattiin viitaten myös *puhutaan* elämisestä ja esikuvallisuudesta. Feministisen jälkistrukturalistisen teorian näkökulmasta voi esittää kysymyksiä mallikelpoisuuden määrityksissä rakentuvien erojen kategorisoinneista ja näiden välisistä valtasuhteista, missä erityisesti määritysten vaikenemiset, hiljaisuudet ja poissaolot nousevat tarkasteluun (Hakala & Mietola 2001; Davies 1993; Popkewitz 1998).

Mallikansalaisuuden määrityksiä ja mallikelpoisuuden kriteereitä tunnusteltiin opettajien puheessa monista näkökulmista. Usein ensimmäisissä reaktioissa pohdittiin sitä, mitä opettajana voi/saa/pitää tehdä ja monenlaisia ns. kansalaisvelvollisuuksia lähdettiin tässä yhteydessä myös pohtimaan. Puhuttiin kapakassa istumisesta, punaisia liikennevaloja päin kävelemisestä, kiroilemisesta, äänestämässä käymisestä velvollisuutena tai viinakaupassa käymisestä. Olen seuraavassa nostanut esiin puhetavat opettajan julkisen ja yksityisen elämän erotteluista, mallikelpoisuuden kontrollista ja sivistyneestä juopottelusta, missä opettajaa asetellaan mallikansalaisen paikkaan ja asentoon.

Opettajan julkinen ja yksityinen, ennen ja nyt, maalla ja kaupungissa

Rinne ajoittaa1950-luvulle muutoksen opettajuuden rekrytoimismekanismeissa. Tällöin opettajien ammattikunta kasvoi ja rekrytoinnissa alettiin painottaa kutsumuksen rinnalla yhä enemmän myös esiintymistaitoa ja koulumenestystä. Mallikansalaisuus saa tässä muutoksessa uuden painotuksen, jossa opettajan yksityinen ja julkinen kuva erottuvat toisistaan. Samalla opettajakuva muokkautui koulutuksen laajentuessa ja korostuessa määritellymmäksi ja selvärajaisemmaksi. (Rinne 1986, 208–209). Myöhemmässä kirjoituksessaan suomalaisen kansanopettajiston taustasta Rinne kuvaa uutta koulutuksen yliopistoistumisen myötä tullutta opettajuuden muutosta, joka on tuottanut professiotietoisempaa, urasuuntautuneem-

paa opettajakuvaa. Hänen mukaansa opettajat ovat etääntymässä perinteisestä mallikansalaisuuden roolista. (Rinne 1989, 197; ks. myös Goodson 2005). Myös aiemmin tekstissä viittaamissani Simolan tulkinnoissa malliopettajuuden määrittymisestä mallikansalaisuuden ohenemisen voi nähdä etäännyttävän opettajan virka-aikaa ja yksityisyyttä toisistaan: yksityinen ja julkinen, työ- ja vapaa-aika erottuvat toisistaan.

Omassa aineistossani opettajat neuvottelevat suhdettaan perinteiseen mallikansalaisuuteen, josta etääntymistä tai sen ohentamista tehdään puheessa. Seuraavassa keskustelun katkelmassa lähdetään puhumaan opettajan julkisen ja yksityisen elämän erottamisen tärkeydestä, mikä toistui aineistossa. Opettaja asetetaan ”estradille” koulutyössä ja tarkkailtavaksi myös yksityiselämässään, mikäli tämä asuisi koulun lähettyvillä.

> R: Niin sitä on estradilla. Haha,
> K: Tää on estradilla olemista. (…)
> M: Sillai tää on kyllä muuttunu, et monet munkin tutut opettajat, jotka liikuskelee täällä pääkaupunkiseudulla, ni ei halua asua, (…) et ei halua asua sillä paikalla, missä oma työpaikka, koulu on just siitä syystä, että siin tulee se vanhanaikanen se, että tuol *(kuiskaten) tuol menee meiän opettaja * ja kassajonossa et *mitä toi opettaja ostaa*.
> L: Joo, opettaja käy viinakaupassa.
> (DEIyk)

Opettajien sanotaan pyrkivän asumaan etäällä koulusta, koska halutaan välttää tilanteita, joissa joudutaan mallikansalaiseksi oppilaiden ja näiden vanhempien katseen kohteeksi. Mutta toisaalta malliksi asettuminen sinällään nähdään itsestäänselvyytenä puhunnalla siitä, että opettajan tulisi toimia mallikelpoisesti oppilaiden nähden – valita esimerkillisesti ostoksensa ja viinakaupassa käynnissä on jotakin epäilyttävää.

Neuvottelua mallikansalaisuudesta käytiin erityisesti ennen–nyt-ulottuvuudella sekä usein tähän kietoutuvalla maaseutu–kaupunki-ulottuvuudella. Tämä pohdinta lähti helsinkiläisten luokanopettajien yhteiskeskustelussa heti liikkeelle mallikansalaisuus-teeman yhteydessä:

> T: [M]illä tavalla te niinkun koette, että tämmönen mallikansalaisuus, joka on kuitenkin suomalaisessa opettajuudessa semmonen aika vahva metafora ainakin ollu niinkun pitkältä sieltä historiasta että opettaja mallikansalaisena ja kansankynttilänä?
> K: Maaseudulla ainakin.
> L: On on edellelleenkin.
> K: Emmä tiä onks se kaupungissa oikeestaan ollenkaan?
> M: Kauheen monet semmoset… miten nyt sanois, vanhemmat ihmiset, tai siis semmoset meitä vanhemmat ihmiset…
> K: Meitäkin vanhemmat ihmiset, hehe.
> M: Meitäkin vanhemmat, ni et kertoo, et on joitakin semmosia opettajapersoo-

> nallisuuksia, jotka muistaa niinkun halki elämän. Mullon semmonen tuntu, mä en tiä onkse totta, että, et me nykyajan opettajat, ni meissä olis kuitenki vähemmän semmosia niin persoonallisuuksia, mä en tiedä mistä se johtuu, et onks tää yleinen kulttuuri tai meiän elämäntapa niin, tullut niin moninaiseks, et ennen se oli jotenki mustavalkosempaa, et sen takia sieltä nousi niinku nää persoonallisuudet enempi niinku esille. Mä en tiedä, et kylhä meissäkin, ollaan persoonallisuuksia tietysti kaikki, mut että, et ennenvanhaanhan ei ollu esimerkiks tätä ainejakookaan, et se yks ihminen oli, et se hoiti sen koko puljun. Et nyt on enemmän ehkä tota hajautusta, sen takia ehkä ei... (DEIyk)

Keskustelu lähti menneen ja nykyisyyden sekä maaseudun ja kaupungin välisestä vastakkainasettelusta, jossa nähdään, että ennen opettaja oli enemmän mallikansalainen kuin nykyään ja maaseudulla enemmän kuin kaupungeissa. Muutosta selitetään kulttuurin mustavalkoisuuden muuntumisella moninaisemmaksi, josta persoonallisuudet eivät enää erotu niin selvästi. Tässä voisi pohtia Leena Kosken (2004, 88) virittämänä, onko ”yksilöllisyys institutionaalisena normina yhdenmukaistanut yksilöt”, opettajat professiotietoisina ja urasuuntautuneina ammattilaisina, jotka erottavat työn ja yksityiselämän toisistaan? (ks. myös Goodson 2005)

Keskustelu mallikansalaisuudesta jatkui edellisestä metodikysymyksiin ja myös luokan arkkitehtoniseen rakenteeseen, jossa katederi tuottaa tietynlaisen näyttämön ja paikan opettajalle, ja edelleen maaseudun ja kaupungin eroon opettajuuden tilana:

> H: Tietysti metodikysymyski, et nyt on vähän vähemmän sitä katederiopetusta.
> K: Nii se on ollu, se on kirjaimellisesti ollu korkeella.
> M: Tämmönen, et sitä hahmoo on tuijotettuki.
> R: Nii ja sitte tietysti ehkä yhteisöt on ollu jotenki lähempänä toisiaan, et siis jossain maalla, ni se ollu niinku aika sillee aika tietosia siitä, niinku koko yhteisöstä. Ja siitä on sitten ehkä helposti noussu opettaja... et ehkä nyt on paljo semmosta liikkuvampaa ja jotenkin moninaisempaa se... Kyllä jossain maalla vieläkin tunnetaan opettaja, kylän opettaja, ja ehkä hän on edelleen sillä lailla jossain määrin sitten niinku mallinakin. Mut kaupungissa taas tavallaan ihmiset hukkuu tänne sillä lailla, että ei täällä välttämättä tiedä, kuka on opettaja ja hehe ja et kuitenkin aika silleen niinku hajalla. (DEIyk)

Kaupungissa yksityiselämän erillään pitämiselle on tilaa ja opettaja voi piiloutua tuntemattomuuteen, olla jotain muuta kuin opettaja helpommin kuin maaseudulla, jossa kaikki tilat ovat julkisempia. Pienen paikkakunnan peruskoulun rehtori sanoi:

> Kun opettaja on julkisuuden henkilö niin sä et voi esiintyä epäedullisessa valossa missään julkisuudessa, koska se estää sulta sen työn tekemisen sitten, että jos meinaat olla julkisuudessa, niin sillon ois hyvä esiintyä sillai hyväksyttävässä muodossa. (EGS8KmPrP)

Opettajuuden kulttuurinen kuvasto ja erityisesti mallikansalaisuus tuntuu edelleen kiinnittyvän vahvasti agraariseen kyläyhteisöön ja yksiopettajaiseen kouluun, jossa opettaja ”hoiti sen koko puljun”. Kaupungistuminen nähdään historiallisena prosessina, jossa yhdistyy ajat ’ennen vanhaan’ maaseutuun ja nykyisyys kaupunkimaiseen elämäntapaan, mutta maaseudun yhteisöllisyyden erilaisuuden nähdään myös nykyään tuottavan erilaisen tilan opettajuudelle.

Mallikelpoisuuden kontrolli

Seuraavassa pääkaupunkiseudun peruskoulun ala-asteen rehtorin esittämässä puheenvuorossa tulee kiteytyneesti esille monia muissakin nykyopettajan mallikansalaisuuden pohdinnoissa puhuttuja teemoja: kiroilu ja huono käytös, siisti pukeutuminen ja ravintolassa oluella käyminen. Tässä tulee kerrotuksi myös tiukka mallikelpoisuuden kontrolli, joka asettaa opettajan valvonnan ja myös kurinpidon alaiseksi:

> No tota kyl se [opettaja] on edelleenkin sillälailla, et on se mallikansalainen oppilaalle tai sen pitää olla, et tästä on kokemuksia juuri sillä tavalla, että mä jouduin erottamaan yhden pätevän opettajan, joka onneksi oli sitten erotettavissa sen takia et kun hän ei ollu mallikansalainen vaan hän teki semmosen asian, että hän kiroili luokassa ja sitä voi aatella, et sehän nyt on ihan mitätöntä, mut kun se oli tehny sitä useamman kerran ja nää lapset, kymmenvuotiaat, neljäsluokkalaiset kerto sen kotona, niin se oli vanhemmista ihan hirvee juttu. Mä olin siellä vanhempainillas mukana, josta tuli ihan täys fiasko siitä vanhempainillasta, koska nää sen kiroiluteeman ottivat siellä niin voimakkaasti esille ja myöskin sen, et opettaja oli kyllä syyllistyny siihen, et hän haukkui yhtä oppilasta muiden kuullen, et sehän on tietenkin kiellettyä eikä semmosta saa tehdäkkään, et hän ei käyttäytyny mallikelposesti niin palaute oli niin raju, että ei ollu muuta mahollisuutta kun että hän lopetti sen sijaisuuden, mitä hän oli meillä tekemässä ja meillä on sitten seuraaja ensimmäistä päivää tänään töissä.
> K: Niin et se on näin akuutti?
> V: Eli se on, kyl se on todella näin, et pitää olla mallikansalainen, että esimerkiks se, että miten pukeutuu niin se ei oo samantekevää, että vaikka mullakin on puku päällä [ironisesti, pukeutunut farkkuihin ja villapaitaan], mut sanotaan, et pitää yrittää pukeutuu kuitenkin ehjiin vaatteisiin ja siististi, että ei voi tulla joka aamu samoissa verkkareissa kouluun tai muuta, et kyl ne oppilaatkin sanoo siitä ja kertoo kotona. Et siihen pitää pyrkii. Mut sanotaan näin, että tän kokosessa kylässä ei oo sellasii paineita siihen mallikansalaisuuteen kuin jossain maaseutuyhteisössä, jossa todella pitää niinkun sitten myöskin vapaa-aikana kuulua rotareihin ja kirkkokuoroon ja käydä kirkossa sunnuntaisin, et muuten sä et oo hyvä ihminen, että täällä voi olla kuulumatta kirkkoon ja käydä vaikka elokuvissa tai vaikkapa Pickvikissä oluella joskus, jos huvittaa, että ei se oo sillälailla niinkun, mut et oppilaan silmis niin opettajan on oltava tähti tietyllä tavalla. Et sille ei voi mitään, et ei opettaja, ei se voi sille asialle mitään, et oppilaat kokee sen kuitenkin niin. (EGS11VmPrP)

Sijaisopettajan mallikansalaisuus on koulussa kyseenalaistettu ja vaikka tästä kuvauksesta saa hyvin rajatun ja kapean, rehtorin omaa äskettäistä päätöstään pikaisesti, ehkä vähän hapuilevin sanakääntein tulkitsevan version tapahtumista, siitä tulee esiin kiinnostavia elementtejä. Rehtorin puheessa nousee sijaisopettajan ensisijaiseksi erottamisperusteeksi kiroileminen opetustilanteessa oppilaille ja vanhempien voimakas reaktio tähän. Yhden oppilaan haukkuminen muiden kuullen tulee puhutuksi ikään kuin toissijaisena, mutta kuitenkin mallikelpoisen käyttäytymisen rikkomisena, mikä asetetaan välttämättömäksi nähdyn erottamisen perusteluksi. Rehtorin tulkinta oppilaiden ja vanhempien reaktioista on jyrkkä ja hänen tuomionsa mallikelpoisuuden rikkomisesta on kouluyhteisön tilan ulkopuolelle sulkeminen. Sijaisopettajan näkökulma tässä kertomuksessa jää vaietuksi, rehtori ei tuo hänen ääntään esiin. Oppilaiden koti näyttäytyykin tässä mallikelpoisuuden viimeisimpänä tuomarina, jossa oppilaat kertovat, raportoivat rikkeistä, myös opettajan pukeutumisessa. Rehtori asettuu myös tässä kertomuksessa näiden kriteereiden taakse ja puhuttelee opettajan näiden määrittämään mallikansalaisen asentoon, jossa opettajan ”pitää olla” ja ”on oltava”.

Näiden mallikelvottoman opettajan määritysten jälkeen rehtorin kerronnassa määritellään mallikelpoisuutta vähän lisää. Maaseutuyhteisön parodioivasti ilmaistut opettajuuden ja mallikansalaisuuden, ”hyvän ihmisen” merkit kärjistyvät puheenvuorossa rotareineen, kirkkokuoroineen ja kirkossa käymisineen. Tähän rinnastetaan kaupunkilainen, ’rento’ opettaja, joka käy elokuvissa ja oluella, ja joka on ”tähti” oppilailleen. Jos tulkitaan tähteys nuorisokulttuuriin liittyneenä ’idolina’, tämä antaa myös vivahteen opettajan asentoon kouluinstituution ”estradilla”. Tietty arkisesta elämästä ja agraarisesta koulumestarimaisesta, kaikkialla läsnä olevasta mallikansalaisuudesta etääntyminen näyttäytyy tässä eräänä versiona samasta, josta edellä olleessa sitaatissa puhuttiin opettajan kulutusvalintojen näkymättömyytenä oppilaille. Tähti tuikkii korkealla, etäällä ja erillään maallisesta menosta.

”Absolutisti ei tarvi olla”

Mallikansalaisuuden merkkinä ja mallikelpoisuuden mittana mainittiin monesti opettajien alkoholin käyttäminen, jota sivuttiin jo aiemmissakin sitaateissa. Usein tästä puhuttiin siihen sävyyn, että opettajalta ’ei enää’ edellytetä nuhteettomuutta tai absolutismia, kuten edellisessäkin sitaatissa, jossa opettajalle sallittiin oluella käynti ravintolassa. Mutta jotain rajaa tähän vedettiin:

> Mallikansalainen, jaaha se on kyllä, jos nuorten suhteen ajatellaan, niin tota se on ehkä tämmönen tämmönen niinkun tämmönen niinkun sivistynyt ihminen, joka tota osaa niinkun käyttäytyä kohtuullisesti sillonkin, kun ottaa viinaa. (...) Kyllä mun mielestä niinkun, siis mä voin todellakin mennä täällä ihan hyvin kaljalle, ei siinä oo mitään, että en mä siellä kyllä voi ruveta öykkäröimään, että siinä se raja menee suurin piirtein, että niinkun se ois sit vähän jo nolompaa. Sit sit menis niinkun kyllä pohja pois jutuilta. Mutta absolutisti ei tarvi olla tavallaan, tai jotenkin tämmönen nuhteeton munkki. (EGS7KmStL)

”Öykkäröinti” ja ”kohtuullinen käyttäytyminen” silloin, ”kun ottaa viinaa” asettuvat tässä rajan vedoksi, joka määrittää opettaja-kansalaisen mallikelpoisuuden. Mallikansalaisuus otetaan kuitenkin kannettavaksi myös vapaa-aikana tapahtuvassa kanssakäymisessä, joka asettaa opettajan katseen kohteeksi ja arvioitavaksi. Opettajan tulee pysyä mallikelpoisessa opettajan asennossa myös päihtyneenä. Kansalaisuuteen liitettynä opettajuuden tila kuitenkin laajenee tässä koulun ulkopuolelle ympäröivään yhteisöön, pienen paikkakunnan julkisuuteen, jossa hänet edelleen paikannetaan opettajaksi myös kaljalla istuessaan.

Opettajien puheen mallikansalaisuuden etsinnässä olen nostanut edellä esiin joitakin toistuvia mallikelpoisuuden määrityksiä. Seuraavaksi lähden tarkastelemaan puhetavoissa tuotettuja opettajien erojen ja erilaisuuden määrityksiä.

5.2 Erilaisuus mallikansalaisen määrityksissä

Tutkimukseni keskiössä on ollut erojen rakentuminen opettajien puhetavoissa ja koulukäytännöissä. Nykyopettajan mallikansalaisuudesta puhuttaessa opettaja esiintyi usein aineistossani abstraktina yksilönä ja yksikössä esitettynä opettajan ’prototyyppinä’, mikä osittain tuli tuotettua kysymykselläkin. Lukuunottamatta aiemmin tarkasteltua opettaja ennen/nyt tai maaseudulla/kaupungissa erottelua, näissä määrityksissä tuli vähemmän luonnehdintoja opettajien erilaisuudesta ja keskinäisistä eroista. Enemmmän niissä tehtiin erottelua muista ihmisistä, siitä mikä erottaa opettajan muista. Toisaalta anineistossa oli puhetta myös ’tavallisuudesta’:

> Ihan samanlaisii vipeltäjii ne on kun muutki ja samoja ongelmia on. Et se on vaan se, että kun on duunii ja saa hyvää liksaa niin tai aika hyvää niin sitte on tämmöset perusasiat on ne, jotka ulospäin näkyy niin ne näyttää hienolta, mut opettaja on kyllä ihan ihminen. (EGS22VfStL)

Puheenvuorossa tulee tehtyä opettajien kategorisoiminen ”perustavaan samuuteen” (Mietola 2001), jolla kuitenkin samalla myös tehdään eroja. Samanlaisuus saa erottelevia piirteitä: ”on duunii ja saa hyvää liksaa” ja ulospäin näkyvät ”perusasiat … näyttää hienolta”. Opettajien ’tavallisuutta’, epätäydellisyyttä, oikeutta virheisiin ja niiden näyttämiseen oppilaille tuotiin puheenvuoroissa esiin myös opettajien erilaisuutena. Tavallisen, inhimillisen ja erehtyväisen ihmisen määrityksissä tuli toisaalta rakennetuksi edelleen erottelevia mallikelpoisuuksia ja -kelvottomuuksia, mutta myös epäröivää ja tunnustelevaa asentoa malliksi asettumisessa:

> K: Näätsä, et opettaja on jollakin tavalla tänä päivänä mallikansalainen?
> V: En. En. Enkä mä niinkun tota mä en, mihin tarvitaan mallikansalaisia? Mutta tuota kyl mun mielestä tämmösen, tiettynä eettisenä mallina opettajan pitäs olla, ihmisenä, ihmisen niinkun tämmösenä, mut kaikkine niinkun raadollisuuksineen et esimerkiks niinkun tää tämmönen, et opettajan pitäs olla virheetön niin se on aina ollu mulle kauheen helppoa kun mä saatan kompastua omiin hameenhelmoihini, mutta kuuleman mukaan niin tiiätsä tuolla on jotain telkkarissa aina semmosia jotain ihmekilpailuja, tietokilpailuja, jotain

> tommosia Spede show -juttuja, joissa ihmiset joutuu hölmöilemään, niin joku sano just siellä reksikoulutuksessa, että opettajat on ammattikunta, jota sinne ei millään saada, ei ne haluu tehdä ittestään hölmöjä. (EGS25HfTeP)

Sitaatissa lähdetään etsimään mallikansalaisen käsitteelle korvaavaa ilmaisua ja etsitään sen sijaan mallin asentoa ”eettisen mallin” paikalla. ”Ihmisen niinku tämmösenä” ilmaisussa malli-sana jää sanomatta, mutta on aavisteltavissa lauseessa. Ihmisen malliksi ei kuitenkaan ihan tohdita astua. Ironisoiden sitaatissa etsitään tapaa haastaa odotus opettajan virheettömyydestä esittäen kuva hameenhelmoihin kompastelevasta opettajasta, joka ”raadollisuuksineen” on kuitenkin mallikelpoinen. Toisaalta opettajien ammattikuntaan tehdään hienoista erottautumista kuvaten (muiden) opettajien haluttomuutta ”tehdä ittestään hölmöjä”. Saman puheenvuoron jatkossa ”tyypillistä opettajaa” lähdetään myös erittelemään ja tarkastelemaan erilaisia kouluja ja erilaisia opettajia:

> Mut en mä tiedä, että onks tyypillistä opettajaa enää. Mut et kyl mä sen, sen mä oon ymmärtäny näistä ihmisten palautteista, että meiän koulu ei oo kauheen tyypillinen, niinkun että tää on tämmönen päivittelyn aihe, että sitten kun tänne tulee ihmisiä, niin ne kertoo tästä, näista tavallisista toiminnoista, niin pitää aina varautuu siihen, että se mikä itsestä on itsestäänselvää, niinkun esimerkiks jonkun toisen kulttuurin lapsen huomioonottaminen sillä, että tai niinkun avustaja, joka on muslimimies, että heille järjestetään rukoushetki keskellä päivää. Sit niit voi, meillä ei oo nyt useampii, niin se on mun mielestä aika semmosta niinkun, et se kuuluu, se on itsestäänselvyys täällä, et me joustetaan siinä, mutta sitten on hurjaa kuunnella, että jossakin Turussa noi maahanmuuttajaopettajan koulutukses niin turkulaiset opettajat sano, et ei he siihen suostu, että ne pesi käsiään loputtomiin, ettei semmoseen oo aikaa, että heiän piti lopettaa se kokonaan, ei se nyt et äijät käy vessassa vuorotellen ja menee hyvä työaika, sitten mä sanoin, että mitä merkitystä sillä on, et peseeks ne viis minuuttii pitempään käsiään vai ei, tai niinkun sillä niinkun se, et se niinkun sit rajataan pois, miksi, niin tota tämmösii. Tottakai tässä täytyy olla realistinen ja sitten, kun meitä on useampia tässä niin toiset on tiukempii, että mä aina oon ihan semmonen niinkun myöntyväinen ja et joskus tarttee vähän niinkun sitten kun huomaa, että vois olla vähemmän joustava, että on ikävää, että jos joutuu kiristämään sen jälkeen. (EGS25HfTeP)

Monikulttuurisuus on käsitteenä noussut viime vuosina yleisesti kuvaamaan koulujen arkipäivää (esim. Lappalainen 2006) ja erilaisten *toisten* kulttuuritaustojen kohtaaminen koulussa on tuottanut mm. uskonnollisten tapojen huomioonottamisen välttämättömyyden jokapäiväisessä koulutyössä. Yhä enemmän on kuitenkin myös suomalaisuuden ’monokulttuurisuutta’ tai perustavaa samuutta problematisoitu (esim. Gordon, Komulainen & Lempiäinen 2002). Edellä olevassa sitaatissa opettajan itsestäänselvä suomalaisuus ja ’meihin’ kuuluminen tulee toistetuksi, mutta kriittisin äänenpainoin puhutaan ’meidän’ suhtautumisestamme toiseuteen, missä erot opettajissa tulee nimetyksi ”turkulaisten opettajien” kautta erilaisina ”huomioonottamisen” ja ”joustamisen” tapoina. Opettajien

keskinäiset erot ”tiukkuudessa” nähdään toisaalta myös opettajan omana prosessointina eri tilanteissa ja jatkuvina valintoina ”myöntyväisyyden”, ”joustavuuden” ja ”kiristämisen” suhteen.

Opettajan sukupuoli

Rinne (1986, 58–67) osoittaa tutkimuksessaan, että suomalainen kansanopettaja on ollut jo 1800-luvun puolelta lähtien useammin nainen kuin mies, vaikka vuoteen 1915 saakka osuudet olivat hyvin lähellä toisiaan (ks. myös Vuorikoski ym. 2003, 18). Sen jälkeen naisten osuus on vähitellen kasvanut. Vuonna 2004 peruskoulun opettajista 72 % ja rehtoreista/johtajista 36 % oli naisia (Tilastokeskus 2004).

Lasten opettaja ei ensisijaisesti mielikuvissa ole sukupuolinen olento, vaikka opettajaksi ehkä useammin näissä mielikuvissa asetetaan nainen kuin mies (esim. Weber & Mitchell 1995; Biklen 1995; Lahelma ym. 2000). Suomalaisessa kulttuurisessa kuvastossa opettajuuden juuret ovat kuitenkin miehisiä; varhaisimmat opillisen kansansivistyksen ammattilaiset – lukkarit ja pitäjänkoulumestarit – olivat miehiä (Rinne 1986) ja esimerkiksi opettajankoulutuksen varhaisissa ”aatteellisen perustehtävän” luonnehdinnoissa maskuliiniset ihanteet olivat vahvoja, kuten seuraavasta Uuno Cygnaeuksen kirjoituksesta käy ilmi:

> Sitäpaitsi tulee tämän opetuksen herättää ja kehittää oppilaissa rakkautta ja lämpöä vastaiseen kutsumukseensa, hurskasta, uhrautuvaa mielenlaatua, siveellistä voimaa ja vakavaa, miehekästä luonnetta sekä kaikkia niitä ominaisuuksia, joita opettajakutsumus vaatii siunauksellista toimintaa varten (Cygnaeus 1861, sitaatti Simola 1995, 254)

Maskuliiniset ihanteet pysyvät kyseenalaistamattomana esimerkiksi miesopettajien tarpeen perusteluiden yhteydessä (Lahelma ym. 2000) ja näennäisen sukupuolineutraalisuuden maskuliiniset painotukset säilyvät opettajapuheessa sekä myös opettajatutkimuspuheessa vahvana edelleen (Vuorikoski 2005). Esimerkiksi itsestäänselvä puhe virka*mies*etiikasta opettajapuheen ammatillisten velvollisuuksien ilmaisemisen yhteydessä on tästä esimerkkinä (esim. Simola 1995, 245)

Teoreettisissa lähtökohdissani ja aiemmissa kirjoituksissani yksin ja yhdessä (ks. Hakala 2002; Lahelma ym. 2000) olen tarkastellut opettajan sukupuolta ja sukupuolieron käsitettä yleisenä eron ja erilaisuuden kategorioiden jäsennyksenä (Braidotti 1994, 146), jonka kautta ja johon limittyneenä voidaan jäsentää myös muita eron ulottuvuuksia, kuten yhteiskuntaluokkaa, etnistä taustaa, seksuaalista suuntautumista, kykyisyyttä, ikää, ym. (ks. myös esim. Heinämaa 1997). Sukupuoli on näkyvä ja merkitsevä ero, joka herättää usein voimakkaita tunteita ja joka nousee aika-ajoin myös koulusta, oppilaista ja opettajista käytäviin julkisiin keskusteluihin. Niissä rakennetaan myös sukupuolittunutta positiota opettajille vallitsevan näennäisen sukupuolineutraalin puhetavan sisällä. Tähän positiointiin opettajat vastaavat: itsestäänselvästi myötäilevät, haastavat tai varioivat – ilmentävät eri tavoilla omaa sukupuoltaan ja tuottavat edelleen sukupuolidiskursseja, joissa myös oppilaille rakentuu positioita, osaltaan myös sukupuolittuneita mahdollisuuksien ja rajoitusten tiloja, paikkoja ja asentoja.

Onko opettajan tila feminiininen tai maskuliininen? Esimerkiksi Rinteen (1986, 67) parin kymmenen vuoden takaisessa tekstissä puhutaan suomalaisesta valtiollisesta kansanopettajuudesta ”naisvaltaisena” kaikkina aikoina viitaten naisenemmistöön opettajakunnassa (ks. myös Vuorikoski ym. 2003). Naisenemmistöisyys ei kuitenkaan tuota välttämättä naisvaltaisuutta. Monissa tutkimuksissa on osoitettu, että koulun opetettavaksi valikoituneessa tiedossa, joka konkretisoituu oppikirjojen sisällöissä ja niissä piirtyvissä toimintaympäristöissä, maskuliiniset painotukset ovat ilmeisiä. Tämä näkyy myös kansalaisuuden käsitteessä (ks. esim. Lahelma 1992; Palmu 1992; 2003; Kenway & Willis 1998; Gordon & Lahelma 1998). Tässä mielessä opettajan tilaa määrittävät maskuliinisiksi määrittyvät reunaehdot.

Lasten kasvattaminen, kansakunnan ”isiltä perittyjen traditioiden ja jatkuvuuden” (Komulainen 2002, 146) vartioiminen ja välittäminen on perinteisesti nähty naisen ja äidin tehtävänä ja siten opettajan ammatti on ollut luonteva paikka myös naiselle. Mutta ovatko opettajana toimivat naiset ’naisellisia’? Entä opettajamiehet, miten he ilmentävät sukupuoleensa liitettyjä ominaisuuksia? Näihin kysymyksiin on ilmeisen vaikea vastata ja tässä sukupuolen kategorinen käsite tulee kyseenalaistetuksi; tilastolliset ’totuudet’ naisten ja miesten toimintatavoista tai olemuksesta hämärtyvät, kun ’tosielämän’ (Braidotti 1994) naiset ja miehet puhuvat omasta sukupuolestaan (Hakala 2002). Toisaalta esimerkiksi Palmun (1999) kirjoituksessa tuodaan esiin, miten naisopettajat usein häivyttävät sukupuoltaan ja pyrkivät muun muassa pukeutumisellaan esittämään ”sukupuoletonta”. (Lahelma 1994; Palmu 1999; Gannerud 1999; Lahelma, Palmu & Gordon 2000; Lehtonen 2003; ks. myös Waller 1932/1967).

Opettajan ammatti on historiallisesti ollut ensimmäisiä ammatteja, johon naisilla on ollut pääsy ja johon heitä on myös rekrytoitu (esim. Biklen 1995; Vuorikoski 2005; Munro 1998). Opettajuuteen liitetään oppilaista huolenpidon aspekteja, jotka mielletään ‘äidillisiksi’ ja feminiinisiksi. Mutta opettajuuteen liittyy paljon myös maskuliinisuuteen kulttuurisesti liitettyjä ominaisuuksia, joita nainenkaan ei voi leikata pois toimiessaan opettajana. Nämä liittyvät erityisesti juuri kouluopetuksen tietokäsitykseen, julkisen kulttuurin mukaiseen ainejakoon ja opetussuunnitelmaan sekä opettajaan koulun institutionaalisen arvovallan ruumiillistumana. Opettaja toimii vallitsevan sukupuolijärjestelmän sisällä, jossa tietokäsitys ja dikotomisiin hierarkioihin järjestyvät kategorisoinnit sisältävät ‘naiselliseen’ elämänpiiriin liittyvien asioiden näkemisen toisarvoisena ja vähemmän tärkeinä. (Connell 1985; Lahelma 1992; Lindroos 1997; Gannerud 1999; Palmu 2003).

Opettajaan, kuten viralliseen kouluun yleensäkin liitetään tietty sukupuolineutraalisuus, ts. sukupuolisuus tai varsinkaan seksuaalisuus ei opettajakuvissa korostu. Mielikuva liittyy koulun funktion kulttuurihistorialliseen muotoutumiseen lähinnä lasten intellektuaaliseen kasvatukseen keskittyväksi yhteiskunnalliseksi instituutioksi, jossa ruumiillisuutta on kontrolloitu ja rajoitettu. Liikkuva ruumis rajataan erillisiin tiloihin ja paikkoihin liikuntatunneille, biologinen ruumiillisuus faktatiedoiksi luonnontieteellisestä näkökulmasta opetettavaksi ja opittavaksi tai seksuaalinen ruumiillisuus seksuaalikasvatuksen lisääntymisterveyden ja ehkäisyvalistuksen näkökulmiin (Tuomaala 1999; Gordon, Holland & Lahelma 2000; Lehtonen 2003). Seksuaalisuutta on peitelty ja kontrolloitu. Samalla sukupuoli-

neutraali mielikuva pitää sisällään kulttuurisesti vahvaksi muodostuneita piirteitä maskuliinisuudesta (Lahelma 1992; Naskali 2003; Vuorikoski 2005).



Kuva 4 *Onko opettaja nainen tai mies?*

Ruumiillisuus ja seksuaalisuus eivät 'kuulu' viralliseen kouluun, mutta ovat läsnä epävirallisesti ja fyysisesti monin tavoin kietoutuneina koulun käytäntöihin (Palmu 1999; Lahelma, Palmu & Gordon 2000). Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 5) kirjoittavat koulusta instituutiona, jonka tarkoituksena on häivyttää sosiaaliset erot ja tuottaa ”abstrakteista oppilaista abstrakteja kansalaisia”. Vastaavasti opettaja voidaan nähdä erilaisuuksista abstrahoituna ilmentävän opettajuutta, joka virallisena instituutiona on sukupuolineutraali.

Mielenkiintoisesti tätä taustaa vasten opettajan sukupuoli on noussut toistuvasti julkiseen keskusteluun miesopettajien tarpeen ja koulun naisistumisen ”uhan” kautta. Miehen mallin ja miesruumiin läsnäolo koulussa nähdään tärkeänä, vaikka koulun sisällöissä jo maskuliiniset painotukset on osoitettavissa. Sukupuoli käsitteellistyy ikään kuin katkaisijasta sopivasti käännettäväksi välillä päälle ja välillä pois päältä. Sukupuoli voi olla päällä marginaalissa ja rivien väleissä, jaettaessa oppilaita tyttö- ja poikaryhmiin erilaisissa käytännöissä, kyseenalaistamattomana ja itsestäänselvänä mallina opettajan ruumiissa samaan tapaan kuin vaatteet ovat

päällä, tai biologian oppikirjassa sukupuolitetun ruumiin kuvissa osoittamassa fysiologisia eroja. Mutta kriittistä pohdintaa siitä, mitä on olla tyttö tai poika, nainen tai mies arkisissa käytännöissä, yhteiskunnan rakenteissa ja suhteissa harvoin tapaa oppikirjoissa tai tutkimusaineistoissani.

Olen tarkastellut aiemmissa kirjoituksissa (Hakala 2002; Lahelma ym. 2000) puhetapoja opettajasta oman sukupuolensa mallina oppilaille, joissa viittaan keräämääni kyselyaineistoon opettajan sukupuolen vaikutuksista koulutyössä. Kyselytutkimuksen lähtökohtana oli julkinen, toistuva keskustelu opettajan ammatin naisistumisesta ja miesten rekrytoinnista opettajan uralle sekä Suomessa että muualla. Kyselyaineiston analyysissa keskityin tarkastelemaan niitä puhetapoja, joita opettajat tuottivat kirjoittaessaan näkemyksiään opettajakunnan sukupuolijakaumasta ja miesopettajatarpeen perusteluista sekä opettajan sukupuolen vaikutuksista koulutyössä. Pyrin tavoittamaan sukupuoleen liitettyjä merkityksiä sekä sukupuolieron rakentumista. Nostin keskeiseksi aineistosta häilyvyyden, epävarmuuden ja ambivalenssin opettajien vastauksissa. Niissä ilmenee usein toisaalta varma näkemys sukupuolen merkityksestä siinä mielessä, että opettajakunnan sukupuolijakauman tasaisuus nähdään toivottavana. Tarve saada enemmän miesopettajia kouluun esiintyy vahvana ja tarpeen perusteluiksi löydetään varmoja argumentteja. Toisaalta kysyttäessä vastaajan oman sukupuolen vaikutusta koulutyössä suuressa osassa vastauksia vaikutus kiellettiin tai vastaukset ilmensivät usein epäröintiä. Sukupuolen vaikutus myös kiellettiin toistuvasti vastauksen alussa, mutta sivulauseessa sille määritettiin kuitenkin jokin vaikutus. (Hakala 2002.)

Opettaja on oman biologisen sukupuolensa edustaja ja 'kantaa ruumiissaan' kulttuurisia kuvia omasta sukupuolestaan sekä niitä kulttuurisia kuvia, joita opettajasta on. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio ja opettajuus institutionaalinen ammatti, johon kukin opettaja joutuu luomaan oman suhteensa, mukautumaan siihen ja mukauttamaan sitä omista lähtökohdistaan – subjektifioitumaan diskurssiin. Opettaja on myös julkisesti esillä, *esittää opettajaa* koulussa oppilaiden, vanhempien ja myös kollegoidensa katseen alla (Holland ym. 2007). Opettajan uskottavuus ja auktoriteetti esimerkiksi ovat sellaisia opettajuuteen liitettyjä piirteitä, joihin erityisesti liittyy maskuliinisiksi miellettyjä performatiivisia eleitä ja asentoja. Auktoriteetti yleisesti liitetään myös kurin käsitteeseen ja luokan hallintaan, joihin liittyy tietty maskuliinisuuteen itsestäänselvästi liitetty arvovaltainen ruumis, asento, ääni ja puhuttelun tapa. (Naskali 2001b; Hakala 2002; Robinson 2000.)

Toisaalta feminiiniseksi mielletty huolenpito liitetään myös opettajuuteen (esim. Acker 1995). Aineistossani tähän viittaavia piirteitä halutaan myös rajoittaa ja kontrolloida, opettajan "toimenkuvasta" rajataan pois sosiaalitoimiston tehtäviä, joihin yleensä liitetään juuri feminiinisiksi miellettyjä huolenpidon ja hoivan elementtejä:

> K: (…) Varmaan naisopettajissa on aika paljon, ainakin mitä kun kuuntelee ihmisten puheita, nin aika paljon semmosia, jotka ei tee niinkun selkeetä eroa sillä, että mikä kuuluu niinsanotusti toimenkuvaan, vaikkei sitä nyt niin tarkasti tarttekkaa rajata, mutta... Valitetaan työn paljoutta ja valitetaan stressiä ja muuta, ja sit ollaan kuitenki valmiit menemään semmoselle alueelle, [mikä ei kuulu

H: mikä ei kuulu]* millään lailla.
L: Nii pidetään sosiaalitoimiston sivupistettä kotona.
(DEIyk)

Miesopettajat ovat selkeämmin ja näkyvämmin sukupuoltaan edustavia kuin naisopettajat; heidät asetetaan eksplisiittisesti *miehen malliksi*. Naisopettajat ovat 'vain' opettajia, kun miesopettajat ovat MIESopettajia. Tämä toimii toisella logiikalla kuin mihin feministitutkijat ovat kiinnittäneet huomiota esim. kirjoituksissa historiasta tai taiteesta; naiset ovat poikkeus ja osoitetaan sellaisiksi esim. käsittein naiskirjailija, naistaiteilija eikä heille suoda suurmiehen tai neron paikkaa. Näissä määrittelyissä nais-etuliite sisältää usein juuri poikkeuksen säännöstä, pienen mutta merkittävän alentuvan vivahteen, jossa 'oikea' kirjailija tai taiteilija on mies. (Lepistö 1991.) Eva Gannerud on väitöskirjassaan haastatellut ruotsalaisia naisopettajia ja osoittaa haastatteluotteillaan naisopettajien kokemukset 'väärästä' sukupuolestaan ja syyllisyydestä siitä, että on nainen, kun oppilaat 'tarvitsisivat' miesopettajia. Julkisessa keskustelussa sekä Ruotsissa että Suomessa on kirjoitettu paljon miesopettajien tarpeesta. Tämä ei voi olla heijastumatta koulun arkeen juuri Gannerudin esittämällä tavalla: naisopettajia syytetään 'väärästä' sukupuolesta ja he itse myös ottavat syytteen vakavasti (Gannerud 1999, 71–75), mikä tuli esiin myös omassa aineistossani nuoren naisopettajan puheessa:

Ja välillä mä jotenki, niinku tuli yhtäkkiä niinku, että 'hetkinen, että miten pienten poikien kans ollaan?' (T: nii) Ja siinä mulle välillä tulee se, että, et, siinä niinku haluis tavallaan vähän enemmän ymmärtää sitä maailmaa (T: mm.), et missä mennään, koska, koska niinkun… poikien toimintatavat on erilaisia. Ja on paljon helpompi niinkun sillä lailla, tytöt on, tytöill on ehkä kuitenki semmosia, jokka niinkun, on niinkun perinteisesti ehkä sillä lailla, et niit on helpompi jotenkin, jotenki, emmä, voisko sanoo, et on helpompi (naurahtaa) käsitellä tai… et pojat niinkun jotenkin, ne toimii niinkun toisella tavalla. Ja miten sen kuitenki sillälailla, että… e, miten niitä sillä lailla voi ohjata, ilman että siitä tulee semmosta, et shht! Niinku latistaa tavallaa (T: niijust), et se pys, säilyy kuitenki semmonen niinku… poikamaisuus siinä hommassa. Välillä toivoo, että (muuttaa ääntään pateettiseksi) 'kun olis mies, niin ymmärtäs (nauraa)…' (DErh120201)

Yhden näkökulman opettajan ja mallikansalaisen sukupuoleen aineistossani toi ala-asteen luokanopettajan kertomus oppilaiden suhtautumisesta hänen raskauteensa, jossa mallikansalaisen etäällä, irti arkipäiväisyydestä seisova paikka horjuu ja opettaja näyttäytyykin ruumiillisena ja seksuaalisena olentona:

T: Miten sä näät niinkun opettajan tänä päivänä tämmösenä mallikansalaisena vai onko opettaja?
Ope: Tota se on hyvä kun niinkun lapset, välillä on semmonen kuva, että opettajat on vähän niinkun prinsessoja et ne ei käy niinkun, nehän ei käy vessassa ja ne asuu koululla (…) sellasilla pienillä niinkun jollai ekavuotisella vois olla et

* [ ] merkit puheen litteraatiossa merkitsevät kahden puheenvuoron päällekkäisyyttä.

tämmösiä kuvitelmia, ja tota tää liittyy siihen kun mä olin raskaana ja tota sitten yks oppilas (…), niin ne tuli kysyyn et opettaja, et ootsä raskaana niin sit mä sanoin et joo, olen, sit siin vieressä seiso yks ryhmä pojista ja sielt lipsahti ihan vahingossa ja sano, opettaja on pannu. Ja sit se niinkun se meni ihan punaseksi, ja sitten mä en oikein tienny, et miten mä oisin siihen suhtautunu, biologiaa niille opettaneena, niin mä olin tavallaan niinkun kiitollinen, että se edes tietää, että miten lapsia pannaan alulle, mut se jotenkin silleen niinkun mun mielestä kuvastaa sitä lapsen niinkun ajatusmaailmaa et miten. (K: Niin et opettaja on...) Niin et eihän se niinkun voi olla, niinkun opettaja ei voi olla sukupuoliyhteydessä tai muuta, ja sit se vaan niinkun hiffas että hetkinen, et miten se voi olla ja muuta tollasta, että mitä siinä on täytyny tehdä. (EGS37HfTeP)

Opettajan sukupuoli tulee naisopettajan ruumiissa näkyvän raskauden ja siihen liittyvän seksuaalisuuden kautta tavallaan kyseenalaistaneeksi mallikansalaisuuden, jonka nykyversiota oppilaiden silmissä opettaja kuvailee kylläkin feminiinisen metaforan kautta ”prinsessana, joka ei käy vessassa” ja ”joka asuu koululla”. Opettajan seksuaalisuus tulee kuvauksessa esiin oppilaille hämmennystä tuottavana kohtaamisessa oppilaiden kanssa. Liittyneenä nimenomaan opettajan reaktioon kysyttäessä nykyopettajan mallikansalaisuudesta tästä saa esiin tulkintoja kansalaisuuden, sukupuolen ja seksuaalisuuden suhteista. (ks. myös Lahelma 1994; Lahelma, Palmu & Gordon 2000.)



Kuva 5 *Prinsessaopettaja?*

Kansalaisuuden sukupuolesta ja mieskansalaisen ensisijaisuudesta on feministisissä tutkimuksissa kirjoitettu jo pitkään. Kansalaisoikeuksien vähittäinen karttuminen äänioikeutena, oikeutena omaan rahaan ja itsemääräämiseen on ollut taistelun ja määrätietoisen vaatimisen takana (Gordon & Lahelma 1998, 255–260). Naisopettajan mallikansalaisuuden versio tulee edellä olevassa sitaatissa jo lähtökohdissaan tunnistetuksi feminiiniseksi ”prinsessaksi”, mutta mallikelpoisuuden ehdoksi voi tulkita edelleen ruumiillisuuden ja seksuaalisuuden häivyttämisen, joka on ollut esillä jo edellä – neitsytprinsessa, joka ei käy vessassa, vaikkakaan kansalaisuuden tarkempiin merkityksiin tästä on vaikea löytää tulkintoja. Mallikansalaisen ”laskeutuminen” ihmiseksi (erotuksena prinsessasta) tapahtuu kuvaamalla raskaus naisopettajan ruumiissa näkyvänä seksuaalisuuden merkkinä, jonka oppilaat punastellen huomioivat. Tästä opettaja jatkaa samassa puheenvuorossa:

> Jotenkii semmonen et alkaa niinkun laskeutuu sitä kautta et koko status on laskemassa, niin nyt meistä alkaa tulla ihmisiä, et jopa lasten silmissä. Et vaan niinku monet noista, jotka on opettajia ja niitten lapset menee kouluun niin sen jälkeen niitten äidit ei ole mitään, et opettajahan tietää kaiken. Niin niin mut kun minäkin olen opettajana? Niin mut et sä voi tietää, et kyllä meidän opettaja tietää. Että onhan se niinkun opettaja on opettaja lapsille jossain määrässä, mut että on se niinkun alkaa tulla alaspäin, ja niistä on niinkun hyviä seurauksia. Mut et myöskin tää auktoriteetin pitäminen on vaikeempaa ja että tänhän on jotenkin muututtava siihen systeemiin, että mieluummin poliisit paikalle jos… (nauha ja nauhoitus loppui kesken lauseen). (EGS37HfTeP)

Opettajan seksuaalisuus tulee liitettyä puheeseen mallikansalaisuudesta. Seksuaalisuuden ja ruumiillisuuden kautta tuodaan opettajaa ”alaspäin” ja ihmiseksi ”jopa lasten silmissä”, jolloin opettajan mallikansalaisen positio samalla kyseenalaistuu. Toisaalta myös naisopettaja julkisessa kouluinstituutiossa asettuu edelleen ’paremmin tietäjäksi’ suhteessa yksityisessä elämänpiirissä kohdattuun äitiin. Auktoriteetin pitämisen vaikeus kuitenkin kiinnittyy opettajan siirtymiseen ”alaspäin”, joka viittaa hierarkkisen suhteen ohenemiseen opettajan ja oppilaan välillä. Kuten aiemmin jo kirjoitin, koulun kulttuurisessa järjestyksessä etusijalle asetettu auktoriteetti liitetään usein (maskuliinisen) kurin käsitteeseen ja opettajan hierarkkiseen arvovaltaan oppilaisiinsa nähden (Ojakangas 1997; Gordon, Holland & Lahelma 2000, 88–92; Robinson 2000, 77). Edellä olevassa sitaatissa opettaja puhuu auktoriteetin pitämisen vaikeudesta, kun opettaja ”alkaa tulla alaspäin”, mikä tulkinnassani viittaa juuri auktoriteetin liittämiseen kontrollipainotteiseen kurinpitoon. Alaspäin siirtyvä paikka opettajalle tuo hänet lähemmäs oppilaitaan ja koulutilan avoimemmaksi erilaisille asennoille ja äänille. Myös oppilaalle tarjoutuu tila ja asento puhutella opettajaa henkilökohtaisesti. Kutkuttamaan jää keskenjääneen lauseen ajatus poliisin kutsumisesta kouluun joissakin tilanteissa – puheessa ulkoistetaan kontrolloiva kurinpito poliisille, ammattikunnalle, jonka kulttuurinen kuvasto on maskuliininen.

Seksuaalisuuden näkyvyys naisen ruumiissa erityisesti raskauden kautta tuottaa myös opettajalle hämmentävän tilanteen. Opettaja ei tilanteessa ”oikein tienny, et miten mä oisin siihen suhtautunu”. Mutta opettaja raskaana olevan nai-

sen ruumiissa ”laskeutuu” lähemmäs oppilaita. Edellisessä luvussa esillä olleessa sitaatissa naisopettaja kieltäytyi virheettömän mallikansalaisen paikasta ja kuvasi omiin hameenhelmoihinsa kompastelua, jonka kautta opettajan asentoon tulee horjuntaa tai huojuntaa. Näillä opettajan asentoja kuvaavilla termeillä viittaan luvussa 1.3 tarkastelemiini feministisen pedagogiikan teoretisointeihin, joissa tarkastelin pedagogisen puhuttelun tapoja ja niiden tuottamia vastaamisen asentoja. Aineistossani ”kompastelu” tai ”laskeutuminen” jalustalta tai katederilta tuli näissä kahdessa sitaatissa kuvattua naisopettajan paikalta tunnustellen opettajan muuttuvia asentoja. Hameenhelmoihin kompastelu ja raskaana oleva naisen ruumis opettajan paikalla horjuttaa ”virheettömän” paremmin tietäjän varmuuden, johdonmukaisuuden ja systemaattisuuden fallogosentrista ihannetta. (ks. esim. Naskali 2003, 20; Braidotti 1994.)

Seuraavaksi lähden tarkastelemaan lähemmin joitakin moniulotteisia määrityksiä mallikansalaisuudesta, joissa on tulkittavissa myös kerronnan ja sanavalintojen välittäminä joitakin viitteitä mallikansalaisen paikalta tuotetusta pedagogisesta suhteesta.

5.3 Mallikansalaisen pedagogiikkaa – korkealta, syvällä äänellä ja varmoja lauseita – kenen äänellä?

Avaan muutaman sitaatin kautta pohdintoja siitä, millaista pedagogisen puhuttelun tapaa on luettavissa puhunnoissa mallikansalaisen paikalle astumisesta. Kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin erottelu toimii tässäkin tulkintojen jäsentäjänä ja näiden kautta pyrin tarkastelemaan sitä, millaiseksi tila tehdään pedagogiikalla ja millaisia paikkoja ja asentoja dialogiin osallistujille mahdollistuu. Lyhyiden puheenvuorojen tulkintamahdollisuudet tästä näkökulmasta ovat rajallisia – puheenvuoroista ei voi tavoittaa koulussa ja luokkahuoneessa todentuvaa pedagogista dialogia. Tulkitsen kuitenkin puhetavassa rakentuvaa kuvausta myös luokkahuonedialogiin mahdollisuuksia tuottavana diskurssina, joka paitsi kuvaa myös rakentaa todellisuutta, piirtää osaltaan opettajuudelle rakentuvan tilan rajoja.

> En mä tiedä oikeestaan sitä mallikansalaista. Millä tavalla tai miksi tai, mitä se (...) Mun mielestä tärkein malli olis se, että pitää kyseenalaistaa. Semmonen niinkun ihannekansalainen ei ole se, joka nielee kaikki, mitä toiset pakottaa nielemään, vaan sellainen kyseenalaistava, kriittinen. Niin kyllähän opettajasta voi tarttuu sellanen. (...) Mut sit toisaalta jos aattelis, et jos antais jotain semmosta teennäistä mallikansalaisen mallia, niin mä en usko sellaseen ollenkaan. Opettajan pitää sanoa mielipiteensä, ja perustella se. (EGS19VmScU)

Tämän sitaatin puhunnassa toistuu mallikelpoisuuden kriteereiden etsintä, ja opettaja asetetaan toteuttamaan tätä ihannetta ja ’tartuttamaan’ sitä oppilaisiin. Kriittisyyden ja kyseenalaistamisen painottaminen viittaa analyyttisen dialogin puhuttelun tapaan, jolla voi kyseenalaistaa ajatuksen ihannekansalaisesta, ”joka nielee kaikki, mitä toiset pakottaa nielemään”. Jään miettimään erityisesti ilmaisua ”kyllähän opettajasta voi tarttuu sellanen”, jossa kyseenalaistaminen ja kriit-

tisyys ikään kuin siirretään ulos koulusta tarttuvaksi, joskin suotavaksi taudiksi. Kriittisyys ja kyseenalaistaminen opetetaan, koska se nähdään oppilaan parhaaksi siellä jossakin ”ihannekansalaisen” positiossa, joka ei kuitenkaan sijoitu kouluun – oppilas *ei vielä* ole kansalaisen positiossa koulussa (Gordon & Lahelma 1998). Ehkä tästä puhunnasta kuitenkin voi tulkita myös oppilaan mahdollisuuksia kouluun kohdistuvaan kriittisyyteen tai opettajan opetusta kyseenalaistavaan asentoon: kyseenalaistamaan koulua instituutiona, joka ”pakottaa nielemään” opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opettajan perustellun mielipiteen painokas esittäminen mallikelpoisuuden kriteerinä vertautuu ”teennäisen mallikansalaisen malliin”, johon puhunnassa ei uskota, ja perustellun mielipiteen esittämisen ’tartuttaminen’ oppilaisiin suuntaa dialogia analyyttiseen orientaatioon. Perustellun mielipiteen sanomisen vaatimus asettaa opettajan kuitenkin siihen varmuuden, johdonmukaisen ja (miestapaisessa) (ks. Veijola & Jokinen 2001) tukevassa asennossa puhuvan tietäjän asentoon, jossa opettajan paikan institutionaalista valtasuhdetta ei kyseenalaisteta eikä sitä, että tähän puhutteluun vastaamisen mahdollisuudet oppilaan paikalla ovat rajalliset.

Seuraavassa sitaatissa mielipiteen esittämiseen tulee toisenlainen näkökulma. Mallikansalaisuuden ja mallikelpoisuuden kriteereitä pohditaan monesta näkökulmasta, monitasoisesti ja monitulkintaisesti. Pohdinnassa tuodaan mukaan myös pedagoginen vuorovaikutus ja siinä esiin tulevat asiat, joita opettaja mahdollisesti ei itse ”sulata”, toisin sanoen tässä pohdittiin myös mallikelpoisuuden näkökulmaisuutta.

> Tota mun mielestä opettaja ihan samalla lailla mallikansalainen kuin muutkin ihmiset. Mä en oo koskaan arvostanut sitä ajatusta, että opettajan pitäs olla enemmän kuin muut. Eli tota mun mielestä opettaja on ihminen, ja opettaja sillä omalla inhimillisyydellään voi olla mallikansalainen. Tarkotan mm sitä, että opettaja on rauhantahtoinen ihminen, joka on kansainvälinen ihminen ja se näkyy. Se näkyy siinä, että et se toimii sillä tavalla kuin se puhuu. Yks mikä meillä näky hirveen selkeesti aikasemmin, oli oli nimenomaan tää ulkomaalaisten kohtelu. Ei, ei opettajat, opettajat ole rasistisia, mutta kylläpä meillä oli vaan alempiarvonen kohtelu täällä. Sitähän ei niinkun kukaan halua myöntää, mut se oli tilanne, ja hyvin nopeesti se kuulu myös oppilaiden, oppilaiden mielipiteissä. Ja siinä mielessä mä just tarkotan sitä, että opettajan pitää olla sillai mallikansalainen, että, että sen pitää pystyä olemaan tämmösissä asioissa edes sitten sen oman ajatuksensa yläpuolella. Mutta semmosessa asiassa, että opettaja ei sais mennä kapakkaan, niin vähän sekavaa, eli tämmöstä näennäispyhyyttä mä en arvosta kyllä ollenkaan. Mutta sitä mä kyllä arvostan, että opettaja pystyy, pystyy ikäänkuin olemaan neutraali myös sillon, kun hän ei ehkä itse sulata asioita. Se on kyllä todella vaikeeta, ja pelkäänpä kyllä, että tällasen [epäselvä sana] haistaa läpi. Jos ei ees yritä, niin sitten tilanne kyllä riistäytyy käsistä. Malliopettaja on erittäin vaikee muuten määritellä, mutta voi sanoa, että malliopettaja on oikeudenmukainen. Myös pyrkii kehittämään itseensä, ja muuttuu muuttuu sen mukasesti, mitä tota mitä palautetta saa ja jaksaa saada ja sen pitäs saada ja aktiivisesti hakee sitä myös siltä kohderyhmältä elikkä oppilailta. Et palaute ei riitä, jos sitä tulee jostain muualta. Kyllä sitä pitää saada sieltä oppilailta. (EGS14VmStL)

Puheenvuorossa tuotetaan kiinnostavia kategorisointeja, jotka toisaalta sanovat ääneen, rikkovat ja kyseenalaistavat monia itsestäänselvinä pidettyjä ja muissa puheenvuoroissa yleisesti vaiettuja erotteluja ja hierarkioita. Toisaalta niissä tulee tuotetuksi myös ”perustava samuus” (Mietola 2001), jolla erotellaan meitä muista/toisista. Aluksi puheessa otetaan jälleen mallikansalaisen paikka opettajalle; opettaja on ”ihan samalla lailla mallikansalainen kuin muutkin ihmiset”, ei sen enempää eikä vähempää. Sen jälkeen tulee tuotetuksi kuvauksia ja arvioivia erotteluja: kuka tahansa ei kuitenkaan ole mallikelpoinen. ”Inhimillinen”, ”rauhantahtoinen” ja ”kansainvälinen” ovat määrityksiä, jotka opettajan tulisi ottaa omakseen ja näyttää ulospäin myös toimimalla puheidensa mukaisesti. Koulun ja opettajien toimintaa kritisoivana esimerkkinä puhutaan ulkomaalaisten kohtelusta, joka koulussa näyttäytyi alempiarvoisena ja ristiriitaisena opettajien väitetyn ei-rasistisuuden kanssa. Suomalainen, valkoihoinen, opettajan positiossa ’meihin’ lukeutuva puhuja tekee kuitenkin selkeän eron ulkomaalaisiin, joita kohdeltiin alempiarvoisesti ja myös oppilaista nämä ulkomaalaiset tulevat erotetuiksi – oletettavasti kuitenkin kyse on ulkomaalaistaustaisista ’meidän’ koulun oppilaista.

Yhtenäiskulttuurin harmonisuus tulee kyseenalaistetuksi ja erilaisuus puhutuksi esiin, mutta kun opettajan suhtautumiselle ja vuorovaikutukselle lähdetään etsimään tapoja toimia ideaalisesti, määrittämään ’mallien mallia’, ”malliopettajaa”, opettaja läsnä olevana ja vuorovaikutteisena ihmisenä omine mielipiteineen ja asenteineen katoaa mallikelpoisuuden vaatimusten taakse. Opettajan pitää kyetä olemaan ”oman ajatuksensa yläpuolella” ja ”neutraali myös sillon, kun hän ei sulata asioita”. Opettaja (tai ainakin muut opettajat erotuksena puhujasta) tulee asetetuksi esittämään ja edustamaan jotakin itseään suurempaa, universaalimpaa ideaa, joka sijoitetaan opettajan oman ajattelun yläpuolelle ja joka määritetään ”neutraaliksi”. Siten valtasuhteet oppilaiden ja opettajan välillä jäävät kyseenalaistamatta voimaan opettajan jäädessä kaiken, myös itsensä, yläpuolelle objektiivisena arvioijana. Tässä tulee opettajan puheessa toistetuksi opettajan paikantaminen edelleen modernin koulujärjestelmän valtakunnallisten hyveiden ja kulttuurin välittäjäksi, josta kirjoitin edellä luvussa 4.

Neutraalisuus tulee liitettyä tilanteen hallintaan lauseessa, kun opettaja puhuu neutraalina pysymisen vaikeudesta ja sen yrittämisen välttämättömyydestä; tilanteen hallinta on mahdollista vain neutraalina pysymisen kautta, muuten tilanne ”riistäytyy käsistä”. Opettajan asettuminen selkeästi jollekin ’puolelle’ painottuu eri tavalla kuin oppilaan – opettajan mielipiteellä on instituution antama moninkertainen painoarvo oppilaiden mielipiteisiin nähden. Tässä tulee esiin myös vaikeus tehdä tulkintaa lyhyestä, puhujan kokemukseen ja tiettyyn tilanteeseen kytkeytyvästä kerronnasta, jossa sanojen merkitykset ja viittaussuhteet jäävät tulkinnallisesti ohuiden säikeiden varaan. Puheessa kuvattu ”tilanne” kuitenkin on tulkittavissa kouluyhteisön vuorovaikutustilanteena, jossa on erimielisyyksiä ja mahdollisesti myös konflikteja. Opettaja kouluyhteisössä ei pääse pois paikaltaan, jossa hän on tilanteen aktiivinen osallistuja ja merkitysten arvovaltainen rakentaja. Neutraalisuuden vaikeus, mikä puheenvuorossa myönnetään, kytkeytyy tähän – ja kysymys siitä, voiko opettaja ylipäätään olla neutraali oman työyhteisönsä merkitysten rakentajana esimerkiksi ”ulkomaalaisten” ja ”meidän” välisessä vuorovaikutuksessa? Neutraalisuus saattaa tässä myös asettua vahvistamaan *en-*

simmäisen hierarkkista valta-asemaa suhteessa *toiseen*, vastaavasti kuin sukupuolineutraalisuus sisältää aina tietyn maskuliinisen painotuksen (ks. esim. Lahelma 1992, Naskali 2003, Palmu 2003, 110). Vaikka puheenvuorossa lähdetään kriittisestä näkökulmasta ”ulkomaalaisten alempiarvoiseen kohteluun” ja vedotaan myös malliopettajan oikeudenmukaisuuteen, se tehdään asettamalla ulkomaalaiset kohteeksi ja rakentamalla ”meidät” kohtelun määrittäjiksi. Toisaalta kuitenkin opettajan asentoon kuvataan myös palautteen kysymisen ja kuulemisen vaatimus ”kohderyhmältä”, oppilailta.

Kuten tutkimukseni lähtökohdissa kirjoitin, feministisissä pedagogiikan pohdinnoissa on esillä ajatus, että pedagogiikka inhimillisenä toimintana on aina valintojen tekemistä ja nämä valinnat perustuvat tilanteittaiseen, tietyssä ajassa, paikassa ja jostakin näkökulmasta tapahtuvaan harkintaan. Näissä valinnoissa tehdään myös koko ajan kategorisointeja ja hierarkioita, otetaan mukaan ja suljetaan ulkopuolelle, ja näissä prosesseissa tilanteeseen osallistuvien valtasuhteet todentuvat. Nämä kiteytyvät kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin tuottamien puhuttelun tapojen eroihin, joita kuvasin luvussa 2.3. Edellä olevassa sitaatissa näyttäisi kommunikatiivisen dialogin ihanne elävän voimallisesti. Yhteistä konsensusta etsitään neutraloimalla opettajan mielipiteet kuitenkin tuottaen hierarkkiset erottelut, jotka neutralointi jättää kyseenalaistamatta ja sellaisina voimaan. Analyyttisessa dialogissa näitä erilaisiin positioihin kytkeytyneitä valtasuhteita pyritään tuomaan mahdollisimman avoimesti esiin ja pedagogisen vuorovaikutuksen käytännöissä etsitään mahdollisuuksia tunnistaa ja tunnustaa erilaisiin paikkoihin, näkökulmiin ja puhetapoihin liittyvät erot ja eriarvoisuus, mistä avautuu mahdollisuuksia niiden purkamiselle ja toisenlaisten käytäntöjen etsimiselle. Helppoa ei sekään ole.

Alison Jones kirjoittaa opetustilanteesta uusiseelantilaisen yliopisto-opetuksen käytännöissä, jossa monikulttuurisen opiskelijaryhmän sisällä dialogiin pyrkiminen etuoikeutetun pakeha[14]-ryhmän ja maoreiden välillä herätti vastustusta joissakin maoriopiskelijoissa. Maoriopiskelijoiden näkemys oli, että pakeha-opiskelijoiden ja -opettajien kieli, oletukset ja mielenkiinnon kohteet dominoivat opetuksessa ja heidän osallistumisensa keskusteluun edellytti tähän alistumista ja erityisen kulttuurisen mielenkiinnon kohteeksi asettumista huolimatta nimenomaisista yrityksistä luoda demokraattinen ja avoin keskustelutilanne. Pakeha-näkökulma asettui tilanteissa etuoikeutettuun katsojan positioon, josta maorit asettuivat *toisiksi*, mielenkiinnon ja hyväntahtoisen riiston kohteiksi, mutta pakeha-näkökulmaa ei asetettu vastavuoroisesti katsomisen ja tarkastelun kohteeksi. (Jones 1999.)

Tulkitsen edellä olevassa sitaatissa opettajalle asetettua neutraalisuuden vaatimusta pakeha–maori-erottelua vastaavana etuoikeutetun position kyseenalaistamattomuutena ja ”ulkomaalaisten” kohteeksi ja *toisiksi* asettamisena. Sitaatissa kuvatussa tilanteessa monenlaiset erot ja niiden tuottamat valtapositiot risteävät ja tuottavat opettajalle moninkertaisen arvovaltaposition. Ainakin seuraavat suhteet

[14] ’Pakeha’ on uusiseelantilaisessa kulttuurisessa todellisuudessa maorin kielinen nimitys valkoisten uudisasukkaiden jälkeläisille, jotka ovat monella tavalla etuoikeutetussa asemassa suhteessa maan alkuperäisväestöön, mm. maoreihin (Jones 1999).

ovat erotettavissa: opettaja–oppilas, vanhempi–lapsi ja (kansainvälinen) suomalainen–ulkomaalainen. Näistä kaikista rakentuu opettajalle arvovaltaisen puhujan ja viimekätisten valintojen, hierarkkisten arviointien ja myös oppilaiden olosuhteiden määrittäjän paikka. Tätä ei kuitenkaan sellaiseksi tahdota tunnustaa, vaan opettajan pyrkimys asettua ”oman ajatuksensa yläpuolelle” ja olemaan ”neutraali” nimenomaan häivyttää näkyvistä tätä positiota. Opettaja jää edelleen kyseenalaistamattomaan paremmin tietäjän paikkaan ja asentoon, jossa vetäytyy läsnäolevasta dialogista.

Puhetapa opettajasta mallina oppilailleen kiteyttää tietyllä tavalla sen opettajan paikan ja asennon, josta Päivi Naskali (2001, 289) kirjoittaa opettajan ”narsismina”. Opettaja saattaa huomaamattaankin ”uusintaa omia näkemyksiään ja monistaa itseään opiskelijoissa määrittelemällä ”hyväksi opiskelijaksi”, itsenäiseksi ajattelijaksi sen joka ajattelee opettajansa ajatuksia. (…) Tästä syystä erilaisen tiedon näkeminen, autenttisen äänen arvostaminen on opetuksellinen paradoksi: opiskelija opiskelee muuttuakseen opettajan kaltaiseksi.” Opettaja saattaa kuulla vain oman äänensä kaiun ja muut äänet jäävät kuulemattomiin. Oppilaan toisin ajattelun, toisin toimimisen mahdollisuudessa ja opettajan herkkyydessä kuunnella ja kuulla tätä kulminoituu paremmin tietämisen ja *tiedän mikä sinulle on parasta* -diskurssin problematisoinnin mahdollisuus:

> K: Mut että, mä en oo koskaan kokenu sil tavalla et mun pitäis olla joku ihmisen malli, vaan että tota, mä olen oma itseni ja se riittäköön, ja jossei se riitä, niin sit täs ei voi tosiaan olla, et sit täytyy niinkun... (...) et, kun lapselle voi tulla helposti semmonen mielikuva, et hänen täytys olla samanlainen kuin opettaja. (…) Sitä ei sais, et se on must niinkun… (DEIyk)

Eräässä puheenvuorossa opettajan ja oppilaiden ”maailmojen erot” tuli myös kiteytettyä historialliseen jatkumoon sijoittuvana sukupolvien erilaisuuden näkökulmana, jossa opettajan mallikansalaisuus – tai ehkä pikemminkin malliopettajuus – tulee kuvattua opettajan tulevaisuuteen suuntautuneena asentona ja avoimena toisenlaisen maailman mahdollisuuksille, jotka saattavat lähteä liikkeelle opettajan sytyttämistä kipinöistä:

> Väitetään mitä tahansa, niin opettajahan on mallikansalainen. Ja mun mielestä opettajan pitäs mallikansalaisena edustaa nimenomaan tulevaisuuteen katsovaa, että tottakai mä arvostan suuresti perinteitä ja mä arvostan suuresti kulttuuria, joka rakentuu vaan vuosituhansien aikavälillä. Mutta ihan olennainen osa on se, että ne lapset, joitten kans me ollaan, ne nuoret, joitten kans me ollaan, niin niitten näkymä on on eteenpäin, ja ne tulee elään niin toisenlaisessa maailmassa, kuin missä me ollaan eletty lapsuutemme, ja koko elämämme, et et tota se suunta täytyy olla niinkun hirveen vahva. Ja ja tota, jos sen pystyy jotenkin semmosen avoimuuden, mitä mitä tulevaisuuden suuntaaminen, tulevaisuuteen suuntautuminen edellyttää, niin jos sen pystyy jollain välittään ehkä enemmän muulla kuin sanoilla, niin se voi tuottaa jonkun kipinän jossakin muodossa jossakin ihmisessä. Ja jos niitä kipinöitä on sytyttänyt yhden tai kaks, niin se riittää. (EGS15VfScL)

Feministinen pedagogiikka on lähtökohdissaan etsinyt tapoja ”jotenkin toisin” toimimiseen opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa. Opettajuuden ruumiillisuutta ja performatiivisuutta, jossa toistetaan paitsi opettajan asentojen kulttuurisesti määrittyneitä mahdollisia asentoja, on jälkistrukturalistisen feministisen pedagogiikan[15] näkökulmista lähtien tutkittu erityisesti ’toiseuden’ ja siitä juontuvan vierauden kokemusten kautta. Naisen ruumiissa koettu sovittautumisen epämukavuus fallogosentrisiin, maskuliinisen rationaalisuuden, tietäjyyden ja auktoriteetin ihanteisiin on tuottanut pohdintoja ”oikeasta” opettajuudesta ja sen ”väärin toistamisesta” erilaisilla feminiinisten asentojen tunnusteluilla, jotka omassa aineistossani konkretisoituvat ”hameenhelmoihin kompasteluna” tai hämmennyksenä raskaana olevasta naisen ruumiista. (Naskali 2001b, 292; Saarinen 1996; Ellsworth 1997.)

Mallikansalaisuuden ja mallin asentoon asettumisen kuvauksista tulkitsen tämän päivän opettajille edelleen välttämättömän neuvottelusuhteen niiden tilojen, paikkojen ja asentojen kanssa, mitkä kulttuurisessa ja historiallisessa kouluinstituutiossa ovat rakentuneet opettajalle mahdollisiksi. Kuten luvun alussa kirjoitin, mallikansalaisuuden metafora pitää jo lähtökohtaisesti sisällään mallikelpoisuuden ja -kelvottomuuden määritykset. Malliksi asettunutta jäljitellään ja pyritään hänen kaltaisekseen, ihanteeseen, joka asettaa kansalaisten ominaisuuksia järjestykseen – enemmän ja vähemmän tavoiteltaviksi.

Mallikansalaisuuden metaforan tarkastelun kautta pyrkimykseni on ollut avata näkökulma ”kulttuuristen, kumuloituvien tekstien” (Weber & Mitchell 1995) tuottamiin diskursiivisiin opettajan tilan rajauksiin. Tämä kulttuurinen kuvasto ja opettajien puhetavoissa siihen sijoittautuminen ja suhteutuminen tuottaa opettajan tilan rajaukseen historiallista ja kulttuurista näkökulmaa. Seuraavaksi tarkastelen peruskoulun opetussuunnitelmaa opettajuuden tilan rajaajana. Koulutuspoliittisen diskurssin kiteytymänä opetussuunnitelmatekstit määrittävät yhteiskunnallista kouluinstitutioon kohdistuvaa ohjausdiskurssia, jossa osaltaan eksplisiittisesti määritetään opettajan tilaa, paikkoja ja asentoja sekä pedagogisen puhuttelun mahdollisia tapoja. Tämän diskurssin analyysin rajaan ja kiinnitän kansalaisuuden käsitteen kontekseihin opetussuunnitelmateksteissä sekä opettajien tuottamiin puhetapoihin opetussuunnitelmasta. Nämä toimivat tulkinnassani eräänlaisena siltana edellä analysoimiini mallikansalaisuuden kulttuuristen diskurssien ja edelleen luokkahuoneen käytännöissä todentuvien diskurssien välillä, joiden analyysiin kirjoitukseni III osassa tarkennan katseen.

[15] Naskali kirjoittaa ”postkriittisestä” feministisestä pedagogiikasta, ja myös performatiivisesta opettajuudesta (Naskali 2001b).

6 Opetussuunnitelma opettajan tilan rajaajina

Tässä luvussa sijoitan mallikansalaisuuden tämän päivän koulupuheessa kansalaisuuden käsitteen ilmentymiin vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmateksteissä tarkastellen sitä, millaisen kansalaisen mallina opettajan tänään peruskoulussa tulisi seistä. Sen jälkeen tarkastelen opettajien puhetta opetussuunnitelmasta ja sen kautta määrittyvistä opettajan tilan rajauksista, missä liikutaan aineistoni opettajapuheen ajoittamassa muutoksen maastossa vuosien 1994 ja 2004 julkaistujen valtakunnallisten opetussuunnitelmien välissä.

6.1 Minkä mallina? Kansalaisuuden käsite opetussuunnitelmissa

Kansalaisuuden käsite on ollut monipuolisen tutkimuksen keskiössä myös feminististen jälkikolonialistisen teorian näkökulmista. Gordon ja Lahelma (1998, ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000) ovat kirjoittaneet kansalaisuuden, kansallisuuden ja sukupuolen yhteen kietoutumisista ja tarkastelleet tutkimuksissaan koulutusta ja kasvatusta kansallisena projektina, jossa tuotetaan tulevia kansalaisia. He määrittävät kansalaisuuden käsitteen abstraktiksi oikeuksien ja velvollisuuksien määrittäjäksi, jossa muodollinen tasa-arvo määritetään ihanteeksi, mutta yksilöt suhteutuvat oikeuksiin ja velvollisuuksiin erojen kautta. Koulutus toimii erityisen vahvasti tässä suhteutumisessa ja suhteuttamisessa tuottaen erilaisia pätevyyksiä ja tutkintoja, joilla yksilöt sijoittuvat erilaisille ja eriarvoisille kansalaisen paikoille. (ks. myös Lappalainen 2006; Palmu 2002; Lindblad & Popkewitz 2003.)

Tutkimukseni kenttävaihe sijoittui aikaan, jolloin Suomen peruskouluissa oli voimassa vuoden 1994 opetussuunnitelma. Siinä lanseerattiin koulukohtaiset opetussuunnitelmat ja tuotiin niiden valmisteluprosessi yksittäisten koulujen tasolle. Samanaikaisesti tehtiin perheiden oikeus valita muu kuin lähikoulu vapaammaksi kuin aiemmin. Näillä muutoksilla suomalainen peruskoulu tehtiin tavallaan näkyvämmäksi ympäröivässä yhteisössä, ja koulujen profiloituminen ja erottautuminen muista kouluista mahdollistui, mikä tuotti keskustelua myös koulujen keskinäisestä kilpailusta ja koulujen leimautumisesta hyviksi ja huonoiksi (Simola & Hakala 2001; Seppänen 2004, 2006).

Seuraavassa alaluvussa tuon esiin opettajien puhetapoja opetussuunnitelmasta ja siinä yhteydessä myös opetussuunnitelma ”elävänä asiakirjana” on esillä. Puheessa viitataan myös opetussuunnitelmien kehittämisen jatkumoon ja tuotetaan ajatuksia siitä, mihin suuntaan seuraavalla kierroksella olisi hyvä suunnitelmaa kehittää. Vuonna 2004 ilmestyikin seuraava versio peruskoulun valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja tarkastelen näitä kahta, vuosien 1994 (Pops94) ja 2004 (Pops04) opetussuunnitelmia tutkimukseni opettajuuden ajankohtaisena ja virallisena kontekstina kansalaisuus-käsitteen tarkastelun kautta.

Opetussuunnitelmatekstit ovat tyypillisesti kouluetnografian kontekstualisoinnissa käytettyjä aineistoja, joiden analyysilla pyritään sijoittamaan etnografia ajankohtaiseen koulutuspoliittiseen diskurssiin ja hallinnolliseen puheeseen (Gordon & Lahelma 2004; Lappalainen 2006). Omassa tutkimuksessani lähdin lukemaan

asiakirjoja tällä orientaatiolla rajaten lopulta analyysin dokumentissa esiintyviin kansalaisuus-käsitteen ilmenemisiin ja yhteyksiin. Tämä on tiukasti rajattu otos opetussuunnitelmateksteistä – kansalaisuuden määritelmiä voisi tulkita muistakin tekstin osista, missä sanaa ei eksplisiittisesti käytetä. Näyttää myös siltä, että kansalaisuus käsitteenä ei ole teksteissä johdonmukainen tai pohdittu, vaan jopa satunnainen. Lähdin tekemään tämän kokeilumielellä keskittyen kansalaisuus-sanan eksplisiittiseen esiintymiseen, mistä olen tulkinnut viitteitä mallikansalaisen metaforaan. Tämä tuotti mielenkiintoisen näkökulman opetussuunnitelmateksteihin ja näen sen tuottavan kuvaavan esimerkin siitä, miten koulutuspoliittiset tekstit puhuttelevat opettajaa opetussuunnitelman toteuttajana ja oppilasta oppimisen tavoitteiden asettelussa. Tätä rajattua opetussuunnitelma-dokumenttien analyysia tarkastelen seuraavaksi.

Olen koonnut kaikki 'kansalai*'-sanahaulla löytyneet kohdat teksteistä, tehnyt niistä tulkinnalliset kiteytykset ja asettanut ne rinnakkain taulukkoon, joka löytyy liitteestä 4. Pops94:stä mainintoja löytyi 14 ja Pops04:stä 15 – määrällisesti maininnat siis ovat hyvinkin yhteismitallisia. Jos suhteuttaa tämän tekstimassaan, saadaan erilainen tulkinta: Pops94 on laajuudeltaan kokonaisuudessaan 111-sivuinen, kun Pops04 on 274-sivuinen. Kansalaisuus siis näyttäisi edelleen "ohenevan" (vrt. Simolan tulkinnat edellä) koulupuheessa.

Myös tässä rajatussa analyysissa tulee ilmi yksi yleisempi muutos, joka on tapahtunut näissä opetussuunnitelmadokumenteissa. Pops04 on paluuta yksityiskohtaisempaan ja tarkempaan tavoitteiden muotoiluun, kun Pops94 lanseerattiin joustavuuden, yksilöllisyyden ja palvelukyvyn vaatimuksilla ja keskusjohtoisuuden vähentämisellä, jolloin siirrettiin vastuu opetussuunnitelmien tarkemmasta muotoilusta kunnille ja yksittäisille kouluille, kunta- ja koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin (Pops94, 8-10). Tämä on tuottanut keskusteluja muun muassa koulujen profiloitumisesta liian 'viihteellisiksi' perusopetuksen jäädessä toissijaiseksi (esim. Simola & Hakala 2001). 2004 voimaan tulleessa uudessa opetussuunnitelmassa siirtymistä tarkempaan keskusohjaukseen perusteltiin mm. sillä, että alueellisesta ja yksilöiden välisestä tasa-arvosta tulee huolehtia (Pops04, 12).

Pops04:ssä on uutena rakenteellisena osiona otettu käyttöön kuvaukset "oppilaan hyvästä osaamisesta 5. luokan päättyessä" sekä "päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8", joiden myötä kuvaukset oppilaan osaamisen, ymmärtämisen, kykyjen, tietojen ja tietämisen sisällöistä ja tavoista ovat moninaisia ja yksityiskohtaisia. Näitä on toki myös Pops94:n tavoitteiden määrityksissä. Kansalaisuuden käsite ei kuitenkaan näytä pääsevän oppilaan hyvän osaamisen kriteereihin. Jotakin koulutuspoliittisesta 'ajan hengestä' ja tämän muutoksista vuosien 1994 ja 2004 välillä näyttäisi kiteytyvän kansalaisuuskäsitteen konteksteissa.

Markkinoistumisesta ja yksilöllistymisestä modernin koulutuspolitiikan vahvana tendenssinä on kirjoitettu paljon (ks. esim. Gordon, Lahelma & Beach 2003; Ball 2004; Koski 2004; Varjo 2007). Kansalaisuuskäsitteen konteksteissa näissä kahden vuosikymmenen opetussuunnitelmissa tämä tendenssi näyttäisi voimistuvan. Gordon ja Lahelma (2004, 71) kirjoittavat "liikkeenjohdon mallin" ja "demokratiamallin" rinnakkaisista ja ristiriitaisista vaikutuksista suomalaisessa koulutuspolitiikassa 1990-luvulla viitaten Norrisin ym. tekemään suomalaisen peruskoulun arviointiin. Nämä näyttävät elävän edelleen tässä kansalaisuuskäsit-

teen yhteyksien tulkinnassani. Pops94:n arvoperusteiden määrityksessä asetetaan vielä ”kansalaisyhteiskunta” ja sen tunnusmerkkeinä tasa-arvo ja yksilöiden tahto osallistua yhteisten asioiden hoitoon yksilöpuheen edelle (ks. liite 4). Pops04: ssa kansalaisuuden käsite liitetään perusopetuksen tehtävän määritykseen ja siinä lähtökohtana on ”osallistuvan kansalaisen” yksilölähtöinen luonnehdinta. Tässä ”osallistuvan kansalaisen” määrityksessä tulee myös kiinnostavasti esiin ’vaativan kuluttajan’ ääni, joka sanelee peruskoululle tiukkaan, melkeinpä uhkaavaan sävyyn, että sen on ”annettava” oppilaalle mahdollisuus yksilölliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, mitkä asetetaan edellytyksiksi mm. osallistuvan kansalaisen demokraattisen yhteiskunnan kehittämiselle.

Markkinoistumis- ja yksilöllistymispuheesta tulee näkyviin näiden dokumenttien kansalaisuuden konteksteissa kaksi eri versiota. Kummassakin opetussuunnitelmassa on määritelty joitakin ”aihekokonaisuuksia”, joita opetuksessa sisällytetään useisiin oppiaineisiin ja joilla ”vastataan myös ajan koulutushaasteisiin” (Pops04, 36, ks. myös Pops94, 28). Nimenomaisesti kansalaisuudesta näissä puhutaan Pops94:ssä ”Kansainvälisyyskasvatuksen” ja ”Kuluttajakasvatuksen” -aihekokonaisuuksien yhteydessä, Pops04:ssä se tulee esiin ”Osallistuva kansalainen ja yrittäjyys” -aihekokonaisuudessa. Tulkitsen kuluttajakasvatuksen ja osallistuva kansalainen ja yrittäjyys -aihekokonaisuuksien tuottavan markkinoistumis- ja yksilöllistymispuhetta, kuitenkin hieman erilaisin painotuksin.

Pops94:n kuluttajakasvatuksen yhteydessä kansalaisuus käsitteenä tulee esiin viimeisenä ”käsiteltävien asioiden” listassa, jossa näihin liitetään ”kansalaisen vaikuttamismahdollisuudet”. Kuluttaminen kansalaisen vaikuttamismahdollisuutena saakin tässä kulutusyhteiskuntaan kohdistuvia kriittisiä äänenpainoja; yksilöllisen valinnan markkinaohjautuvuutta myös kyseenalaistetaan ja yksilöllisten valintojen perusteluja asetetaan oppilaille kriittisesti pohdittavaksi. Tässä tulkintani rinnastuvat edellä opettajien mallikansalaiseksi asettautumisen puhetavoissa yksityisen ja julkisen elämän erotteluissa esiin tulleisiin opettajien pyrkimyksiin välttää joutumasta tilanteisiin, joissa heidän kuluttajakäyttäytymistään tarkkaillaan oppilaiden tai vanhempien taholta. Opettajan kulutusvalinnat eivät asetu opetussuunnitelman kuluttajakasvatuksen tavoitteissa mainitun kriittisen arvioinnin kohteeksi, vaan niissä arvioidaan oppilaan valintoja. Opetussuunnitelman passiivimuodon taakse piiloutuva opettajan mallikansalaisuuden oletus konkretisoituu tässä.

Pops04 puolestaan yhdistäessään aihekokonaisuudeksi jo edellä tulkinnassa esiintyvän osallistuvan kansalaisen ja yrittäjyyden astuu jo askeleen pidemmälle ”yksilöllisyyden moraalisuuden” (Koski 2004) muotoilussa. Pops94:ssäkin ”yrittäjyyskasvatus” on jo mukana yhtenä aihekokonaisuutena, mutta siellä se on vielä suhteellisen erillisenä ja kuten esimerkiksi kuluttajakasvatuksen tavoite- ja sisältöpuheesta käy ilmi, yrittäjyys ei tule läpi sellaisena kansalaisuutta määrittävänä suoranaisena ihannemuotona, millaisena se näyttäytyy Pops04:n ’osallistuvaan kansalaiseen’ liitettyinä ”yrittäjämäisinä toimintatapoina”. Myös koulun ”oppimiskulttuuri ja toimintatavat” valjastetaan tässä tukemaan ”yrittäjämäisyyttä” (vrt. Komulainen 2004). Yrittäjyys nähdään tässä tavallaan työelämän perusammattina, jonka merkitys yhteiskunnalle ja ammatin perustiedot asetetaan lähtökohdiksi työelämään tutustumiselle. Tässä aihekokonaisuudessa keskeisiksi sisäl-

löiksi nostettu ”oman ja yhteisen hyvinvoinnin edistäminen verkostoitumalla” on myös kiinnostava painotus tässä yhteydessä, jossa esim. hyvinvointiyhteiskunnasta ei puhuta. Tämän voi tulkita linkittyvän myös terveystiedon opetuksen sisällöissä oppiaineen yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin liitetyssä yhdistelmässä ”keskeiset terveydenhuolto- ja hyvinvointipalvelut ja kansalaisjärjestöjen työ”. ”Aktiivinen” ja ”vastuullinen” kansalainen hoitaa yhä enemmän itse lähiverkostoissaan hyvinvointiaan ja terveyttään (Hakala, Hynninen, Lappalainen & Mietola 2001).

Kansalaisuuden käsitteen vivahteet yhteiskuntaopin opetuksen yhteydessä tuottavat edelleen yksilöpainotuksen eroja. Pops94 toteaa lyhyesti yhtenä yhteiskuntaopin opetuksen tarkastelun kohteena ”kansalaisen aseman yhteiskunnassa”. Pops04:n yhteiskuntaopin opetuksen tehtävissä lähdetään jälleen oppilasyksilöstä, jonka kasvamista yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi ohjataan. Kansalaisuuden käsite tulee liitetyksi tähän kansalaisen vaikutusmahdollisuuksien ja ”suvaitsevaiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi” kasvamisen tukemisen kautta. Jälleen tulee toistetuksi Pops04:n yksilölähtöisempi painotus kuin Pops94:ssä, jossa ”asema yhteiskunnassa” on tulkittavissa yhteiskunnallisista rakenteista lähteväksi tarkasteluksi. Pops04:ssä yrittäjyys kansalaisuuteen liitettynä tulee jälleen toistetuksi.

Kiinnostavaa on tarkastella myös elämänkatsomustiedon oppiaineen yhteydessä esiintyviä kansalaisuus-käsitteen käyttötapoja rinnastettuna nimenomaan yhteiskuntaopin opetukseen. Elämänkatsomustieto oppiaineena on suunnattu rajatulle oppilasjoukolle ja siinä mielessä sen merkitys kouluopetuksessa ei ole niin painava kuin kaikille suunnattu yhteiskuntaoppi. Elämänkatsomustiedon yhteydessä kuitenkin kansalaisuus-käsite on vahvasti esillä molemmissa opetussuunnitelmissa ja esimerkiksi ihmis- ja kansalaisoikeuksista puhutaan oppisisältönä ainoastaan tässä yhteydessä.

Biologian ja maantiedon opetuksen yhteydessä Pops04:ssä toistetaan, että opetuksen ”tulee tukea oppilaiden kasvua aktiiviseksi ja kestävään kehitykseen sitoutuneeksi kansalaiseksi” (Pops04, 174, 181). Aktiivinen ja kollektiivisiin arvoihin sitoutunut yksilökansalainen tulee jälleen toistetuksi. Pieni vivahde-ero Pops94:n kanssa tulee myös esiin: kummassakin opetussuunnitelmassa on määritetty biologia ja maantieto sisällytettäväksi 1.–4. luokkien opetuksessa ympäristö- ja luonnontieto -nimisen oppiaineen alle. Pops94:ssä kansalaisuuden käsite tulee kansalaistaito-nimisenä oppiaineena mainituksi nimenomaan ympäristö- ja luonnontiedon opetukseen sisältyvänä, mutta ei 5.–9.-luokkalaisille opetettavien biologian ja maantiedon opetuksen yhteydessä. Pops04 sen sijaan mainitsee kansalaisuuden biologian ja maantiedon opetuksen yhteydessä, mutta kansalaistaito ympäristö- ja luonnontietoon sisältyvänä oppiaineena on korvautunut terveystiedolla. Toisin sanoen kansalaisuuden käsite ympäristön ja luonnontieteellisen kestävän kehityksen yhteydessä näyttäisi saavan eri painotuksia eri ikäisille oppilaille. Kansalaistaidon vaihtuminen terveystiedoksi näyttäytyy myös itsehallinnan ja sisäistyneen kontrollin (Foucault 1975/2000) painotuksen lisääntymisenä; kansalaistaito (ja hyvinvointiyhteiskunta?) korvautuu sillä, että yksilö saa tarvittavat tiedot, joilla kykenee pitämään itsensä terveenä ja huolehtimaan itse hyvinvoinnistaan (Hakala ym. 2001). 1800-luvun kansanterveysliikkeessä ja 1900-luvun kan-

sakoulun kansanvalistuseetoksessa (ks. Tuomaala 2004, 251–311) henkivät tuulet puhaltavat 2000-luvulle.

Kansalaisuuden kontekstin tietynlainen kaventuminen siirryttäessä Pops94:stä Pops04:ään on tulkittavissa siitä, että Pops94:ssä kansalaisuus liitetään myös joihinkin sellaisiin käsitteellistyksiin, joita ei ole löydettävissä Pops04:stä. Pops94:ssä kansalaisuus tulee liitetyksi teknologiseen kehitykseen, monikulttuurisuuteen, saamen kielen opetukseen, kansainvälisyyskasvatukseen ja taidekasvatukseen: sieltä löytyy puhetta teknisen kehittymisen kansalaisilta edellyttämistä valmiuksista ja kyvyistä, monikulttuurisuuteen liittyneenä puhetta kansalaisista, jotka tulevat ”alkuperältään erilaisista etnisistä ryhmistä”, kansainvälisyyskasvatuksen yhteydessä puhutaan maailmankansalaisuudesta, saamen kielen opetuksen yhteydessä saamelaisista eri maiden kansalaisina, ja musiikkikasvatukseen liitetystä ”kulttuurikansalaisuudesta”. Näitä yhteyksiä ei enää kirjoiteta esiin Pops04:ssä.

Gordonin ym. tutkimuksissa tarkastellaan abstraktia oppilaan kategoriaa, joka analogisesti kansalaisen kategorian kanssa viittaa yksilöön irrotettuna sosiaalisista kytköksistä ja erottelevista ominaisuuksista. Koulun käytännöissä erilaiset arkipäiväiset erottelut konkretisoivat oppilaat mm. sukupuolieron kautta tytöiksi ja pojiksi. Ne myös arkipäiväistyvät tavallisiksi, toistuviksi ja itsestäänselviksi järjestyksiksi (ks. myös esim. Tolonen 2001; Palmu 2003; Lehtonen 2003; Kankkunen 2004; Lappalainen 2006). Myös opettajasta puhutaan kansalaisen ja oppilaan kategorian kanssa analogisesti, abstrakteina yksilöinä irrotettuna sosiaalisista kytköksistä ja erottelevista ominaisuuksista. Mutta esimerkiksi edellä tarkastelluissa opetussuunnitelmateksteissä opettaja toimijana pelkistyy yhteiskunnan osoittamien oppimistavoitteiden toteuttajaksi ja peruskoulun, oppivelvollisuuskoulun tai koulun opetus asettuu näkyvämmin toimijan paikalle (Pops94, Pops04) – opettajaa ei edes abstraktina yksilönä aseteta näkyviin, vaan hänet piilotetaan passiivimuotoisen verbin ja virkasuhteisen toimintansa, opetuksen taakse. Tämä tavallaan asettaa opettajan myös edelleen kyseenalaistamattomasti edustamaan sitä ihanteellisen kansalaisen mallia, mikä tekstissä määrittyy opetuksen ja oppilaiden oppimisen tavoitteissa.

Koulukäytännöissä opettaja sen sijaan on näkyvillä, esillä ja toimijana – ”mallina”, ”esimerkkinä”, ”estradilla” ja ”esikuvana”, kuten he itse paikkaansa kuvaavat aineistoni katkelmissa. Kansalaisuuden konteksteista opetussuunnitelmateksteissä voi lukea joitakin suuntaviivoja sille, millaisen kansalaisen mallina opettajan tulisi tämän päivän peruskoulussa seistä. Seuraavaksi tarkastelen sitä, miten opettajat puhuvat opetussuunnitelman merkityksestä opettajalle ja siitä, miten se rajaa opettajan tilaa koulussa.

6.2 Opettajat opetussuunnitelmasta

> Opettaja oppilaille: ”Semmonen on olemassa, kuin [kirjoittaa taululle kaunokirjoituksella] o - pe - tus - suun - ni - tel - ma. On olemassa sellainen virasto kuin opetusvirasto ja opetusministeriö. Sitten joka koulussa vielä mietitään. Opettaja sitten ottaa sen opetussuunnitelman ja katsoo sieltä tarkasti, mitä opettaa.” (DEkpkmaalis01)

Perusopetuslaissa ja -asetuksessa määritetään Opetushallituksen tehtäväksi päättää peruskoulun tuntijaosta ja opetussuunnitelman perusteista, joiden pohjalta opetuksen järjestäjä (pääsääntöisesti kunta) laatii varsinaisen opetussuunnitelman (Perusopetuslaki 1998, 14 § ja 15 §, Peruskouluasetus 2001). Opetussuunnitelman perusteiden, oppiaineiden tuntijaon ja kunnallisen opetussuunnitelman valmistelu on monikerroksinen ja pitkällinen hallinnollinen kuulemis- ja neuvotteluprosessi, josta on muotoutunut jatkuva aina uudelleen käynnistyvä kierros (esim. Simola 1995). Tätä kirjoittaessa viimeisin opetussuunnitelman versio (Pops04) on otettu käyttöön porrastetusti viimeistään elokuussa 2006.

Opetussuunnitelmaprosessin ja -asiakirjojen tutkimusta on julkaistu suhteellisen paljon (ks. esim. Malinen ja Kansanen 1987; Lahelma 1992; Goodson 2001; Huusko 1999, 103–109; Syrjäläinen 1993; 1994a; 1994b; Kansanen & Uusikylä 1981). Omassa tutkimuksessani keskityn aineistolähtöisesti tarkastelemaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien puhetapoja opetussuunnitelmasta, peruskoulun tuntijaosta ja niiden kautta opettajan tilaan piirtyvistä rajoista. Opetussuunnitelma ja oppiaineiden tuntijako ovat peruskoululaissa ja -asetuksessa määritetty peruskoulun toiminnan tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen ohjausdokumentiksi, joka nimensä mukaisesti toimii opettajan jokapäiväisen opetustyön virallisena suuntaajana. Kansalaisuuden käsitteen kontekstin analyysissa tarkastelin joitakin näkökulmia opetussuunnitelmaan ja Simolan (1995) analyysin kautta tuli esiin myös joitakin kehityslinjoja opettajuuden muutoksista koulupuheessa yleensä. Simolan analyysi päättyi juuri vuoden 1994 opetussuunnitelmaan, joka oli voimassa tutkimukseni ajankohtana.

Jokapäiväiselle koulutyölle asetetaan tänä päivänä erityisiä avoimuuden, yhteisöllisyyden ja verkostoitumisen vaatimuksia, jolloin opettajuudelle avautuu tilaan laajempi näyttämö suuntautuen myös luokkahuoneen ulkopuolelle toisaalta avartaen, toisaalta myös rajoittaen liikkumatilaa ja asettaen opettajan entistäkin julkisemmalle paikalle katseen kohteeksi ja myös arvioitavaksi. Vuodesta 1985 alkaen opetussuunnitelman prosessointia on siirretty myös määrätietoisesti paikallistasolle kuntiin ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kokeilu aloitettiin jo 1980-luvun lopulla (Syrjäläinen 1993; 1994).

Pops94 lanseerasi kouluille koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka olivat voimassa tutkimukseni aineiston keruun aikana. Niiden valmisteluprosessissa opettajan säännelty ja ohjeistettu toimintatila laajeni luokkahuoneista ja pedagogisesta suhteesta oppilaiden kanssa opetussuunnitelman tekemiseen kollegiaalisena yhteistyönä, joka tuotti kouluihin uudenlaisia yhteistoiminnallisia käytäntöjä (esim. Kärkkäinen 1999; Huusko 1999). Myös erityisopetuksen laajeneminen, erityisopetuksen tarpeen diagnosoimisen tarkentuminen ja inkluusion periaate ovat tuoneet uusia neuvotteluyhteyksiä ns. oppilashuoltotyöryhmän kautta (esim. Simola & Hakala 2001; Saloviita 2006). Näillä tavallaan siirrettiin opettajuutta ja pedagogista keskustelua suunnitellusti ja määriteltyinä käytäntöinä myös erilaisiin oppilailta ja heidän vanhemmiltaan enemmän tai vähemmän suljettuihin tiloihin.

Toisaalta kuitenkin kouluvalintojen entistä suurempi vapaus on tuottanut suomalaiseenkin yhteiskuntaan koulumarkkinat ainakin suurimmissa kaupungeissa, joissa perheet valitsevat lapsilleen sopivia kouluja, mutta myös koulut valikoivat oppilaita (Seppänen 2006; Metso 2004). Tämän kautta opetussuunnitelmat ja

opettajat niiden valmistelijoina on asetettu myös koulujen profiloimisen ja markkinoimisen tehtäviin, joissa opettajat asetetaan myös ”oppilasaineksen” erotteluja valikointiasentoihin. Peruskoulutuksen järjestäjä on velvoitettu nykyisin Perusopetuslain opetussuunnitelmaa koskevassa pykälässä (PL1998, 15 §) määräämään ”myös kodin ja koulun yhteistyön (…) järjestämistavasta”, jonka tulkintaan jätetään suuri vapaus, mutta yhtenäisten käytäntöjen etsimiseen kuitenkin velvoitetaan. Tässä opetussuunnitelmaa on myös pidetty tärkeänä tiedotuskanavana koteihin (Metso 2004, 48).

Nämä näkökulmat opetussuunnitelmaan rajautuvat kuitenkin oman tutkimukseni ulkopuolelle ja pitäydyn omissa tulkinnoissani aineistossani esiintyvien opetussuunnitelmapuheiden välittämiin puhetapoihin opettajien ja oppilaiden pedagogisista suhteista. Tällä analyysilla tarkastelen opetussuunnitelmapuheiden tuottamia opettajan tilan rajauksia sekä opettajan paikantumisia tässä tilassa, joita myös suhteutan joihinkin kirjallisuudesta löytämiini näkökulmiin.

Tarkastelen aluksi opettajien puhetapoja siitä, millaisen tilan peruskoulun valtakunnallinen ohjaus opetussuunnitelmineen ja tuntijakoineen tuottaa opettajan tilanteittaisille valinnoille ja mahdollisuuksille. Tähän jännittyy kaksi erilaista näkemystä, joissa tilan rajat puhutaan esiin erilaisin äänenpainoin. Seuraavaa sitaattia edelsi keskustelu lukujärjestyksestä ja valtakunnallisesta oppiainejaosta eikä siis eksplisiittisesti opetussuunnitelmasta, mutta tulkitsen tässä kuitenkin suhteutumista opetussuunnitelmaan ja sen opettajalle antamiin mahdollisuuksiin ”ottaa spontaaneja asioita” mukaan koulutyöhön. Tässä opettajan tila puhutaan melko vapaaksi ja siinä nähdään suhteellisen paljon liikkumavaraa:

> T:… et onkse [lukujärjestys]… tarpeeks väljä tai tiukka, tai sillee, et pystyksä niinku ottaa siihen tavallaan, siis jotain muutakin esimerkiks, tai sit sillee et niinku jotain spontaaneja… asioita?
> R: Pystyy aika vapaasti. Et sit se vaan on tietysti jostakin pois. (T: nii) Et sit se vaan, jotkut tunnit niinkun, sit vaan niitä ei ole, siis sillälailla. Et ne vaan sit jää niinkun tavallaan pitämättä. Mut mummielest siinä on niinku sillälailla aika, aika niinku semmonen… paljon niinku semmosta liikkumavaraa. Ja tietyllä tavalla ne perus, mitä pitäis olla just, et on lukemista riittävästi viikossa, kirjottamista riittävästi, ja et on tietyn verran sitten laskemista. Et ne kuitenkin semmoset perusasiat, mitkä niinku (T: nii) et muuthan on sitten niinku sillälailla semmosta… ää, niinku sillälailla semmosta niinku tarkennusta just sitte, et sitten on niinku ympäristö- ja luonnontietoo ja… tietysti kuvishan on aina välillä sitte se, että, se on tietysti vähän surullista, et tietysti kuviksesta helposti nipistetään, sit kun (naurahtaa). Et mikä jää ensimmäsenä pitämättä, jos pitää jostakin nipistää, nii se on helposti kuvis. (T: joo) Et tota… sitten… mut sekin on tietysti semmonen valintakysymys sit aina. Mut siinäkin menee taas sitten, et on niinku aikoja, jollon siihen satsataan enemmän, ja sitten taas mennään niinku vähän pienemmällä. (DE9rh120201)

Opettajan vapaus ja liikkumavara tulee vakuutetuksi ensimmäiseksi vastauksena kysymykseeni ja mahdollisuus myös jättää pois joitakin ”tunteja” tilanteittain nähdään tuottavan väljyyttä lukujärjestyksen määrittämään aikatilaan. Tämän

jälkeen oppisisältöjen tietynlaista hierarkiaa rakennetaan nimeämällä ”perusasiat”, lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen opetukseksi, jota pitää olla edelleen kuitenkin väljyyttä mahdollistavalla määrityksellä ”riittävästi”. Muut, tarkentaviksi luonnehditut asiat, joista nimetään ympäristö- ja luonnontieto, tulevat asetetuksi näiden jälkeen melko vapaasti toteutettaviksi ja myös mahdollisesti kokonaan pois jätettäviksi, jos siltä tuntuu. ”Kuvis” nimetään oppiaineista hierarkkisesti alimmaksi, joka helposti on tämä pois jätettävä oppiaine, vaikka opettaja sanookin tämän olevan ”vähän surullista”. Tässä tulee toistetuksi tiedon ja oppimisen vahva mentaliteettien hierarkia (Goodson 1992) ja siitä rakentuva kulttuurinen kouludiskurssi, joka toistuu länsimaisen kouluopetuksen yleisissä arvostuksissa ”kirjallisten” ja ”kädentaitojen” vastakkainasetteluna. Liikkumatilaa luokkahuoneessa, pedagogista vuorovaikutusta ja oppilaiden ja opettajan asentoja rajataan siis lukemisen, kirjoittamisen ja laskemisen ”riittävyyden” varmistamisen kautta, mutta tämän jälkeen liikkumatila näyttäytyy opettajan näkökulmasta melko vapaana. Tässäkin opetussuunnitelma tulee puhutuksi toimijana, kun sen tarjoaman liikkumavapauden käytön ja käytännön valintojen tekijän subjekti ja luokkahuoneessa tapahtuva vuorovaikutus katoaa passiivimuotoon. Opetussuunnitelmateksteissä toistuva diskurssi, jossa opettaja toimijana katoaa, toistuu myös opettajan puhunnassa.

Seuraavassa sitaatissa opetussuunnitelman mahdollistama liikkumatila näyttäytyy puolestaan opetettavien asioiden osalta melko ahtaana, mutta opetusmenetelmät ovat opettajan valittavissa:

> T: Minkälaisena sä sitte kuvaisit tän niinku opettajan tämmösen liikkumava, liikkumavapauden, siis mi-, missä suhteissa opettaja sitten on niinku vapaa tekemään…?
> K: Se ei oo mikään mielipidejuttu ollenkaan, vaan se on ihan kirjattu. Opettaja, opetussuunnitelma sitoo opettajaa niin, että opetettavat asiat on määritelty siellä, mutta Suomessa - kaikissa maissa ei oo näin, Saksassa esimerkiks ei oo – Suomessa opettajalla onneks on menetelmällinen vapaus. (T: Mm.) Eli opettaja valitsee itse sen menetelmän, millä hän opettaa. Mutta tota, asiasisällöt on määritelty opetussuunnitelmassa, siinä pitää pysyä.

Puheenvuorossa opetussuunnitelma määritetään sitovaksi asiakirjaksi, joka ”ei oo mikään mielipidejuttu ollenkaan” ja joka määrittää asiasisällöt ja ”siinä pitää pysyä”. Vapautta on niiden menetelmien valinnassa, joilla asiasisällöt opetetaan. Asiasisällöistä ja menetelmistä puhutaan erillisinä ja ongelmattomasti erotettavina, kun ne edellisen sitaatin puhunnassa voisi olla tulkittavissa enemmän yhteen kietoutuneina. Opettajan asento tässä puheenvuorossa näyttäisi olevan hieman ryhdikkäämpi ja tiukemmin opetussuunnitelman määrittämään paikkaan asettunut kuin edellisessä, jossa liikkumavara opettajalle tehdään väljemmäksi. Seuraavassa yhteiskeskustelussa tulee esiin monia yhteen kietoutuvia asioita opettajan arkipäivässä kuten kysymys ajasta ja perustehtävän rajaamisen vaikeudesta:

> M: Se perustehtävän rajaus on tosi vaikee, (…) et me ei oikeesti lopulta me, se on kauheen vaikee niinku tietää, tottakai me tiedetään, et se on se luokka, se on se perustehtävä, mut sit ku tulee näitä vaateita ja pyyntöjä ja ukaaseja, mitä

sä äsken juur sanoit, et nehän on meille annettuja tehtäviä. Sit ku se aika, ja se työaika on se, mikä se on, ni mikä se on kunakin päivänä se perustehtävä, sen rajaaminen on vaikeaa musta. [Muiden opettajien myöntelyä: Nii, juu, kyllä, joo] Siihen tulee sit näitä tämmösiä, että sen päivän sisällä, vaikka sä sit koittasit sitä rajaamista tehdä, et tulee sitte itsestä riippumattomia asioita, mikkä muuttaa sen sun ajatuksen. Sillon niinkun alkaa..
L: Joo. Sit siel taustalla joku semmonen kokonaissuunnitelma, josta mä oon jo jäänyt kauheesti jälkeen (haha) ja mun pitää nyt kiriä sitä.
K: Toi sitä stressiä aiheuttaa, joo.
L: Vaikka sitte, yks opettaja sano, että no, jossei se onnistu ni ei onnistu, hehe, ja kohautteli olkapäitä ja sen yli loikataan.
K: Mut kuitenkaan opetussuunnitelman yli ei loikata. [Et se on pakko, se sitoo meitä, joo, mm.
L: Ei, että se on se mitä pitäis seurata koko ajan et se]
M: Et tää työ on semmosta, et tää ei oo niinku semmosta toimistotyötä, et sä nostat tän niinku vähäks aikaa sivuun ja sit sä kohottelet hartioita. Ja sit sä pidät aivoriihtä ittes tai jonku toisen kans sillon kun tuntuu et nyt mun pitäis pitää, siitä eroo, et juna menee koko aika eteenpäin.
T: Onks se siis sillee, et, et sen suunnitelman, niinkun sisään ei jää sillai sitä aikaa tavallaan sille, semmosille tilanteille, yllättäville tilanteille?
M: Ei, sillon, ainakaan sillon kun haluais aina.
K: Kun ne tulee vaan ne semmoset tilanteet.
R: Mut meidän täytyy valikoida sitte tietoo ja sillä lailla kuitenki sitä asiaaki aika pitkälle.
L: Ja nyt mä oon oppinu tekeen sen kokonaissuunnitelman väljäks, koska se niinku, tää kokemus jo sanoo, että kuinka paljo siihen tulee sählinkiä, ni sen tekee jo sillai väljäks sitte, koska se stressaa sit siä takana.
K: Ni ja voi jo vähän kattoo vähän, et tost, tost voi luopuu sitte, jos..
L: Joo, kattoo jo vähäsen syksyllä, et ton mä sit jätän, jos... (…) Nii sit mun piti vielä sanoo tähän, että sit, et sekin pitää aina ottaa huomioon, että ne lapset ei o aina vastaanottavaisia sille mun suunnitelmalle. Ja niitten, et jos siellä tulee se, että ne ei ota vastaan, nin sit kun se on pakko jättää ja, halusit ton käydä...
(DEIyk271100)

Aluksi keskustelussa lähdetään ”perustehtävän rajauksen” vaikeudesta, jossa luokka nähdään ensisijaiseksi opettajan paikaksi, mutta edeltävässä keskustelussa esiin tulleet ”väliin” tulevat asiat vievät opettajan suunnitelman ”raiteeltaan”:

L: Mut sitten se, että välillä on liian vähän aikaa niinkun sitten seuraavaa päivää, ihan niinkun täällä tulee koko ajan joku väliin, joka niinkun rassaa ja vie sen suunnitelman ja sitten kun se suistuu raiteeltaan vähän, niin se rupee suistuun enemmän ja enemmän, ja loppupäivänä on kaaos. Et tulee semmosia päiviä.
(DEIyk271100)

Keskustelussa tulee kuvatuksi koulutyön hektisyys junana, joka ”menee koko aika eteenpäin”. Junaraiteet voisi tässä tulkita metaforana opetussuunnitelmasta, jonka

velvoitteet on määritetty aikaan sidotuiksi opetussisällöiksi käsiteltäviksi tiettyyn aikaan tietyssä järjestyksessä, kuten aikataulutettu juna kulkee raiteillaan asemalta toiselle. Opettaja on tulkittavissa junan kuljettajaksi ja oppilaat koulussa radalla kulkevaksi junaksi matkustajineen. Mutta aikatauluun ei ole kirjattuna yllätyksiä, ”vaateita ja pyyntöjä ja ukaaseja”, joihin pitää reagoida nopeasti junan kulkiessa. Näille kokenut opettaja jättää tilaa tekemällä kokonaissuunnitelman väljäksi, jolla jo määritetään mahdolliset pois jätettävät asiat. Tässä tuodaan esiin myös lapsiksi nimettyjen oppilaiden toimijuus ja vastaanottavaisuus suunnitelman mukaiselle opettajan puhuttelun tavalle, joka kuitenkin pitää sisällään opetussuunnitelman ’omistajuuden’ puhunnassa ”mun suunnitelmasta”. Oppilaiden tila toisin toimimiselle tulee puhutuksi ei-vastaanottavaisuutena, joka voi sisältää monenlaista toimintaa: oppilaiden huomion kiinnittymistä muualle, suunnitellun sisällön vierautta tai vaikeutta. Suunnitelma on kuitenkin annettu opettajan omakseen nimeämänä ja oppilaat asetetaan suunnitellun toiminnan kohteiksi vastaanottamaan valmiin suunnitelman. Tämä olikin selvästi se paikka, mihin oppilaat asetettiin puhuttaessa opetussuunnitelmasta. Vielä konkreettisemmin se tulee sanallistetuksi seuraavassa keskustelun jatkumossa, jossa aluksi erilaiset näkökulmat jatkuvasta keskustelun tarpeesta opetussuunnitelman toteutuksessa tulevat ensiksi esiin kahden opettajan dialogissa:

> H: En mä kyllä ainakaan kauheesti siitä kes, ei me kyllä keskustella täällä siit yhtään. Anjan [rinnakkaisluokan opettaja] kanssa joskus vähän.
> K: Opetussuunnitelmasta?
> H: Nii.
> K: No mut eiks siitä oo keskusteltu jo ihan riittävästi, nyt se on siinä..
> H: Ei, ei!
> K: ..ja nyt sä voit kattoo et aha.
> H: Ei, kato ei se oo ni.
> K: Jaa.
> H: Ni.
> T: Opetussuunnitelma tavallaan on sellanen elävä asiakirja.
> K: Juu, juu sitten aina välillä.
> (DE19-IIyk260401)

Tässä lähdetään etsimään kollegiaalista, jatkuvaa keskustelun mahdollisuutta opetussuunnitelmasta. Keskustelun riittävyydestä avautuu kaksi eriävää näkemystä, joista toisessa keskustelua ei enää kaivata, vaan ”nyt se on siinä”, mikä seuraavassa puheenvuorossa kiistetään. Tässä tutkija tuottaa keskusteluun ”elävän asiakirjan” käsitteen. Tästä puhe lähti opetussuunnitelman vertautumiseen puutarhanhoitoon:

> H: joo ja must sen niinkun sen opsin pitäis oikeesti, miten mä nyt niin kun sen… Opsi on niin kun puutarha, et sul on koko ajan tuolla niin kun kasvaa ne porkkanat ja muut, sä joka syksy laitat sinne uudet porkkanat ja ne itää sitten menee, et se tavallaan niin ku, et ne on siellä kyllä ne niinku ne jutut ja rakennelma, mut et se koko ajan ois niin kun elävä ja sitä mietittäs ja siitä tavallaan

> puhuttas. Se et siit ei puhuttas niinku siitä paperista vaan puhuttas että no että tota mites, no mitä me vaikka Anjan kanssa jutellaan jotain että joo se tuo 1800-luku, et tota, että no siihen tulee se Suomenlinna juttu ja joo joo ja näin. Et tavallaan mietitään että…
> (DE19IIyk260401)

”Elävä asiakirja” on paljon toistettu käsite erityisesti koulukohtaisesta opetussuunnitelmasta puhuttaessa. Viittaan sillä opetussuunnitelman, arviointitulosten ja ympäristön muutosten vuorovaikutukseen ”dynaamisena prosessina” (Pops94, 9) ja jatkuvana koulun sisäisen kehittämisen strategiana, jolla ”opettajat halutaan kytkeä yhä aktiivisemmiksi työympäristönsä ja työnsä kehittäjiksi” (Huusko 1999, 109). Tämän voi toisaalta tulkita myös opettajien sitouttamiseksi ”yhteiskunnan” asettamiin koulukasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin, joista kirjoitin jo aiemmin. Kollegiaalisessa keskustelussa opetussuunnitelmadiskurssi otetaan omiin puhetapoihin ja käytäntöihin.

Opettajien keskinäisen keskustelun painotus ja opetussuunnitelman tai ”elävän asiakirjan” vertautuminen puutarhaksi tuottaa oppilaiden paikantamisen puutarhan ”porkkanoiksi ja muiksi”, jotka edelleen asettuvat puutarhurin toiminnan kohteiksi. Puutarha kasvatuksen ja kasvatusinstituution metaforana on tuttu jo Friedrich Fröbelin (1782–1852) lastentarhan ideasta:

> (K)uten puutarhassa Jumalan suojeluksessa ja huolellisen, kokeneen puutarhurin hoidossa sopusoinnussa luonnon kanssa kasvit kasvavat, niin pitää jaloimmat kasvit, ihmiset, oraina ja jäseninä ihmiskunnassa kasvattaa yhtäpitävästi Jumalan, luonnon ja itsensä kanssa” (Fröbel, sit. Salminen & Salminen 1986, 18).

Puutarhametafora tuottaa myös rikkaan tulkintapohjan monenlaisille kouluoppimisen käytännöille rikkaruohon kitkentöineen ja sadon tuottavuuslaskelmineen tai ’epämuodostumien’ korjaamisineen (ks. esim. kuva Foucault 1975/2000, 193 edeltävä kuvaliite). Toisaalta agraarisen yhteiskunnan perinne on ollut vahvasti suuntaamassa suomalaisen koululaitoksen opetussuunnitelmien sisältöjä (ks. Tuomaala 2004, 168), joissa myös luontevasti kasvattamisen kohteeksi rinnastuvat lapset ja ”porkkanat ja muut”. Tässä konkretisoituu se opetussuunnitelman puhuttelun tapa, jonka lähtökohtana Ellsworth (1997, 1) näkee valmiin tiedon siitä, mikä on hyväksi oppilaalle. Edelleen yksi tulkinnallinen näkökulma tähän voisi aueta tiedon puutarhan kautta, joka myös on kulttuurisesti runsaasti toistettu vertauskuva raamatullisine viitteineen. Tämä tarjoaisi myös oppilaille periaatteessa osallistuvamman paikan ja asennon puutarhan hoidossa; puutarhassa kasvaisi lasten sijasta tietoa.

1970-luvulla suomalaisessa koulutuspolitiikassa keskusteltiin paljon oppilaiden ottamisesta mukaan opetussuunnitelman tekemiseen ja käytäntöjä siihen etsittiin myös kouluissa (ks. esim. Koskenniemi 1981, 196; Kansanen & Uusikylä 1981). Pops94 (s. 8) tekstissä puhutaan ”oppilaiden yksilöllisistä opiskeluohjelmien mahdollistamisesta koulun opetusohjelman sisällä”, mikä tuottaa yksilöpainotteisuuden tähän oppilaan näkökulman huomioimiseen. Toisaalta tässä yhteydessä puhutaan myös yhteistyöstä muiden oppilaitosten ja työpaikkojen kanssa, jossa

voi tulkita myös hyvää tarkoittavan yksilöön kohdistuvan institutionaalisen, monien asiantuntijoiden yhteistyössä tapahtuvan paikan määrityksen. Tässä helposti ”yksilöllisestä opiskeluohjelmasta”, ”henkilökohtaisesta opetusohjelmasta” tai ”henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta” tuleekin ulkoa määritetty kategorisointi, itseään toteuttava ennuste, jossa oppilaan valintojen tai ainakin valintojen muuttamisen tila kapenee. Rinnastettuna opettajien puhetavoissa tuottamaan oppilaan paikkaan opetussuunnitelman vastaanottajina ja kohteina yksilöllisten opetusohjelmien laatiminen saattaa myös tuottaa samansuuntaisen kouludiskurssin oppilaan omakseen sisäistämisen käytännön, minkä Simola (1997) ja Kasanen (2003) kuvaavat itsearvioinnin käytäntöjen yhteydessä tapahtuvan. Oppilas oppii puhumaan omista tavoitteistaan ja suunnitelmistaan kouluinstituution kielellä ja arvioimaan itseään koulun käyttämin arviointikriteerein. Koulukohtaisen opetussuunnitelman valmisteluprosessi ja käyttöönotto on keskittänyt koulujen ja opettajien huomion opettajien kollegiaaliseen yhteistyöhön, yhdessä suunnittelemiseen ja yhdessä tekemiseen, mikä on koettu yleisesti huomattavana muutoksessa koulukulttuurissa (Syrjäläinen 1994, 2002; myös Uusikylä & Atjonen 2000). Tässä kuitenkin näyttäisi oppilaat jäävän edelleen pedagogiikan kohteiksi ja suunnitelman vastaanottajiksi.

Kriittisiä äänenpainoja opetussuunnitelmasta, toisin tietämisen ja myös oppilaiden kanssa toisenlaisten vaihtoehtojen mahdollisuuden pohdintoja tuodaan kuitenkin esiin seuraavassa sitaatissa:

> (M)ä en koskaan täällä peruskoulussa kuule, että miks täällä tehdään näin vaan tänne vaan niinku mäiskitään asioita eikä kukaan niitä pohdi loppuun asti. Että miks tää on just, miks just 9-vuotiaalle pitää opettaa tää asia? Ja onhan tää edelleenkin niin. (…) Että talouselämä esimerkiks niin antaa ohjeet miten koulutetaan. Millä oikeudella? Et kyllä mä niitä vastaan täällä, (O ja T nauravat). Yrittää sitten siitä jotenkin, että tuoda sen oman näkökulmansa, vähän sitä niinku keskustelua myös oppilaiden kans ihan siitä.
> ……
> (E)t mihin tää tekniikan ihannointi ja kaikki muu, että onks sitäkään mietitty loppujen lopuks, että mitä tän päivän lapsi tarvii ja koska aika on rajallinen ei me voida kaikkia, et tänne ympätään jatkuvasti näitä uusia asioita eikä koskaan sanota, että mitä jätetään pois, niin se pitää aina opettajan niinku ite tehä sitä mielessään, että mitä jätän pois ja mikä on tärkeetä, että tääl täytyy niinku kauheesti sellasia arvovalintoja tekee ja suurta valtaa käyttää. Ei uskalla oikein ajatella sitä loppuun asti, et miten isosta asiasta loppujen lopuks on kysymys. (DE4lh250101)

Sitaatissa opettaja ottaa kriittisen asennon perustelemattomaan asioiden ”mäiskintään” peruskoulun opetussuunnitelmaan ja esittää myös kyseenalaistavan koulutuspoliittisen kannanoton talouselämän koulutuksen sisältöjä sanelevaan ohjeistukseen. Opettajan asentoon tulee tässä tehtyä pientä huojuntaa, läsnä olevaa epäröintiä ja oman kriittisen näkökulman kautta avautuvaa keskustelua oppilaiden kanssa. Tätä tilaa kriittiselle keskustelulle vakuutettiin kyllä olevan luokkahuoneessa:

T: (O)nks ylipäätään koulussa mahollista tavallaan niinku oppilaiden kanssa pysähtyä miettimään sitä niinkun, et mistä se, mistä se tieto on niinku valikoitunut sinne, et miten tää nyt opetetaan ja mitä opetetaan.
K: Kyllä, kyllä, on ilman muuta on. - L: Kyllä. - H: Varsinki et miks.
(DE30IVyk310806)

Näiden aineistostani poimittujen opetussuunnitelmapuheiden ja niiden tulkintojen kautta nostan esiin keskustelua siitä, miten suomalaisen peruskoulun opettaja paikantuu peruskouluinstituutiossa ja millaisia pedagogisia puhuttelun tapoja opettajien puhuntaan sisältyy. Näissäkin puhetavoissa tulee toistetuksi monia sellaisia opettajan, oppilaiden ja pedagogisen suhteen puhuntoja, jotka mukautuvat suhteellisen kiltisti kulttuuriseen opettajan tilaan, paikkaan ja asentoon ja toistavat myös opettajan ja oppilaiden suhteen melko asetelmallisena ja hierarkkisena, mutta ajoittain tätä myös kyseenalaistavana. Tähän lähden seuraavaksi avaamaan vivahteita ja variaatioita ja tarkastelemaan kouluopetuksen pedagogisia käytäntöjä, joissa opettajat tulevat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneeseen opettajan tilaan oppivelvollisuuskoulun luokkahuoneissa, ottavat paikkansa ja asettuvat vaihteleviin asentoihin – ja asettelevat ja *puhuttelevat* oppilaitaan paikoilleen pedagogisessa vuorovaikutussuhteessa.

III LUOKKAHUONE PEDAGOGISENA TILANA – Variaatioita ja muunnelmia

Tässä väitöskirjan osassa astutaan kouluinstituution luokkahuonetilaan. Tarkastelen luokkahuoneen fyysistä tilaa pedagogisen vuorovaikutuksen näyttämönä. Kuvaan tutkimuksessani mukana olleiden opettajien luokkahuoneita, niiden kalustusta ja istumajärjestystä, joissa jo tulee määritellyksi opettajalle ja oppilaille tuossa tilassa mahdollistuvia paikkoja ja asentoja. Tuon tilan käyttöä ja tilaan rakentuvaa pedagogisen vuorovaikutuksen tuottamia paikkoja ja asentoja tarkastelen koulupäivän erilaisissa aloituksissa, opettajan paikantumisissa ja pedagogisen puhuttelun tavoissa sekä opettajan käytännöissään tuottamissa oppilaita erottelevissa kategorisoinneissa.

7 Luokkahuoneen tilan järjestyksiä: kalustus ja istumajärjestys

Opettaja on perinteisesti, kuten aiemmassa mallikansalaisuuden tarkastelussa jo tuli esiin, seissyt katederilla luokkahuoneessa, karttakepin, liitutaulun ja erilaisten havaintovälineiden kuuluessa rekvisiittaan. Tämä toistui vahvana myös oppilaiden tekemissä piirustuksissa opettajastaan (ks. myös Weber & Mitchell 1995; Jackson 1968, Salo 2004).



Kuva 6 *Opettaja ja opettamisen rekvisiittaa*

Koulut rakennuksina on suunniteltu ja rakennettu tietyn kulttuurisen mallin mukaisesti, jossa monia pedagogisia ratkaisuja on konkreettisesti sisäänrakennettuina (Gordon & Holland 2003). Koulun tunnistaminen kouluksi on yleensä helppoa, vaikka eri aikakausien koulurakennuksissa jonkinlaista vaihtelua ilmeneekin ja niihin on etsitty myös eksplisiittisesti uudenlaisen pedagogiikan ohjaamaa arkkitehtuuria.

Foucaultlainen ”kurinpidon teknologia” (Foucault 1975 /2000, 231–312) tarkastelee instituutioiden arkkitehtuuristen rakenteiden käytäntöjen järjestämistä esimerkiksi erilaisissa valvovissa ja kontrolloivissa instituutioissa kuten vankilassa, kasarmissa, sairaalassa, tehtaassa ja koulussa. Näissä käytännöissä luokkahuoneen

järjestyksiä ohjaa valvovan katseen kaiken näkemisen ja näkyville asettamisen periaatteet (ks. myös Ojakangas 1997). Luokkahuone pulpettiriveineen ja -jonoineen on organisoitu siten, että tapahtumat ovat opettajan nopealla silmäyksellä määritettävissä ja häiriöt tehokkaan oppimisen ja sille alisteisen hyödyllisen toiminnan kulussa pystytään pitämään kurissa (myös Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985, 17–21, Jackson 1968/1990). Foucault'n "vallan mikrofysiikka" kiteytyy hänen kuvauksessaan Jeremy Benthamin arkkitehtuurisesta panopticon-rakennuksesta, jossa keskustan valvova silmä tarkkailee kohteitaan – vankeja, sotilaita, potilaita, työläisiä, koululaisia – näkymättömissä, ja rakennelmassa kohteet asetetaan selkeästi tietoisiksi tarkkailun kohteena olemisestaan.

Foucaultin tekstiä on mahdollista lukea 'ruumiin kurittamisen' kuvauksena ja tulkinnat voi kokea myös konkreettisena ahtauden ja pakottavuuden tunteina arkipäiväisissä diskursiivisissa rakenteissa, joissa liikumme – myös koulussa. Toisaalta Foucault'n näkökulma on genealoginen "nykyajan historiaa" tavoitteleva ja myös uudenlaisia toisin toimimisen, haastamisen ja varioimisen mahdollisuuksia avautuu vallankäytön tuottavuuden näkyväksi tekemisen kautta. Tällaisia tulkintoja monet feministiteoreetikot ovat lähteneet kehittelemään sukupuolen kategorian problematisoimisen kautta (ks. esim. Oksala 1997; Butler 2006).

Gordon ym. liikkuvat tutkimuksessaan koulurakennuksien tiloissa ja kirjoittavat fyysisestä koulusta ja tilasta, jossa "pedagogiikat ruumiillistuvat koulurakennuksissa ja tilojen sosiaalisessa organisoinnissa" ja toteutuvat tilojen mahdollisuuksien ja rajoitusten sisällä (Gordon, Holland & Lahelma 2000, 136–164; ks. myös Gordon & Holland 2003; Lahelma & Gordon 1997; Gordon 1999). Samoin kuin kulttuuriset puhetavat ja opetussuunnitelman diskurssit, joita aiemmin tarkastelin, myös koulujen arkkitehtuuri ja tilojen järjestykset tuottavat niissä toimivien opettajien ja oppilaiden kulttuurisia paikkoja ja asentoja, jotka ovat kirjoittautuneet monikerroksisesti kouluinstituution arkisiin järjestyksiin. Millaisia pedagogisen puhuttelun tapoja ja dialogisuuden muotoja koulun tilat mahdollistavat?

Tutkimuskoulun koulurakennuksista vanhempi on rakennettu 1920-luvun lopulla ja lisäosa 1950-luvulla. Kaksi luokkahuoneista, joissa liikun sijoittuu vanhempaan osaan ja kaksi uudempaan. Interiöörit kouluissa ovat eri tunnelmaiset: vanhemmassa käytävät ovat hieman pimeämmät, neljä kerrosta yhdistävä portaikko jylhempi ja juhlallisempi, kun uudemmassa valoa tuntuu olevan enemmän ja neljä kerrosta yhdistävä portaikko on jotenkin kepeämpi. Luokkahuoneet rakennuksissa ovat kuitenkin hyvin samantyyppisiä: samankokoisia, ikkunat yhdellä sivulla, ovi käytävään ikkunoita vastapäätä olevalla seinällä, valkoiseksi maalatut seinät. Seinät ovat kiveä ja betonia; niitä ei siirrellä mielen mukaan ja toiminnalliset reunaehdot ovat niiden sanelemina suhteellisen tiukat. Sosiaalinen kanssakäyminen, opettajien ja oppilaiden paikat ja asennot muotoutuvat tuohon tilaan sopiviksi – niihin mukautuen ja niiden rajoja koetellen (ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000, 138).

Suurin osa opettajien ja oppilaiden kouluajasta kuluu nimenomaan luokkahuoneessa. Luokanopettajajärjestelmässä, joka edelleen peruskoulun alaluokilla on vallitseva, luokalla ja opettajalla on 'oma luokka', jossa oppitunnit pääsääntöisesti pidetään. Lukujärjestyksen mukaisissa aineissa poikkeuksen muodosta-

vat liikunta sekä tekstiili- ja tekninen käsityö ainakin ylemmillä luokilla. Koulun erilaiset juhlat pidetään myös juhlasalissa, joka yleisesti kouluissa on yhdistetty liikunta- ja juhlasali (ks. Palmu 1998). Kouluista tehdään myös erilaisia retkiä ja pidempiä matkoja. Leirikoulut ovat myös suosittuja koulutilan laajennuksia.

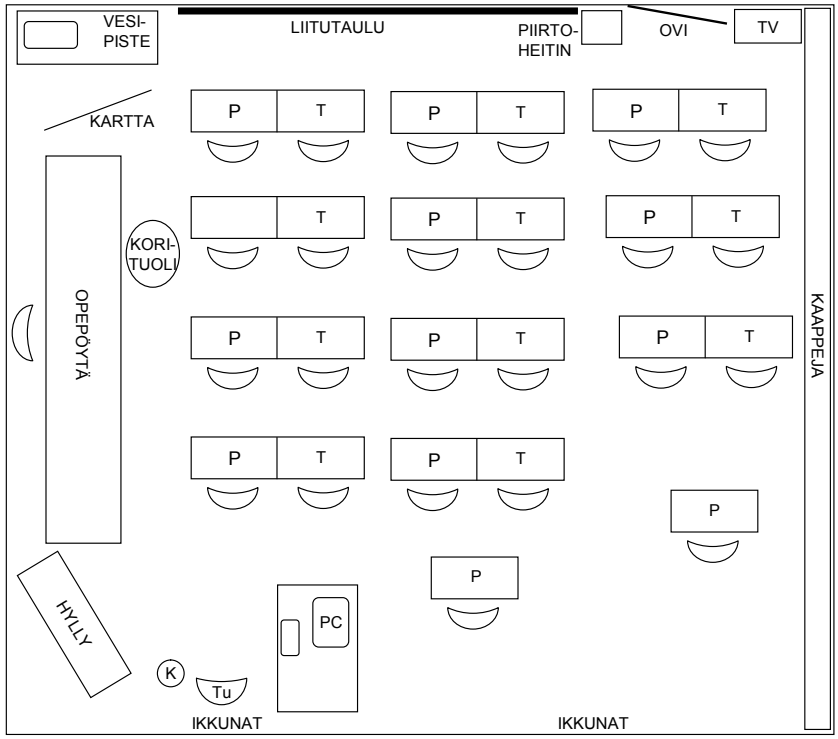
Rajaan oman fyysisen tilan tarkasteluni neljän luokkahuoneen seinien sisään ja niissä luokkahuoneissa havaitsemieni käytäntöjen analyysiin. Näillä pyrin saamaan esiin erilaisia variaatioita niihin pedagogisen puhuttelun tapoihin ja dialogisuuden muotoihin, mitä näissä tiloissa mahdollistuu. Seuraavassa lähden tarkastelemaan näihin neljään luokkahuoneeseen sisustettua kalustusta ja oppilaiden ja opettajien fyysisiä paikkoja näissä.

Tässä kohdassa liikun myös erityisen herkällä alueella omien tulkintojeni esittämisessä, jossa asetun analysoimaan opettajien henkilökohtaisia käytäntöjä ja sitä, mistä puhutaan työskentelynä ”omalla persoonalla”. Tämä puhetapa on toistunut myös omassa aineistossani. Kun esitän tulkintoja luokkahuoneiden käytännöistä, pedagogisen puhuttelun tavoista ja dialogisuuden muodoista, oma ei-opettajan näkökulmani mahdollistaa irtautumisen tästä ”omalla persoonalla” työskentelystä ja viritän omat tulkintanikin erityisesti näkökulmaani sidotuksi. Opettajilla tätä ulospääsyä ei kuitenkaan ole helposti ulottuvilla, vaan omaa työskentelyä pidetään ”omana” ja ”persoonallisena”, joka väistämättä johtaa törmäykseen omien tulkintojeni ja opettajien kokemusten välillä. Näkökulmien erot tulevat konkreettisesti näkyviin ja seuraavissa tulkinnoissani olen osittain keskittynyt ottamaan esiin erityisesti sellaisia tulkintoja, joissa näin näkyvästi tapahtuu. Toisaalta olen myös siteerannut suhteellisen paljon suoraan käymiämme keskusteluja. Näissä oma tulkintani tulee esiin keskustelukatkelmien valinnassa, rajaamisessa ja sijoituksessa tämän tekstin yhteyteen sekä keskustelujen toimitustyössä, jota olen tehnyt poistamalla joitakin puhekielen toistoja ja välisanoja. Tällä ratkaisulla pyrin saamaan näkyviin aineiston moniäänisyyttä ja analyysin ja tulkintojen mahdollisten näkökulmien loputtomuutta (vrt. Lather & Smithies 1997).

Esittelen seuraavassa luokkahuoneiden pohjapiirustukset rekonstruoituina kenttäpäiväkirjastani sekä videonauhoituksista. Olen kirjannut niihin myös kameran sijoituksen (C) sekä itseni (T) siinä paikassa, jossa useimmiten istuin luokkahuoneissa. Esittelen ensiksi kaikkien neljän luokkahuoneen kalustuksen ja istumajärjestyksen kuvaten luokkahuonetta ja tuoden esiin myös keskustelua kyseisestä luokkahuoneesta ja järjestyksistä. Tässä kuvauksessa olen ottanut oppilaiden eron merkkinä huomioon ainoastaan sukupuolen, joka tässä aineistossa on selkeästi minulle tulkitsijana näkyvä ero ja siitä myös jonkin verran keskustellaan aineistossa. Kuvauksen yhteydessä en lähde vielä tekemään tarkempia tulkintoja näistä järjestyksistä, vaan teen sen yhteenvetona luvun lopussa, jossa tarkastelen luokkahuonetilan järjestyksistä yleisesti liikkuvia diskursseja muiden tutkimusten kautta ja suhteutan oman aineistoni keskusteluja näihin diskursseihin.

7.1 Parin muodostusta

Luokkahuone 1. (käytän jatkossa tekstissä lyhennettä LH1)



Luokassa on 23 oppilasta, jotka istuvat tyttö–poika-pareina pulpeteissaan, paitsi kaksi yksittäin istuvaa poikaa. Luokassa on liitutaulu, kartta, opettajanpöytä ja yksittäiset, siirrettävissä olevat modernit pulpetit ja irralliset tuolit – kaikki koululuokassa esineitä, jotka ovat 'aina olleet siellä' oman aikakautensa vivahteita kantavina, mutta erityisesti niiden merkitys kiinnittyy instituution kulttuuriin ja historiaan tunnistettavina luokkahuoneen merkkeinä (Jackson 1968/1990, 6). Nykyaikainen teknologia on läsnä; tietokone, piirtoheitin ja televisio, jotka ovat sivussa otettavissa esiin tarvittaessa. Istumajärjestyksen muotoutumista opettaja kuvaa seuraavasti:

> R: Mä yleensä aina, yleensä syksyllä, kun alotetaan, niin sillon mä yleensä määrään ne, mut sitte mä sen jälkeen teen joko niin, et vaihdetaan niin, että menet yhen eteenpäin ja takimmainen eteen, siis riippuen missä istutaan, tai sit arvotaan. Välillä arvotaan sillee, että taululle pistetään ja. Tietysti sillee, että nyt on istuttu aika paljon tyttö-poika-pari, ni sitte aina niin, et tähän tulee tyttö ja sit vedetään tyttöjen hatusta ja sit tulee poika ja, sit tietysti jos tulee sellasia niinkun, mikkä tietää heti, niin sitte tota, niitä vaihdetaan. (DE29IIIyk261102)

Suuri opettajanpöytä on sijoitettuna luokan sivustalle ja opettajan tila edessä, perinteisellä opettajan paikalla liitutaulun luona, on melko kapea ja ahtaankin oloinen. Kirjoitin tästä opettajille suuntaamaani ensimmäiseen tulkintatekstiin, ja tätä opettaja kommentoi:

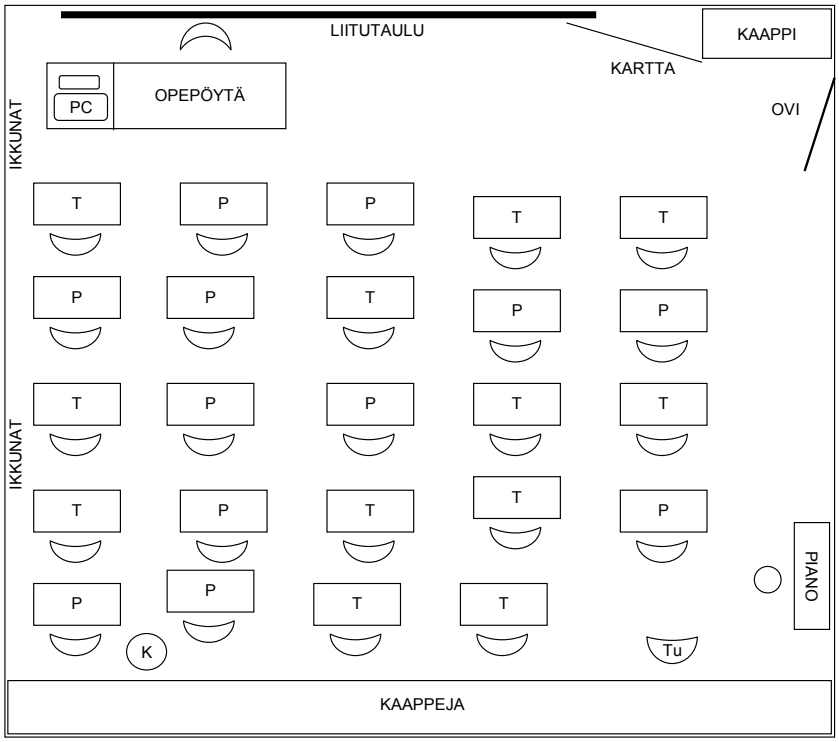
O: kun sä oot kirjottanu tohon, et mullon ollu ahdas tila tossa.
T: Joo, sillai mä jäin kattoon sitä siinä, et/
O: Joo, joo, se on muuten ihan totta, et sit mä vähän välillä tökinkin niitä, et menkääs vähän kauemmaks, hehe, kun suurinpiirtein on siinä ensimmäisten sylissä, mut mä jotenkin, mä sillon ensimmäisenä, kun mä tulin tohon luokkaan, (ni siin oli) se opettajan pöytä valtavan iso, mä en tiedä mistä sinne on saatu semmonen uus, siis mieletön niinkun laiva se pöytä, siis hirvittävän iso, ni se oli siinä edessä ja mä mietin jotenki niinku, et... (--) Se oli jotenkin hirvittävän hankala, koska se oli siellä edessä, mä aattelin, et ei tää voi olla tässä, et mä heti hinasin sen sinne niinkun sivulle, siis tonne sivulle, ja sit tota se vie hirveesti tilaa, koska mullon sit kaks kaappia, ja sillon siitä väistämättä tulee se että sinne eteen jää aika vähän tilaa, koska sit oppilaiden pulpetit ei muuten mahu sinne. (--) et sit siinon joku semmonen, joko sen pitäis olla pienempi sen opettajanpöydän, et sais sitten hajotettua enemmän niitä, et tota, et se varmaan, mä just mietin, et se varmaan johtuu niinku siitä. Mut sit mä toisaalta käytän sitten sitä omaa pöytää, sit kun oppilaat tekee jotain omaa työtä. (DE29IIIyk261102)

Tila on tietyn kokoinen, kalusteet ovat valmiina, vain niiden paikkoja voidaan siirrellä. Kiinteät kaapit ovat oikealla sivustalla ja vesipiste vasemmassa etunurkassa. Liitutaulu tiettyyn paikkaan kiinnitettynä on tietysti merkittävä tilan käyttöä ohjaava elementti luokassa ja se on jatkuvasti myös käytössä. Tyttö-poika-pareiksi järjestetyt pulpetit toistavat yhtä perinteisimmistä koululuokan istumajärjestyksistä, josta heti avautuu mielikuvien jatkumo erilaisia toisintoja.

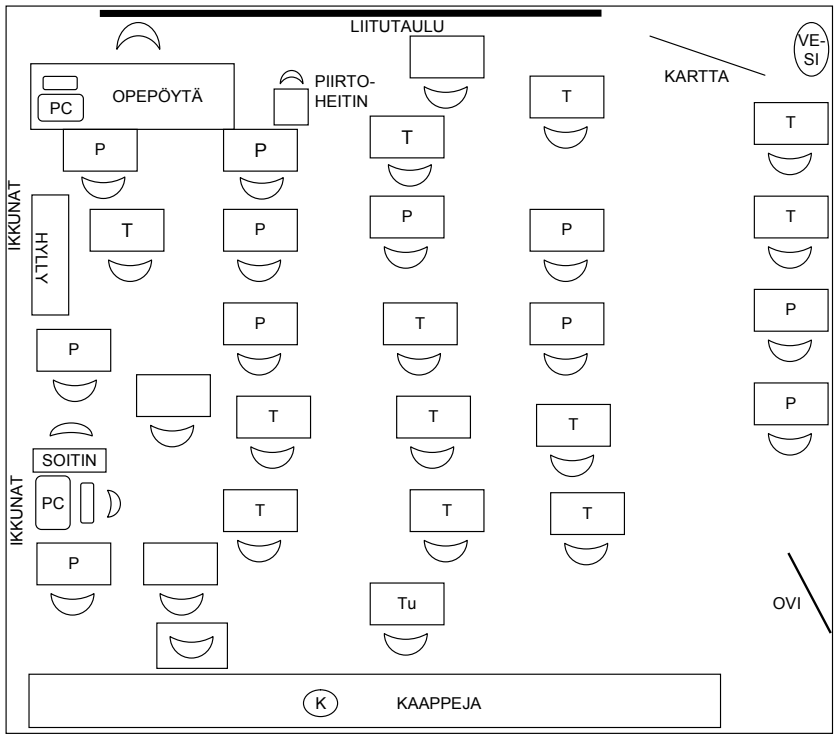
7.2 Yksittäiset oppilaat valvovan katseen alla

Kahden seuraavan luokkahuoneen pohjapiirrokset ovat melko samanlaisia. Kummassakin pulpetit ovat yksittäin riveissä ja jonoissa; oppilaat ovat siis tavallaan jo tällä ratkaisulla asetettu yksilöiksi:

Luokkahuone 2 (LH2):



Luokkahuone 3 (LH3):



LH3 oli vähän epäjärjestyksessä pulpettien rivien ollessa usein vähän 'vinksallaan'. Tämä tutkijan satunnaisen viikon aikana kirjaama ratkaisu oli opettajien kertoman mukaan enemmän tai vähemmän poikkeuksellinen molemmissa luokissa. LH2:n luokanopettaja kommentoi tätä yhteiskeskustelussa seuraavasti:

> L: Mut sitte, mä järkytyin tästä, kun mä väitin oppilaille, et me ei olla ikinä istuttu yksin, yhyksin (naurahtaa), nyt kun me ollaan mietitty erilaisia istumajärjestyksiä, niin nyt tän kartan mukaan hehe jokainen istuu ihan hehe...
> K: Mä katon, et te istutte ihan yksittäin joo...
> L: Mut se on ollu joku, en tiä mikä poikkeustilanne.
> T: Eiks teill ollu?
> L: Ei, ei. Oltiiks me koko viikko noin?
> T: Joo, kyl siin videossa se... (Naurua).
> L: Siinä näkee, kuinka mä oon ollu ihan...
> H: Sä oot vaan todennu, että nyt laitetaan...
> L: Eiku mä en oo varmaan todennu mitään, mä oon ollu, me ollaan jääty...
> H: Teillon ollu, teillon ollu koe ja sä oot unohtanu pistää ne paikalleen.
> L: Joo, juuri näin on käyny.

Tässä keskustelussa tulee esiin se, miten tutkijan tulkinta tilanteesta havahdutti opettajan huomaamaan oman käytäntönsä yllättävänä ja ristiriitaisena omien julkilausuttujen periaatteidensa kanssa. Tuntimuistiinpanoissani on havainnointiviikon ajalta merkintöjä parityöskentelystä tai kolmen oppilaan ryhmistä ympäristö- ja luonnontiedon tunnilla, jossa oppilaat saivat valita etsivätkö opettajan antamiin kysymyksiin vastauksia kirjasta parin kanssa vai yksin. Toisella tunnilla opettaja organisoi keskustelun kotiläksyksi luetusta kirjan tekstistä toteutettavaksi 2–3 oppilaan ryhmissä, kun opettaja poistui hetkeksi luokasta.

> Syntyy vähän hälinää, opettaja korottaa ääntään: "Saisitte… Ota esille… yllin vihko ja moniste ja kynät ja kaikki mitä tarviitte. Ja sitte siirrytte niihin ryhmiin, jossa oltiin eilen." Opettaja siirtyy opepöydän luo ja oppilaat alkavat siirtelemään pulpetteja, nostelemaan tuoleja ja asettumaan ryhmiin. (DElvideo070201)

Kalustus sallii pulpettien ja tuolien siirtelyn, niiden mukana paikkojen ja asentojen vaihtelun ja näin erilaisten työskentelytapojen variaatiot luokkahuoneessa. Nämä kuitenkin näyttäytyivät viikon havainnointijaksolla poikkeusjärjestyksinä ja järjestys palautettiin takaisin työskentelyn päätyttyä. Tuntimuistiinpanojen ja videonauhojen perusteella myös LH3:ssa pulpetit siirtyivät spontaanien ryhmien muodostumisen mukaisesti paikasta toiseen usein ja ilman sen kummempia neuvotteluja. Liikkuminen ja asennot olivat melko vapautuneita ajoittain:

> Saavat tehdä pareittain, jotkut menevät käytävään. Oppilaat siirtelevät pulpetteja pitkiäkin matkoja. Lenkkarit lentävät - poika heittää edestä, ensimmäistä säikähdän. [oppilaat ovat jättäneet kenkiään luokan taakse, ope selittää myöhemmin, että käytävästä on varastettu kenkiä]. (DEhpkhuhti01)

Edellä keskustelussa oppilaiden yksittäin istuminen nähtiin "poikkeustilanteena" ja "unohduksena" – paitsi koetilanteessa, joka itsestäänselvänä yksilösuorituksena

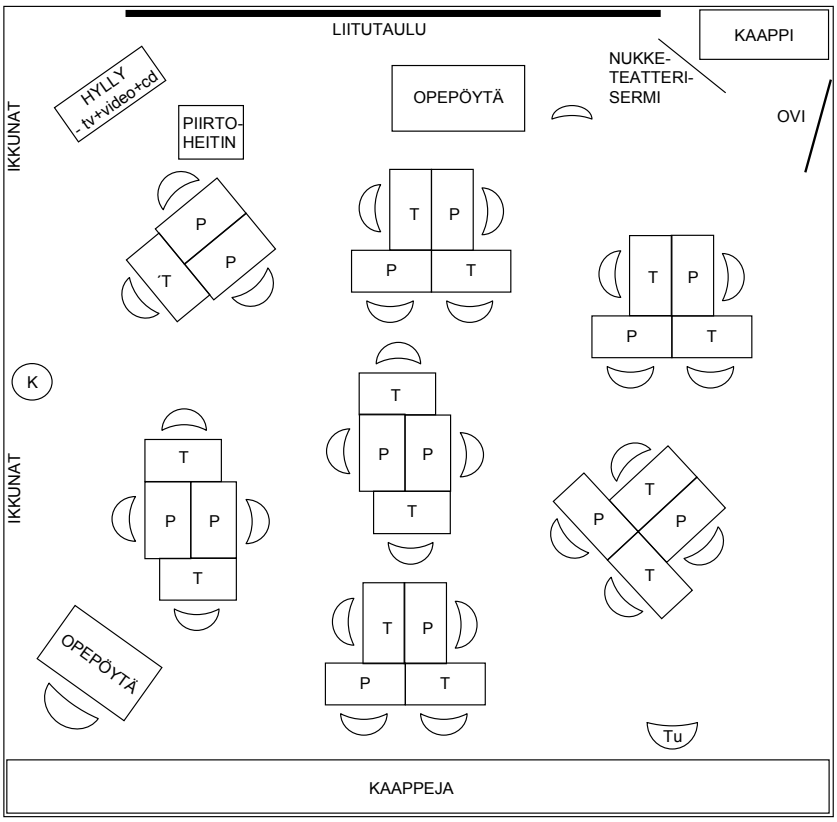
tulee tässä myös paikannettua koululuokan kulttuuriseen järjestykseen. Kati Kasanen on väitöskirjassaan kirjoittanut koulukokeesta käytäntönä, joka ”rakentaa ja välittää oppilaille koulun psykometristä käsitystä yksilöllisyydestä”, asettaen oppilaat kilpailuasetelmaan, vertailtaviksi ja keskinäiseen järjestykseen arvioinnissa menestyksen perusteella (Kasanen 2003, 56). Tässä kulminoituu peruskoulun ristiriitaiset tavoitteet yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön, yhdessä oppimisen ja toisaalta yksilöitä arvioivan ja järjestyksiin asettavan tavoitteen kanssa.

Yksittäiset pulpetit riveissä ja jonoissa tuottavat opetuksen perusasennon, jossa opettaja opettaa edestä opettajanpöydän, liitutaulun ja kartan tuottamien opettajan merkkien turvaamana. Ero opettajan ja oppilaiden asennoissa tulee selkeäksi; järjestys kutsuu opettajan seisomaan, katsomaan ja näkemään oppilaat yläviistosta edestä, jossa aiemmin mallikansalaisen paikan ja asennon pohdinnoissa esillä ollut ”silmän valta” (Ojakangas 1997, 39–47) toimii tehokkaasti. Opettaja paitsi katsoo kontrolloivalla ja valvovalla silmällä oppilaitaan, on myös itse näkyvillä, esillä, katseen kohteena.

Seuraavassa esitän vielä yhden variaation luokkahuoneen kalustuksesta ja istumajärjestyksestä, joissa on etsitty oppilaille toisenlaisia paikkoja ja opettajan toteuttamat periaatteet yhteistoiminnallisen oppimisen systemaattisesta soveltamisesta näkyvät.

7.3 Yhteistoiminnallisuuden järjestys

Luokkahuone 4 (LH4):



Yhteistoiminnallisuus on organisoitu systemaattiseksi ryhmä- ja parityöskentelyksi. Työskentelytavan periaate on järjestetty luokan pulpettien sijoituksilla fyysiseksi järjestykseksi, joka näkyy luokan pohjapiirustuksesta.

Systeemissä on määritelty paikat ja paikkaan sidotut, opettajan nimeämät ”roolit”, jotka vaihdetaan joka maanantai tietyn järjestelmän mukaisesti. Tällöin myös oppilaiden konkreettiset asennot vaihtelevat; esimerkiksi näköyhteys taululle tai televisioon vaatii erilaisen kurottamisen tai tuolin siirtämisen eri paikoista ryhmässä. Systeemi kohtelee oppilaita tasa-arvoisesti ja tasapuolisesti - samat vaatimukset, samat, joka maanantai vaihtuvat tehtävät vuorottelevat kullakin oppilaalla: “järjestäjä”, “tarkistaja”, “rohkaisija”, “tehtävätön” (“työtön”). Tila on myös tehokkaasti käytetty, mikä toisaalta asettaa fyysisiä rajoituksia:

> mun luokassa oli kuulkaa niin ahdasta, niin no täs, mulla oli 28, et se oli yks ryhmä enemmän, et jos olis ollu pikkusenkin vatsakkaampi, tai raskaana oleva opettaja, ni ei olis pystyny tekemään töitä. (--) Ja sit ku tulee lapset, jokka vetää tuolinsa ja tulee reppu, niin tota se on ihan semmosta tämmöstä koikkelehtimista.

Yhteistoiminnallisuuden järjestys luokkahuoneen kalustuksessa ja istumajärjestyksessä on systemaattisesti ja suunnitelmallisesti organisoitu. Siinä tuotetaan myös perustellusti pedagoginen puhuttelun tapa, jossa oppilaiden asennot ovat suunnattu jo valmiiksi keskinäiseen, moniääniseen keskusteluun. Opettajan asettuminen tilaan on liikkuvampi ja tilanteittain järjestyvä. Tulkintojani tästä ja opettajan kanssa käymiäni keskusteluja avaan lähemmin luvussa 5.3.

7.4 Järjestysten perusteluja ja pedagogiikkoja

Opettaja kouluinstituution tilassa on lakisääteisesti toteuttamassa valtiollista opetussuunnitelmaa ja asettuu tilassa kulttuuriseen opettajan paikkaan ja asentoon, mistä aineistoni luokkahuoneiden pohjapiirustukset ja istumajärjestykset näyttävät toistavan kiteytyneesti joitakin elementtejä ja varioivan toisia elementtejä. Kouluopetus on joukkomuotoista. Neljässä aineistoni luokkahuoneessa oli kussakin yksi opettaja ja 22–28 oppilasta (ja tutkija). Tilan organisoiminen toimivaksi on perustava kouluinstituution käytäntöjen järjestyksen rakentaja ja toisaalta institutionaalisten koulukäytäntöjen kulttuurin kiteytymä (Jackson 1990/68; Kivinen ym. 1985, Kasanen 2003, ks. myös Tolonen 2001, 88–92). Tilan järjestyksillä myös tuotetaan konkreettisesti opetustilanteen pedagogisen dialogin mahdollisuuksia, opettajan ja oppilaiden paikkoja ja asentoja, joita on luettavissa myös edellä kuvatuista luokkahuonejärjestyksistä (ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000, 136–164; Shor 1996; Koskenniemi 1943).

Koulussa tehdään koulutyötä, joka on monella tavalla standardoitunut koulun tilaratkaisuissa kulttuurisen ja institutionaalisen pedagogisen näkemyksen suodattamana. Koulun institutionaalinen tehtävä toisaalta tasoittaa yhteiskunnallisia eroja ja toisaalta tuottaa yhteiskunnalle hyödyllisiä ja eriarvoisiin paikkoihin asettuvia kansalaisia, toteutuu konkreettisimmin oppilasarvioinnissa, jossa kyvyt ja taidot punnitaan (ks. Simola 1997). Oppilasarviointi, jossa välttämättä tehdään hierarkioita koulutiedon saavuttamisen kriteereiden näkökulmasta, näyttäytyy myös yhtenä merkittävänä istumajärjestyksen rakentamisen perusteluna Kati Kasasen (2003) peruskoulun ensimmäisen luokan etnografisessa tutkimuksessa. Muita kriteereitä olivat sukupuoli ja työskentelyrauha. Nämä puhuttiin järjestyksen kriteereinä myös omassa aineistossani. Sukupuoli puhuttiin itsestäänselvänä ja kyseenalaistamattomana istumajärjestyksen kriteereistä annetuissa selostuksissa, kuten aiemmassa sitaatissa, jossa istumajärjestyksen arpominen suoritettiin vetämällä ”tyttöjen hatusta” ja vastaavasti poikien hatusta. Sama toistuu seuraavassa:

> Nytkin oli niin ihanasti, et oli just tasan tytöt ja pojat, et ne sai kirjottaa lapulle, et kaks tyttöö ja kaks poikaa, joiden kanssa ne mieluiten tekis töitä yhdessä ja sit mä pyrin niinkun sen mukaan muokkaamaan ne ryhmät. (DEIIIyk261102)

Sukupuolittuneet istumajärjestyksen paikkojen määritykset puhutaan itsestäänselvinä. Sukupuolen perusteella organisoituja järjestyksiä määriteltiin myös monilla muilla tavoilla kuten esimerkiksi erilaisissa jonoissa ”arkisen rutiininomaisesti” (Tolonen 2001, 13; ks. myös Gordon, Holland & Lahelma 2000; Palmu 2003; Kankkunen 2004). Spontaaneissa oppilaiden omissa järjestyksissä sukupuoli on

myös yleisesti selvä ero, joka näkyy erilaisissa ryhmittymissä ja näiden välisissä suhteissa (Tolonen 2001). Tarkastelin aiemmin opettajan sukupuolta ja luvussa 10 palaan vielä sukupuolittuneiden koulukäytäntöjen analyysiin tarkemmin.

Istumajärjestysten erilaiset kombinaatiot ja niiden tuottamat pedagogiset mahdollisuudet ovat luokkahuoneen seinien ja kalustuksen rajaamassa tilassa pitkälti perinteiden ja kulttuurin tuottamia, mutta myös moninaisiin muunnelmiin taipuvia. Näiden pohdintaan lähdettiin erityisesti keskustelussa toisin toimimisen mahdollisuuksien visioinnista:

> T: (S)itä mä yritän, yritän tässä myös tavottaa niinkun sitä, et minkälainen tila siinä oikeesti jää sille opettajalle niinku tehä asioita toisin tai, tai niinku...
> K: Nii joo, ku sä, säki sanoit, mä kiinnitin myöski huomiota tohon tila asiaan, sä puhut siellä aika moneen kertaan, sä puhut ihan fyysisesti, et minkälaisen tilan opettaja ottaa siinä luokassa, [T: Mm, mut sitte just tämmösenä metaforisena, nii, mielen tila ja...] mutta mä ainakin ymmärsin, et sä tarkotit myöskin tämmösenä, mitkä on ne rajat, missä pystyy liikkumaan. (…) Ei ne loppujen lopuks kauheen laajat oo.
> R: Ei oo, siis loppujen lopuks se, et jos sä teet asioita toisella tavalla, niin siis aika rajua kyseenalaistamista tulee sitä kohtaa, must tuntuu ainaki semmonen, siis meiän koulun yhteisössä sen että, siis että ihmiset tekee eri tavalla, niin siin tulee aika rajuja siis...
> (…)
> H: Ja nyt on niinku keskusteltu siitä, et siinähän on niinku kaks ääripäätä, et jos otetaan niinku oikeen tiukat yhteiset säännöt, joihin kaikki si, sitoutuu, ni sit myöski mennään hyvin tiukas struktuuris, eikä pysty yhtään soveltaa.
> K: Joustavuus jää kokonaan pois.
> H: Ja sit taas toinen, et jos koko ajan joustetaan, ni sillon ei pysty tekemään mitään, kun kaikki on yhtä hurlumheitä ja missä ne menee ne rajat, kyl se on must iha hyvä kysymys. (…) Ja sit se liittyy ehkä siihen jaksamiseenki, et pitää olla tietty määrä sitä vapautta, et opettaja jaksaa tehdä sen...
> K: Tietty määrä vapautta ja sitte tietty määrä sääntöjä, jottei tartte joka kerta ruveta soveltamaan.
> H: Aivan. Nimenomaan.
> R: Mm, mikä tuo sen turvarakenteen niinku tavallaan.
> K: Ihan sama kun oppilaillakin.
> L: Niinku tässä näkyy mun mielest niinku meidän neljän eri persoona, ja tääl on vielä kakskymmentä muuta, ni tavallaan niinku sillai, tässä pitää, jotta tää pelaa, ni ei nii kauheesti pitäis aina vahtia, että mitä se toinen tekee.
> (DEIIIyk261102)

Tilan rajat nähdään koulussa melko tiukoiksi ja erityisesti yhteisöllisesti kontrolloiduiksi, jolloin keskustelu kiinnittyy koulun yhteisiin sääntöihin ja niihin sitoutumiseen. Tässä määritetään ”kaksi ääripäätä”, joissa toiseen rakentuu tiukka struktuuri ilman joustavaa tilaa opettajalle soveltaa omia ratkaisujaan, kun taas toisessa ”kaikki on yhtä hurlumheitä” ja yhteisiä rajoja ei löydy. Näiden välille viritetään ihannetta, jossa on ”(t)ietty määrä vapautta ja sitte tietty määrä sääntöjä,

jottei tartte joka kerta ruveta soveltamaan". Toisaalta tässä tulee jälleen puheeseen opettajan "persoona", joita koulussa on erilaisia ja pieni kriittinen vivahde on tulkittavissa lausunnosta kollegiaalista toisten tekemisen valvovaa kontrollointia kohtaan. Opettajan tilaan tehdään rajoja myös koulun yhteisöllisen kontrollin kautta, mikä voi virittyä monenlaiseksi erilaisissa kouluyhteisöissä.

Opettaja luokkahuoneessa on periaatteessa suhteellisen itsenäinen päätöksentekijä. Tilan järjestyksissä on mahdollisuuksia erilaisiin variaatioihin ja järjestelyjen kombinaatioihin. Parijärjestyksen, yksittäisten pulpettien ja tilanteittaisten ryhmätöiden organisoinnin ja yhteistoiminnallisuuden systemaattisen järjestyksen luokkahuoneet näyttäytyvät esimerkkeinä näistä. Oppilaiden kuunteleminen ja kuuleminen järjestysten organisoinnissa sai puhetavoissa hieman erilaisia painotuksia:

> H: Joo. Meillä on ollu semmonen, ihan yleensäkin semmonen tapa, että noin kaks kertaa lukukaudessa on se, mut mä en tiedä, oottekste vaihtanu istumajärjestystä? Onks teillä ollu pysyvät istumajärjestykset vai...?
> L: No kun meillä, niin, mullon sillai, sit kun ne saa usein valita, siirrellä ja valita niitä, että mihin ne menee istuun, riippuen työstä, mitä tehdään ni, ne on tottunu pienestä pitäen, että, meillä on jokkut kiinteet paikat, mutta ne saa niinku vaihdella niitä työn mukaan ja ryhmittää ite, et miten ne haluu tehdä.
> K: Mulla vaihtu joka viikko tässä ryhmässä. (…) Joo, ja sit noin kaks kertaa lukukaudessa.
> H: No se on varmaan sama kun mullon kanssa se kaks kertaa lukukaudessa.
> K: Tehtiin uudet ryhmät. Tai hetkinen, ei, kerran lukukaudessa. Lukukauden alkaessa ja kesken lukukauden tehtiin uudet, et kun se yhteistoiminnallisuus perustuu siihen, että siinä yhdessä ryhmässä pitää oppia toimimaan, vaikka se ei aina niin miellyttäisikään.
> L: No määräätteks te ne paikat lapsille vai saako ne ite...?
> K: Mulla, mulla tota ekan kerran ryhmät tehtiin tai siis, mä oon käyttäny tota samaa systeemii vuoskaudet, niin tota ekat ryhmät tehdään niin, että ne määrätään, mut sitte, mä aina jossain sopivassa vaiheessa, riippuu vähän luokasta, niin annan niitten esittää toivomuksen. Nytkin oli niin ihanasti, et oli just tasan tytöt ja pojat, et ne sai kirjottaa lapulle, et kaks tyttöö ja kaks poikaa, joiden kanssa ne mieluiten tekis töitä yhdessä ja sit mä pyrin niinkun sen mukaan muokkaamaan ne ryhmät. Et jokaiseen ryhmään tuliss... niitä positiivisia tunteita ainakin vähintään yhteen mieluummin kahteen...
> H: Joo, toi on just samaa, että niinku saa ehdottaa ja saa toivoo, mut että ope tekee, että se, siihen mä en enää ikäpäivänä mee, että täysin vapaasti...
> K: Mä oon kerran tehny, mulloli...
> L: Se riippuu, kato mullon nyt luokka semmosess tilanteessa, et mä voin sanoo, että...
> K: Se riippuu, mm, se on, se riippuu ihan. Mullon kerran ollu semmonen tokaluokka, jossa mä saatoin sanoa, että tehkää ihan niinkun tahdotte ja se toimi.
> L: Mut se ei toimi kun joskus.
> K: Se ei, tos 28:n oppilaan luokassa se ei toimi. (Myöntelyä. R: Liian paljon...) Ja sit sielloli muutamia semmosia, jokka olis jääny ihan yksin.
> H: Niin, sehän se on, yhenkin sellasen, joka jäis yksin, ni se on niin epämiellyttävä kokemus, että...

L: Joo, sen mä oon muuten huomannu, tossa nyt, et jos antaa niitten valita ja se sujuu, niin siitä pitää olla hirveen tarkkana, että joku ei jää siellä yksin.
K: Se täytyy tietää melkeen etukäteen.
L: Ni, elikkä sen takia pitää joskus niinku tavallaan määrätä ja tehdä ne ryhmät. Ja sit ne ei valitse mielellään muita, kun niitä parhaita kavereita.
K: Se ei o hyvä, et aina tekee niin.
L: Ei, et me istuttiin syksyllä just näin ja mä tein aika niinkun semmoset ryhmät, mikkä ei, ei ollu koskaan toiminu yhdessä ni se oli itse asiassa hyvä, et mä aattelin et mä teen vielä keväällä saman jutun.
K: Se on ihan hyvä, joo, pakko oppia toimimaan. (DEIIIyk261102)

Tässä erilaisia järjestyksen organisoimisen muodoiksi mainitaan oppilaiden vapaa valinta, jota voidaan vaihdella ja ryhmittyä työn mukaan, sekä systemaattiset järjestysten organisointien tavat. Oppilaiden vapaaseen valintaan pohjaavista käytännöistä toinen puhetapa sanoutuu irti: ”siihen mä en enää ikäpäivänä mee, että täysin vapaasti...”, mutta toinen puhetapa näkee sen mahdollisena joidenkin luokkien kanssa ja opettajan herkkyys ryhmän sosiaalisille suhteille punnitaan tilanteittain.

Tässä tulkinnassani virittyy pieni ero niissä pedagogisissa orientaatioissa, joita puheessa tuotetiin. Toisaalta puhutaan systemaattisen järjestyksen organisoimisesta säännönmukaisin käytännöin ja toisaalta tilanteittaisesta, oppilaita läsnäolevasti kuuntelevasta organisoitumisesta. Viikoittainen pulpettien vakinaiseen järjestykseen sitoutunut paikkojen vaihto puhuttelee oppilaita valmiiden, pohdittujen ja perusteltujen kriteereiden mukaisesti asettuen näin tietämään, mikä on oppilaille parasta. Systemaattinen oppilaiden toiveiden kuuleminen, tuottaa kombinaation näistä, mutta opettajan näkemys oppilaiden parhaasta toimii viimekätisenä järjestyksen muokkaajana, missä ”positiivisten tunteiden” mittaustulokset kuitenkin pyritään ottamaan huomioon.

Vapaan valinnan lähtökohtaisuus järjestyksen organisoitumisessa tuottaa pedagogisen orientaation, jossa opettajan asento on hieman toinen. Oppilaat voivat siirtyä ja valita tilanteen ja työn mukaisesti sen, miten haluavat työskennellä. Tähän kuitenkin puhunnassa esitetään varaus, että tilanteissa ”pitää olla hirveen tarkkana, että joku ei jää siellä yksin”. Tätä ja parhaiden kavereiden aina yhdessä tekemisen taipumusta rikotaan puhetavassa sillä, että opettaja joskus määrää ”semmoset ryhmät, mikkä ei, ei ollu koskaan toiminu yhdessä”. Myös arpominen esitettiin aiemmin yhtenä tapana organisoida istumajärjestys, missä kuitenkin sukupuoli näyttäytyi vakioituna muuttujana. Arpomisen tuottamaa pedagogista orientaatiota on omasta näkökulmastani melko vaikeaa tulkita, mutta satunnaisuuden ja systemaattisuuden variaatioilla ja kombinaatioilla tuotetaan erilaisia puhuttelun tapoja ja dialogisuuden muotoja opettajan ja oppilaiden keskinäisiin istumajärjestyksiä neuvotteluihin (ks. Kasanen, Räty & Snellman 2001).

Vaan miten opettaja ja oppilaat asettuvat luokkahuoneen pedagogiseen tilaan ja siihen rakentuneisiin järjestyksiin oppituntien käytännöissä? Tässä on paljon variaatioita ja koulupäivän kuluessa tätä myös muunnellaan. Seuraavassa lähden kuvaamaan joitakin aineistostani löytyviä variaatioita.

8 Koulupäivän aloituksia

Opettaja astuu luokkahuoneeseen astuessaan paikkaan, jossa on lakisääteisesti vastuussa oppilasjoukon toiminnasta ja opetussuunnitelman mukaisesta oppimisesta. Ihmisten kohtaaminen tässä tilassa on välitöntä, siinä-ja-silloin/tässä-ja-nyt tapahtuvaa, täynnä hektisiä tapahtumia ja spontaanisuutta, mikä tekee tilanteista monella tavalla ainutkertaisia ja jännittäviä (ks. esim. Jackson 1990/1968, 119–120). Kulttuurinen ja historiallinen kouluinstituutio on kuitenkin monella tavalla läsnä tuottamassa käytäntöjä, jotka viittaavat monikerroksisesti tuohon instituutioon, kuten jo edellisessä luvussa kuvatut luokkahuoneiden pohjapiirrokset ja oppilaiden istumajärjestykset tekevät. Miten opettaja astuu tuohon tilaan? Miten oppilasjoukon spontaanit reaktiot ja tilanteiden hektisyys saadaan järjestymään ja pysymään luokkahuoneen tilassa opetussuunnitelman mukaisessa pedagogisessa dialogissa?

Lähden seuraavaksi esittämään tekemiäni analyyseja ja tulkintoja neljän opettajan neljänä aamuna tehdyistä koulupäivien aloituksista ja niiden virittämistä keskusteluista opettajien kanssa. Aloitukset ovat merkittäviä käytäntöjen rakentumisen lähtökohtina (esim. Gordon ym. 1999; Salo 1999) ja ”tilanteen määrityksinä” (Waller 1967, 301), joissa luodaan säännönmukaistavia rutiineja arkipäiväisiin kohtaamisiin. Tässä analysoidut aloitukset sijoittuvat kuitenkin toistamaan, jatkamaan ja varioimaan monia muita aloituksia. Niihin on jo kerrostuneina opettajien eripituiset ja erilaiset kokemukset erilaisista luokista ja kyseisen luokan kanssa työskentelystä sekä heidän omat totunnaiset rutiininsa. Aloitukset ovat satunnaisia, videokuvaksi tallennettuja otoksia tilanteista, jotka osuivat kohdalleni tutkimukseni kenttätyön kuluessa. Kuten aiemmin kirjoitin, videoinnit luokkahuoneissa asettuvat aineistoni kokonaisuudessa väleihin ja keskelle; sekä tulkinnallisesti että kronologisesti. Havainnoin kunkin opettajan opetusta ainoastaan yhden viikon vuoden 2001 kevätlukukaudella, jona aikana videoin yhden koulupäivän alusta ja lopusta n. 1,5 h. Kenttäjaksoa edelsivät monenlaiset tunnustelut ja keskustelut. Videoituja jaksoja edelsi kunkin havainnointiviikon osalta myös ainakin yksi edeltävä päivä, jolloin dokumentaatio tapahtui muistiinpanovihkoon kynällä kirjoittaen.

Tulkintaprosessissa videoinnit ovat kuitenkin asettuneet keskeisiksi, osittain koska viikon aikana en ehtinyt virittäytyä kovin tarkkaan havainnointiin ja omat etnografiset käytäntöni olivat melko hapuilevia, jolloin videokuvan dokumentoimat tilanteet tuntuivat tuovan luokkahuoneiden tapahtumat ”todellisempina” eteeni tietokoneen ruudulla uudelleen ja uudelleen toistettavaksi. Analyysiprosessissa niidenkin ”autenttisuus” ja ”todellisuus” ovat kuitenkin paljastuneet moninkertaisten tulkintojen kerrostumiksi, joiden kautta edelleen tulkintojen näkökulmaisuuden merkitykset ovat kertautuneet. Tilanteiden tallentaminen, kuvaaminen ja dokumentointi tyhjentävästi on mahdotonta ja jokainen katsomiskerta tuottaa uuden tulkinnallisen kerroksen dokumentaatioon.

Tulkintojeni yhtenä lähtökohtana olivat nämä koulupäivän aloitukset, jotka seuraavaksi otan tarkasteluun. Koulupäivä videokameran kuvaamana alkaa neljässä luokassa hieman eri tavoin. Olen kuvannut tähän lukuun videoidun koulupäi-

vän aloitukset sellaisina, kuin luokkatilaan asettamani kamera on ne tallentanut ja minä edelleen tulkinnut tekstiksi katsomastani. Keskustelimme opettajien kanssa näistä aloituksista myös sekä kahden kesken että yhteiskeskusteluissa. Kahdenkeskisissä keskusteluissa katsoimme myös videolta saman nauhoituksen, mutta yhteiskeskusteluun tekemäni editointi ei toiminut koulun videonauhurilla, joten siinä keskustelu pohjautui ennakolta kirjoitettuna tekstinä lähettämiini tulkintoihin. Otan näitä keskusteluja mukaan kertoen näistä oman tulkinnallisen version näkökulmani tuottamalla kielellä tilan, paikan ja asennon metaforia käyttäen. Myös tutkijan positio tulee näissä kuvauksissa esiin havainnoitsijana ja kameran suuntaajana, teknisenä hoitajana ja sen varjelijana – ja videonauhan katsojana, transkriptien kirjoittajana, tulkitsijana ja keskustelijana. Niissä tulee näkyviin myös tämän tekstin kirjoittamisen monikerroksinen tulkinnallisuus – tulkintojen näkökulmaisuus, paikantuminen aikaan ja paikkaan, tulkintojen kirjoittaminen (vangitseminen) tekstiksi nyt, tässä hetkessä, joka on jokaisella lukijallakin kuitenkin jo eri hetki, eri tulkinta. Myös tutkijan ja kameran läsnäolon vaikutus luokkahuoneen tilanteisiin tulee esiin. Tällä tulkinnallisten kerrosten korostuksella painotan näkökulmien eroja ja niiden esiin tuomista sitoutuen metodologisesti analyyttisen dialogin periaatteisiin, joista kirjoitin I osassa.

Olen järjestänyt tähän tekstiin sisääntulot kronologisesti niin, että ensimmäisenä tarkastelen opettajan sisääntuloa siinä luokassa, missä ensimmäiseksi tein havainnointiviikon, ja viimeisenä sen, missä tein sen viimeiseksi. Samalla kuvaan tarkemmin myös tutkimusprosessia, jossa yhteiset keskustelumme opettajien kanssa, havainnointini ja videointini luokkahuoneissa, kahdenkeskiset haastattelut, tulkintani ja keskustelumme niistä lomittuvat toisiinsa.

8.1 Hihat ylös ja hommiin

Ensimmäiseksi aloitamme koulupäivän luokkahuoneessa helmikuisena torstaiaamuna kolmannen luokan oppilaiden ja nuoren naisopettajan kanssa. Videoinnin lähtötilanteessa minä tutkijana odotan kamera viritettynä luokkahuoneessa, jonka ovi on auki ja kamera on sijoittuneena luokan taakse kuvasta katsoen vasempaan nurkkaan (ks. LH1.):

> Oppilaat tulevat luokkaan vähitellen käytävästä ja asettuvat pikkuhiljaa omille paikoilleen. He katselevat edellispäivän lohikäärmekuvia, joita tehtiin kiinalaisittain musteella, opettaja on ripustanut ne ‘pyykkinaruille’ luokkaan, niitä myös kommentoidaan luokkaan tullessa: ”Mitä noi on?”, ”Kuka noi on tehny?”. Tyttö tokaisee pahastuneena: “Mitä tänne mun pulpettiin on taas tungettu?”.
>
> Kukaan ei kommentoi videota, etupenkin poika katselee kameraa, mutta ei sano mitään. Kolmen pojan ryhmä katsovat kameraa kaikki tullessaan luokkaan, en kuule kommenttia. Riku kysyy ohi mennessään tutkijalta: ”Ootsä päättäny, kenen kuvan sä laitat siihen kirjaan?” viitaten tutkijan teettämiin oppilaiden piirustuksiin opettajasta. Tutkija: ”En o päättäny vielä.” Riku menee ohi ja käy taululla. Oppilaat odottelevat rauhallisesti keskustellen ja oleillen tuntia alkavaksi.

Opettaja tulee luokkaan, kääntyy ja pysähtyy ikään kuin henkäisemään syvään ovella. Hän vilkaisee luokkaa, oppilaat eivät näytä reagoivan mitenkään. Hän ottaa laukustaan kännykkäkotelon ja vetää kännykän esiin tarkistaen tekstiviestit. Samanaikaisesti opettaja kävelee ovelta verkalleen luokan eteen taululle, jossa hän pysähtyy hetkeksi. Yksi luokan tytöistä tulee näyttämään jotakin paperia opettajalle, joka ottaa paperin käteensä ja kommentoi sitä vaimeasti ja ikään kuin opastavasti. Opettaja jatkaa kävelyä luokan perälle kohti kameraa katsoen samanaikaisesti kännykkäänsä. Hän nostaa katseensa, katsoo ensin tutkijaan hymyillen ja kääntää edelleen katseen suoraan kameraan kommentoiden sitä nostamalla kulmakarvojaan ja hymyillen edelleen. Hän kääntää katseen kamerasta, laittaa kännykän koteloon ja kotelon laukkuun, nostaa olkalaukun hihnan päänsä yli ja laittaa laukun sivulla olevalle opettajan pöydälle.
Tutkija: "Sun avaimet on siinä." Avaimet ovat opettajanpöydällä; tutkija on lainannut niitä, koska tuli luokkaan ennen muita laittamaan kameran paikalleen.
Opettaja: "Joo." ottaa avaimensa pöydältä ja tulee sitten aivan kameran eteen hakemaan jotakin pöydältä.
Tutkija: "Mahdutsä siitä?"
Opettaja: "Maahdun, mahdunmahdun." Hän ottaa opettajanpöydältä kirjan aukeama auki. Tyttö, joka näytti luokan edessä paperia opettajalle, näyttää paperia toiselle tytölle, joka puolestaan lähtee kävelemään edestä opettajan luo ikään kuin myös kysymään jotakin. Hän tulee opettajan pöydän luo, mutta opettaja ei noteeraa tätä, vaan sivuuttaa tytön ja lähtee kävelemään taululle. Tytön olkapäät valahtavat, hän jää hetkeksi katsomaan opettajan perään ja kävelee sitten omalle paikalleen. Opettaja kävelee tarmokkaasti kirja kädessään takaisin taululle. Oppilaat ovat toiset paikoillaan, jokunen seisomassa, vaimeaa juttelua. Luokka hiljenee selvästi, kun opettaja saapuu eteen. Poika eturivissä jää seisomaan, ei istu omassa pulpetissaan kuten muut. Opettaja asettaa kirjan piirtoheittimen päälle oven ja taulun välissä ja jää sitten seisomaan piirtoheittimen ääreen.
Opettaja: "No niin. Hyvää huomenta."
Oppilaat yhteen ääneen: "Hyvää huomenta, opettaja!"
Opettaja tekee pienen housujen nostoeleen ja nostaa kädet ylös saadakseen hihat ylemmäs. "No, niin toinen ryhmä näkikin, mitä me tehtiin eilen," näyttää kuvia 'pyykkinarulla', "noi lohikäärmeet."
Poika pulpetissaan keskellä luokkaa viittaa pyytäen puheenvuoroa, mutta opettaja ei noteeraa tätä, ja poika laskee käden. Opettaja jatkaa: "Toisen ryhmän eli saksan lukijoiden kans me tehdään se huomenna. (Poika viittaa taas.) Musteen kanssa pelailu on semmosta, et siin pitää olla pienempi ryhmä, ei pysty tekemään ison ryhmän kanssa. Jukka." antaa puheenvuoron viittaavalle pojalle.
Poika: "tota... (puheen sisältö ei kuulu nauhalla)"
Opettaja: "Ai eilen vai? Jaa. Tosi hyvä et hoidit asian. (tauko). No niin. Lohikäärme Sytkäsiä haluaisimme kuulla. Minkälaisia tarinoita teillä on?" Tyttö tuo reissuvihon(?) opettajalle, joka tutkii sitä vähän aikaa ja laittaa sen piirtoheittimen päälle. Katsoo tyttöön ja nyökkää, kommentoi jotakin (ei kuulu). Opettaja sanoo kaikille: "Noni! Sitten, (hieroo käsiään yhteen, seisomassa ollut poika eturivissä istuu omalle paikalleen) lohikäärme Sytkänen seikkai-

lee.” Rahinaa oppilaiden ottaessa vihkojaan esiin. Oppilaiden käsiä nousee. Ope: ”Ootetaas vähän aikaa, niin ei kuulu sitä rahinaa sitten.” Opettaja antaa puheenvuoron viittaavalle tytölle ja tilanne jatkuu lukemalla oppilaiden kirjoittamia tarinoita, oppilaat lukevat ääneen omia tarinoitaan. (DErvideo010201, kesto: 2 min 10 sek)

Opettaja tulee luokkaan tekemättä siitä mitään numeroa, ei ‘astu estradille’, eivätkä oppilaatkaan näytä reagoivan hänen sisääntuloonsa. Tässä kohdassa opettajalla ja oppilaalla ei näytä olevan eroa; kaikki tulevat samaan tapaan luokkaan ja vievät tavaransa paikoilleen, eivät vielä ole ‘opettaja’ ja ‘oppilaat’. Eron tekeminen alkaa, kun opettaja ottaa kirjan ja lähtee opettajanpöydän luota kävelemään eteen ja ohittaa tytön, joka on vähän myöhässä liikkeellä – hän on muuttunut ‘oppilaaksi’. Vielä aiemmin matkallaan taakse sisääntulon jälkeen opettaja pysähtyy kohtaamaan toisen tytön ja vaihtamaan muutaman sanan, reagoi myös minuun ja kameraan. Päättäväinen, määrätietoinen opettajan paikalle lähtö ja ‘tavallisen’ elämän ulossulkeminen tapahtuu heti kirjan ottamisen jälkeen, jolloin opettaja ei enää huomaa oppilasta. Oppilas ’väärällä’ paikalla jää huomaamatta, kun hän ei istu omassa pulpetissaan oppilaan paikalla.

Opettaja asettuu opettajan paikalle luokan edessä, liitutaulun edustalla, jossa on melko kapea ja ahtaan oloinen liikkumatila, ja lausuu painokkaasti: “Hyvää huomenta!”. Oppilaat myös hiljenevät sitä mukaa, kun opettaja lähestyy omaa paikkaansa; asettuvat oppilaan paikkaan ja hiljaiseen, kuuntelevaan asentoon, ja myös puhuttelevat hyvän huomenen toivotuksessaan opettajan opettajan asentoon. Poikaoppilas edessä näyttää vähän kapinalliselta tai huomion hakuiselta jäädessään seisomaan muiden istuessa. Opettaja ei kuitenkaan näytä noteeraavan häntä. Oppilaiden lausuma “Hyvää huomenta, opettaja!” merkitsee opetuksen alkaneeksi ja sen jälkeen oppilaan tulee pyytää puheenvuoroa viittaamalla.

Aloittamisen joustavuus on kuitenkin huomattavaa. Ensin poika katkaisee aloituksen pyytämällä puheenvuoroa viittaamalla ja saa lopulta puheenvuoron opettajalta. Hän esittää aloituksen leikkaavan kysymyksen, johon opettaja vastaa rohkaisevalla kommentoinnilla. Toisen kerran aloitus katkeaa tytön reissuvihon tuomiseen ja sen hyväksyvään kommentointiin. Keskeytykset näyttävät olevan sallittuja ja opettaja myös noteeraa ne kommentoinnilla; puheoikeus ja sen spontaani käyttöoikeus näyttäisivät olevan myös oppilaalla.

Kiinnostavia opettajan paikalle asettumisen eleitä ovat myös opettajan housujen ja hihojen nostaminen, jotka eleinä rikkovat hiukan virallisuutta, pehmentävät ruumiillisesti hierarkkisen eron tekoa oppilaisiin. Eleet toimivat ajallisena ’rajankäyntinä’, jossa opettaja ikään kuin etsii opettajan asentoa. Ele viittaa myös ehkä jonnekin rakennustyömaalle tms. jossa kääritään hihat ja ‘ruvetaan hommiin’. Myös repliikki ”No niin. Lohikäärme sytkäsiä haluaisimme kuulla. Minkälaisia tarinoita teillä on?” ottaa tilannetta haltuun, toimii opetuksellisena puhutteluna ja kollektiivisen me-puheen aloituksen jatkamisena. Edelleen on kuitenkin tilaa katkaista aloitus; tyttö tuo reissuvihon ja lyhyt kahdenkeskinen vuorosanojen vaihto mahtuu tähän kohtaan. Uusi aloitus napakalla ”Noni! Sitten lohikäärme Sytkänen seikkailee!” ja käsien hieromisen ele puhuttelee oppilaita kiinnostusta osoittaen ja tarinoiden kuulemisen innokasta odotusta virittäen.

Tämä ei opettajan mukaan kuitenkaan ollut hänen tavanomainen tapansa aloittaa koulupäivä. Havaintopäiväkirjastani löytyi yksi kuvaus toisenlaisesta tavasta, jota opettaja kuvasi tavanomaisemmaksi, vaikka hän oman kertomuksensa mukaan myös vaihtelee aloittamisen tapoja:

> 10.00. Sisääntulo luokkaan (oman luokan tunti a+b). Tulen ylös ennen opettajaa, oppilaat tulleet ulkoa, hälinää ja säpinää. Katselen luokan ulkop. ryhmätöitä. Opettaja tulee. "Ope tulee!" porukka hiljenee. Jonot, tytöt /pojat - opettaja: "Jonot, otetaan kunnon välit, ja rauhallisesti! Onko rauhallista? Joni ja Jussi, jonon perään!" Jonot rauhoittuvat pikku hiljaa. Opettaja: "Hyvää huomenta!" "Hyvää huomenta, opettaja!" vastaavat lapset. Tässä kohtaa opettaja sanoo: "Kissarunot esiin." Mennään sisään, opettaja kättelee kaikki. Oppilaat menevät paikalleen, kihisevät vähän ja kaivelevat vihkojaan esiin. (DErpkhelmi01)

Tämä on opettajan kertomuksen mukaan tavanomainen tapa aloittaa päivä: oppilaat odottavat luokan ulkopuolella käytävässä opettajaa. Luokkahuoneen ovi on yleensä lukossa silloin, koska se sijaitsee koulun neljännessä kerroksessa. Opettajan tultua ylös oppilaat muodostavat sukupuolittain jonot ja jonomuodostuksen hälinän rauhoituttua toivotetaan ikiaikaiseen tapaan hyvät huomenet. Oppilaat asettautuvat sukupuolella merkittyyn oppilaan paikkaan ja asentoon seisomalla jonossa ja puhuttelemalla opettajan opettajaksi: "Hyvää huomenta, opettaja." Opettaja valmistaa jo luokan ulkopuolella oppilaiden paikat ja asennot luokkaan asettumisessa kehottamalla ottamaan valmiiksi esiin vihkoihin kirjoitetut runot. Opettaja toimii tavallisesti myös luokkahuoneen 'portinvartijana' kätellen jokaisen oppilaan, jolloin hän myös vaatii:

> että katsotaan silmiin aamulla, ni sillon heti jo vähän näkee sitä että että missä mennään. Et siinä näkee heti vähän jos on silleen…silmät pyörii päässä. Tai sitten just että jollekin voi sanoo heti aamusta ku kättelee, et sul on vähä tämmönen, että ehkä on parempi ottaa rauhallisesti tänä päivänä. Et siinä saa niinku silleen ihan erilaisen kontaktin siihen. (DE25rkesk220502)

Tämä on erilainen tapa kuin edellä kuvattu jouheva ja joustava, toisaalta myös alkuun pääsemisen takelteluna näyttäytyvä, monta aloituksen katkaisua salliva tapa, jossa lopulta kuitenkin asetutaan opettajan ja oppilaiden keskinäisiin paikkoihin ja asentoihin. Keskusteluissa tulee ilmi, että tutkijan asettuminen kameroineen luokkaan ennen koulupäivän aloitusta on rikkonut vakiintuneen käytännön, koska luokkahuoneen ovi on näin ollut auki oppilaiden tullessa ylös ensimmäiselle tunnille. Opettaja kertoo myös, että hänellä ei ole mitään ehdotonta yhtä oikeaa tapaa aloittaa päivää, vaan hän tekee sen "vähän vaihellen, riippuen just siitä minkälainen se…et onko ovi auki vai onko se kiinni." Hän kertoo myös miettineensä tätä aloitusta ja mitä vaikutuksia sillä on luokkaan, jossa toisaalta löytyy viittauksia kurinalaiseen ja historiallisesti kumuloituneeseen diskurssiin:

> O: Tossa se muuten, nyt mä nostan ne aina seisomaan aina.
> T: Aijjaa.
> O: Miten mä seison, hah! (Videon ääntä) Niin toi, mä teen nykyäänkin kyllä

aikalailla tollaill, emmä niinku, mä oon miettiny sitä että, tota… et pitäskö tulla sillä lailla niinku sisään. Mä oon itse asias pohtinu tota!
T: Nii.
O: Mun kaveri kerto just sitä, että miten se on nykyään kun se tulee luokkaan ni se seisottaa kaikki oppilaat kaikis luokis aina, et se saa niinkun jämäkämmän otteen, ni se on varmasti totta. Siel saa jos sä tuut vieraisiin luokkaan nii sillon siitä saa tommosen niinku erilaisen auktoriteettiaseman, kun sä astut luokkaan ni oppilaat ylös. Niin kyl mä nyt oon omia – siis kun mä nään aamulla ensimmäistä kertaa, niin sillon mä yleensä jos ne on tullu luokkaan niin sillon mä yleensä seisotan tai sitten mä tossa kättelen että…et se on myöskin se et jos tekee jotakin, ni se rauhottaa sen tilanteen, kun ne nousee ylös. Sillon ei voi niinku enää ripeltää käsillä muuta. (DErkesk220502)

Tässä opettajan pedagogisen puhuttelun tavan tuottamat oppilaiden asennot saavat konkreettisen tulkinnallisen kiinnekohdan, jossa koulukulttuurissa voimakkaana elävä kurin, järjestyksen ja työrauhan diskurssi tuottaa toimijoiden tilan, paikat ja asennot toistamalla suoraan vuosikymmeniä kumuloituneita opettajan käytäntöjä (esim. Kivinen ym. 1985, 22; Waller 1932/1967, Jackson 1968/1990). Kun opettaja tullessaan luokkaan ”seisottaa kaikki oppilaat kaikis luokis aina”, ja tälle etsitään perusteluita ”jämäkämmän otteen” ja ”erilaisen auktoriteettiaseman” saamisella, tehdään tässä heti aloituksessa selväksi opettajan paikalta puhutellen oppilaiden mahdolliset paikat ja asennot ja puhutteluun vastaamisen tavat. Oppilaan asentojen repertuaariin ei esimerkiksi kuulu ”enää ripeltää käsillä muuta”, kun oppitunti rajataan alkaneeksi. Tällä otetaan luokkahuoneen oppilasjoukon ”ripellykset” hallintaan rauhoittaen ”jämäkällä otteella”, jolloin opettajan paikalta tehdään selväksi oppilaiden mahdolliset asennot ja eleet. Dialogissa mahdolliset vastaukset ovat myös selvästi määritelty tottelemisena tai tottelemattomuutena. Tässä puhutellaan oppilaat myös yksilöllisesti opettajan kontrollin alaiseksi, jolloin mahdolliset kontaktit muihin oppilaisiin katkaistaan opettajan astuessa luokkaan. Kättelyssä tämä toteutetaan vielä keskittyneemmin kosketuksella ja läheisemmällä kohtaamisella.

Yhteiskeskustelussa videoidun sisääntulon kuvaus ja omat tulkintani siitä, jonka opettajat olivat siis lukeneet lähettämästäni käsikirjoituksesta etukäteen, herättivät myös hilpeyttä ja keskustelun housujen noston ja hihojen käärimisen eleistä:

R: Ja ne on niinku loppujenlopuks paljo sellasii, joita ei niinku ehkä tiedostakkaa, sillee jotenki tiedostetusti, vaan se tulee jotenki niinku tiedostamatta, just niinku toi tuleminen, siis ku mä jäin miettiin tätä, et mä nostan niinku... (naurua taustalla) must se oli niin mielenkiintosta (L: Se oli hyvä kohta!), että mä niinkun nostan näin (T hohottaa taustalla), mä oli niinkun et, mut sehän voi olla kyllä ihan totta. Mä rupesin miettiin, että rakennustyömaa, hahaha.
L: ja käärii hihat, hehe.
H: Nyt ruvetaan hommiin!
R: Mullei o koskaan tullu mieleen, et rakennusmies niinku, mut varmaan niinku, varmaan mä voin hyvin tehdä niin.
K: Et vaik mä en olis lukenu, mikä luokka, ja vaik mä en olis lukenu sitä muuten, jos mä olisin vain sen kohdan, mä olisin tienny heti, et se olit sinä.

(…)
R: En, nii, mut se on just, et tää, et multaa varpaitten välissä ja lypsetäänpäs ne lehmät tässä kun nyt niinku kerran tultiin paikalle.
T: Joo, se oli sillee hauska kyllä, kun mä niinku tajusin sen, et nii, et sä nostat housuja, haha. (Naurua).
K: Se housujen nostaminen ei välttämättä ollu, mut hihojen nostaminen.
L: On se kuule ku kunnon työt alotetaan, ni, hehe.
K: Ei mut tarkotan, et se ei sopinu niinku R:ään, se ei o niin sen semmonen tää käsien...
H: Nii, joo.
L: Emmä tiä, must se sopi, sä usein, hehe.
K: Voi olla joo, mä oon vaan nähny sen, mmm.
T: Se se, niinku tietty semmonen...
R: Nii, joo. Haha, ei tarvi nostella.
T: ... sellanen tietty niinku, semmosen arvokkuuden niinkun, et se sellanen... rikkominen, et se ei niinku, et se semmonen se sun suhde niihin oppilaisiin tulee jotenkin siihen kiteytyneenä sillai, heheh.
R: No niin. Hehe.
L: Se on jotenki kauhee, kun se on luontevaa siis...
T: Niin, niin, niin just.
K: Nii jos sä nyt huomenna aattelisit, et täll tavall mä teen (Liisalle)...
L: ni oppilaat vois kattoo, et mitä...
R: mm. Nii, heheh.
T: Ja siis jos aattelis, et Kaija tekis sen niin se olis ihan eri asia, haha.
L: nauraa.
K: Se voi olla.
R: Mut se on jännä sillee, et ku sitä on paljo miettiny, siis tätä opettajuutta niinkun tämän uran aikana, ja ihan niinkun, että minkälainen opettaja haluais olla ja minkälainen on ja mistä ne tulee ne kaikki mallit, ni jotenki niinku ne ei, sitä ei jotenki ajattele, eihän nyt opettaja voi olla nyt sellanen, joka nostelee housujaan siis silleen, et miten nyt opettaja voi, mut sitten jotenkin niinku miettii, et emmä voi niinku, miten mä voin olla joku toinen kun mä oon, siis mä joko oon tällanen... (K: Aivan!) tai sitten mä en ole opettaja. Siis koska siitähän must tuntuu, että minkä takia mä koin jotenki niin hirveen raskaaks tän työn, kun jotenki sitä oli niin hukassa kaiken suhteen, ja just sen suhteen, et miten mun pitäis olla siis, miten mä nyt olisin täällä. Ja jotenki se mielikuva siitä, et mun pitäis olla tietynlainen, se on hirveen voimakas jotenki. Kaikkee niinku tausta, ja just sen takia, et on ollu niin tämmönen suora putki.
K: Niin sullon vielä tää tausta.
R: Nii, mullon hirveen suora putki, ni se niinku, se tausta on niin semmonen.
H: Nii onks sulla vielä perhetaustaaki?
R: Onon. Siis isä, äiti opettajia, sisko opettaja, hehe.
K: Nii joo, tosi hirveetä.
R: Älä kuule muuta sano, et oli aikaki lähtee vuorotteluvapaalle, heheh, et hyvänen aika äkkiä nyt, että mä en oo pitäny edes välivuotta, että se on niinku..
(DEIIIyk261102)

Tässä käydään opettajan paikkaan asettumisesta ja opettajalle sopivista asennoista keskustelu, jossa ikään kuin tunnustellaan paikkaa ja neuvotellaan siihen asettumisen edellytyksistä. Housujen noston eleessä kulminoituu neuvottelu siitä, mikä on soveliasta opettajalle ja mikä ei. Kaikkien huomio kiinnittyy hihojen ja housujen noston eleisiin ja niihin reagoidaan hilpeydellä. Opettajakollegan pieni hämmennys housujen noston soveliaisuudesta tulee esiin, kun hän korostaa tunnistaneensa hihojen nostamisen eleen tyypillisyyden ko. opettajalle, mutta ei välttämättä housujen nostoa. Omien kokemustensa ja kulttuurisen malliopettajuuden kanssa neuvottelu oman opettajuuden tunnustelussa tulee esiin nuoren opettajan voimakkaissa mielikuvissa siitä, että opettajan pitäisi olla tietynlainen, mihin hän ei välttämättä aina osaa asettua, vaan kokee hämmennystä siitä, ”miten mun pitäis olla siis, miten mä nyt olisin täällä” ja ”miten mä voin olla joku toinen kun mä oon”. Mielikuvien kumuloitumisen prosessi (Weber & Mitchell 1995, 3) tulee näkyviin nuoren opettajan hämmennyksessä.

Waller (1967/1932, 223) kirjoittaa opettajan etäisyyden ja arvovallan tärkeydestä suhteessa oppilaisiin. Tätä etsitään edelleen ja sosiaalisen kontrollin ja arvovallan korostus tuottaa koulukulttuuriin tietyn järjestyksen ja varmuuden ideaalin. Brizman (1995, 222) kirjoittaa kulttuurisista myyteistä, jotka kantavat ideaalisia mielikuvia, määritelmiä, oikeuttamisia ja ajattelutapoja, ja tuottavat niiden kautta yhtenäisiä ja varmoja tunteita ja toimijuutta palauttamaan yhtenäisyyden ja varmuuden, joilla edelleen tuotetaan tuon ideaalin mukaista todellisuutta. Hän myös esittää, että opettajan välttämättä kohtaama epävarmuus ja haavoittuvuus puetaan näiden myyttien esittämään järjestyksen, kontrollin ja varmuuden asuun, millä trivialisoidaan koulun rakenteellisia käytäntöjä ja myös niissä toimivien toimijuutta. Koulua mytologisoidaan diskursseilla vallasta, arvovallasta ja tiedosta, jotka toisaalta painottavat yksilöllistä panostamista, mutta kun tämä erotetaan yhteisön dynaamisista prosesseista, myytit toimivat suostutellen vakiintuneisiin tapoihin olla; käytännöt tekevät käytäntöjä (Brizman 1991).

8.2 ”Katotaan silmäst silmään”

Toinen koulupäivän aloitus tapahtuu seuraavalla helmikuun viikolla keskiviikkoaamuna neljännen luokan oppilaiden ja opettajan kanssa. Naisopettaja on yli 20 vuotta työskennellyt pikkupaikkakunnan koulussa ja muuttanut Helsinkiin joitakin vuosia sitten, jolloin aloitti tämän saman luokan opettajana ensimmäisen luokan syksyllä. Olin jälleen asettanut kameran valmiiksi luokkaan ikkunarivin ja takakaapiston rajoittamaan kulmaan takavasemmalla (ks. LH2):

> Nauhoituksen alku: Tyhjä luokka, kaksi poikaa tulee sisään, ja yksi tyttö heidän perässään vetäen oven kiinni. Pojat huomaavat heti videokameran ja ryntäävät innokkaana katsomaan sitä. Tyttö jää katselemaan hetkeksi ovelle ja menee sitten kuvan ulkopuolelle luokan taakse. Tutkija varoittelee poikia jalustasta. Pojat tulevat katsomaan kameran kuvaa ja käyvät keskustelua tutkijan kanssa videokuvauksesta. Sisään tullut tyttökin tulee katsomaan ja näkyy kuvassa seuraavan tilannetta hiljaisesti. Tutkija kieltelee poikia koskemasta kameraan ja varoittelee tulevasta oppilasryntäyksestä, kun muutkin tulevat sisään. Pojat ja

tyttö menevät omille paikoilleen, jotka näkyvät kaikki kuvassa, varmistettuaan, että kamera kuvaa koko ajan. Toinen pojista ottaa pulpetistaan sanomalehden ja pojat kumartuvat katselemaan lehteä keskustellen keskenään. Tyttö istuu sivuttain tuolilla omalla paikallaan katsellen välillä kameraa, välillä poikia. Tutkija kysyy: ”No menittekste ulos?” Tyttö lähtee kävelemään luokan taakse helistellen kaulanauhassa roikkuvia avaimia ja vastaa: ”Eiku mä olin vessassa.” Pojat ovat keskittyneenä sanomalehteen. Odottelua. Tyttö palaa istumaan omalle paikalleen odottelevaan asentoon. Odottelua. Tyttö lukee kirjaa, pojat keskustelevat keskenään lehdestä. Kolme oppilasta keskenään luokassa 5 min. alusta.

Muita oppilaita alkaa tulla sisään. Kolmas poika, neljäs poika. Luokan ovi on auki ja ovella on oppilaita, jotka eivät tule sisään. Sisälle tulleista oppilaista jotkut käyvät välillä käytävässä ja tulevat takaisin vapaasti. Yksi myöhemmin sisään tulleista pojista huomaa kameran ja alkaa esiintymään, tulee katsomaan kameran kuvaamaa näkymää. Hän kyselee kameran toiminnasta tutkijalta, joka vastailee ja selittää kameran toimintaa. Viisi oppilasta luokassa.

(alusta 7 min, 46 sek) Opettaja tulee luokkaan kääntyneenä ovella keskustellen oppilaiden kanssa käytävällä, kääntyy ja kävelee paperi kädessään opepöydän luokse. Luokassa on edelleen viisi oppilasta ja minä opettajan lisäksi.
Opettaja: “Hei hyvät ystävät, kävittekö te ulkona? Mä en nähny teitä?”
Tyttö: “Mä kävin vessassa.”
Ope: “Musu ja Matti, nyt ei ollu ihan reilua!”
Musu ja Matti kommentoivat jotakin yhteisesti, sanoista ei saa selvää nauhalta.
Ope: “Joo voisitte sit juosta koulun ympäri vaikka. Mut sitten te joudutte jäämään koulun jälkeen matikan tunnille, et kannattaa nyt harkita et kuinka toimitte.”
Opettaja puuhailee puhuessaan; järjestelee papereita, etsii paperipinosta jotakin. Hän kävelee sitten ovelle ja jää seisomaan ovensuuhun sanoen: “Noni.” Opettaja alkaa kättelemään oppilaita. Hän kättelee jokaisen ja toivottaa hyvää huomenta. Oppilaat kättelevät nopeasti ja valuvat sisään. Luokka täyttyy. Viimeinen oppilas tulee sisään, opettaja vilkaisee vielä käytävään ja tulee sitten liitutaululle. Pyyhkii taululta kirjoitusta ja kääntyy opettajanpöydän taakse seisomaan. Oppilaat hälisevät ja moni katsoo kameraan uteliaana, takapenkin poika hilluu kameran edessä linssiluteena. Oppilaat ovat omien paikkojensa luona, joku asettelee reppua pulpetin alle, joku seisoskelee pulpetin vieressä, takapenkin poika kurottaa edessään istuvien kahden pojan puoleen, he katselevat oppikirjaa. Oppilaat asettuvat istumaan pulpetteihinsa. Jotkut vilkuilevat kameraan.
Opettaja selailee kirjaa opettajanpöydän ääressä seisten, nostaa katseensa kirjasta: “Nyt on joku kauhee levottomuus meidän luokassa. Janne, mistä on kysymys?” Takapenkin poika (kuvasta voisi tulkita, että hän on Janne, mutta ei olekaan, vaan myöhemmin käy ilmi, että hän on Sakari) suoristautuu seisomaan oltuaan kumartuneena katsomaan kirjaa toisen pojan pulpetilla.
Ope: “Mistä tämä levottomuus?” Äänet vähän vaimenevat ja moni oppilas edessä kääntyy katsomaan takapenkin poikaa. Yksi poika menee käytävään, kukaan ei huomioi. Viisi oppilasta seisoo, muut istuvat. Takapenkin poika istuu omalle paikalleen.

Ope: “Nouskaas kaikki ylös (oppilaat nousevat seisomaan), ojennatte kerran ja rauhotatte sen oman paikkanne siitä ja päästään keskittyyn töihin.” Takapenkin poika katsoo taas kameraan.
Ope: ”Onko jokin semmonen ongelma (käytävään lähtenyt poika palaa, Liisa huomaa), joka... Ei? Ei o mitään? Sitten istutaan.” Oppilaat istuvat, takapenkin poika katsoo kameraan. Joku tyttö lähtee käytävään. Opettaja jää seisomaan opettajan pöydän viereen nojaten siihen toisella kädellään.
Ope: “Alotetaan ensin tänään, meillon ensin matematiikkaa, sitten toisella tunnilla jatketaan sitä ympäristö- ja luonnontiedon juttua, joka jäi eilen kesken ja sitten, meillä menee varmaan siihen, kun meidän pitäis mennä viä uuttakin asiaa…, niin vähän siitäkin eteenpäin. Ja sitten ruokailun jälkeen, pitkän välitunnin jälkeen (tyttö palaa käytävästä, menee omalle paikalleen, opettaja vilkaisee tyttöä) on tää pelastusopin tunti. Ja mä en nyt sitten tiedä, et onko se viides a-luokka, joka meidän kans tulee, mut joku luokka tänne tulee meidän kans (opettajan ääni vaimenee, ei saa selvää nauhalta, myös jotakin sananvaihtoa edessä olevan pojan kanssa). Sitten katotaan sen jälkeen, että, ehkä me otetaan sitte Kiljuset viimesellä tunnilla käsittelyyn, miten se.. miten aikataulut… riittää.” Jokin epäselvyys tukiopetukseen menemisestä, jota opettaja ryhtyy selvittämään selaamalla päiväkirjaa. Sami takapenkillä viittaa kesken selvityksen, jolloin opettaja sanoo hajamielisesti selaten edelleen kirjaa: “Samilla on joku asia?” Sami: “Niin eikse Kiljuset pidä lukee siihe johki ysineljä sivulle?” Opettaja nyökkää ja sanoo Samille vaimeasti: “joo”. Opettaja selailee päiväkirjaa ja sanoo: “Joo. Se on peruttu se tunti, Marian tunti”. Hän laittaa päiväkirjan pois. “Alotetaas niin että otatte kotilaskut esille.” Matematiikan tunti alkaa.
(DElvideo070201, kesto 11min, 3sek.)

Opettaja asettuu heti luokkaan tullessaan opettajaksi opettajan paikalle – seisoo opettajan pöydän takana oppilaiden istuessa ja puhuttelee oppilaita asetelmassa, jossa hän valvoo sopimusten noudattamista (ulosmenoa välitunnilla) ja määrittelee, mikä “ei ollu reilua” ja sanelee myös sanktioita väärin toimimisesta. Tilanne ei tule tässä aivan selväksi, mutta ilmeisesti tässä kuitenkin opettaja jättää myös oppilaille tilaa harkita, miten kannattaa toimia tai mahdollisuuden valita eri sanktioista.

Opettaja asettuu selkeästi asemaan, jossa hän on hierarkkisesti ylempänä. Opettajan ja oppilaan ero tulee heti selvästi määritellyksi, mikä näkyy myös fyysisissä asennoissa – opettaja seisoo ja katsoo alaspäin istuviin oppilaisiin ja hänen katseensa tavoittaa kaikki oppilaat toistaen ”silmän vallan” kulttuurista diskurssia. Tässä opettajan sisääntulo ja päivittäinen paikoilleen asettuminen on näille puhuteltaville oppilaille jo tapahtunut aiemmin, mutta opettajan ja oppilaiden paikkojen eron määritykset vahvistetaan kontrolloivalla sääntökeskustelulla.

Opettajan ja oppilaiden paikalle asettumisen käytäntönä on ilmeinen sopimus siitä, että koulupäivän aloittavat oppilaat pysyvät luokan ulkopuolella, vaikka osa oppilaista on jo luokassa. He noudattavat sopimusta, että opettaja tulee ovelle kättelemällä päästämään heidät sisään. Tämä on selkeä näyttö opettajan arvovaltaisesta paikasta ja lähtökohtien määrittelijän asennosta, johon oppilaat vastaavat mukautuen. Tässä toistuu edellisissä keskusteluissakin esiintynyt käytäntö kätellä

oppilaat henkilökohtaisesti, jolloin rakentuu opettajan ja oppilaan lyhyt kahdenkeskinen kohtaaminen koulupäivän aloitukseksi.

Edelleen opettaja vahvistaa hierarkkisesti asettuvia keskinäisiä suhteita määrittävää ja opettajan kontrollia korostavaa asentoa kysymyksillä "levottomuudesta" ja käskemällä oppilaita nousemaan seisomaan ja rauhoittumaan, jossa jälleen toistuu yksilölliseksi oppilaaksi puhuttelu. Oppilaiden oma paikka "rauhoitetaan" ja ruumis "ojennetaan" oikeaan asentoon, että "päästään keskittymään töihin" – niihin töihin, mihin oppilaiden pitää keskittyä koulun tilassa.

Päivän ohjelman läpikäynnillä luetellaan tarkemmin niitä töitä, mihin tilassa on tarkoitus keskittyä. Opettaja määrittelee päivän aikana tapahtuville toiminnoille ajan järjestämän tilan. Opettaja luettelee tulevan päivän kulun pääpiirteet, oppiaineet, ruokatunnin, erikoistapahtuman (pelastusoppi) – määrittelee ajankäyttöä, joka on osittain jo lukujärjestyksessä määritelty oppiaineiksi. Tämä tulevan päivän ohjelman läpikäynti on myös yleisesti vakiintunut käytäntö opettajilla. Opettaja on muodostanut päivän aloituksesta perustellusti ja mietitysti rakennetun rituaalin, jossa hän ottaa tilan haltuun ensin itselleen ja toimii myös, samoin kuin edellisen esimerkin opettaja tavanomaisesti toimiessaan, 'portinvartijana' kätellen jokaisen lapsen erikseen ennen omille paikoille pääsyä. Hän kertoo näistä perusteluistaan yhteisessä tulkintakeskustelussamme:

> L: Tosta vielä, tosta sisääntulosta, kun mulla on tää näin, että mä kättelen lapset aina aamulla. Ja sitten mä haluan, et mä oon siellä tilassa ensin itse, ennen kun lapset tulee sinne. Tavallaan mä haluan keskittyä ja laittaa sinne vaikka valot. Jos mulla on aikaa ni mä haluan laittaa sinne taululle jonkun työn alkuun, ja ne lapset ei saa tulla sinne ennenkun mä oon niinku jokaista katsonu silmiin ja
> K: Mm, just joo, tosson oma ajatuksensa, mm.
> L: Nii, et se on sitä, sitä, ja siinä, vaikka se on, niinku sä oot kirjottanu tässä, että nopea kättely, ni kuitenkin mä pystyn, kun mä teen sen joka aamu, ni mä pystyn aika usein siinä huomaan, et onks jollain joku huoli, ja sit voi äkkiä kysyy, et mikä nyt. Ja näin.
> H: Tai vaikka vähän ajan päästä.
> (DEIIIyk261102)

Keskittymisellä ja orientaatiolla, valojen laittamisella ja työn alkuun laittamisella taululle opettaja valmistaa tilan ja myös oman mielensä tilan valmiiksi vastaanottamaan oppilaat, suuntaa heidän katseensa taululle ja tulevaan työskentelyyn. Keskittyneesti ja pienellä yksilöllisellä kohtaamisella hän valmistaa asennon sekä itselleen opettajana että lapsille oppilaina ja myös tunnustelee oppilaan mukanaan tuomia tunnelmia:

> Mä haluaisin kättelyn tehdä sen takia että…jokainen op- se että ne katsoo mua silmiin koska kyl siinä nopeenkin semmosen välähdyksen aikana jotenkin näkee että…tai näkee että onks siellä kaikki tai onks lähetty vaikka riidellen aamulla kotoo tai… (--) Mun mielestä se jotenkin paljastuu sieltä mä tunnen ne vuosien takaa. Tai et onks ne väsyneitä ja se että ne niinku saa sen yhden hetken aikana ainakin mun sen huomion ku me katotaan silmäst silmään. (--) mä ha-

luan näyttää heille sen että mä oon niinku heitä varten tässä nyt jo valmiina (--).” (DElkesk100502)

Tässä tilan, paikan ja asennon metaforat tulevat puhutuiksi konkreettisesti opettajan luokkahuoneen tilan haltuun ottamisena ja valmistamisena opettajan omaksi tilaksi, johon hän asettuu paikalleen valmiiksi oppilaita ”varten” ja johon hän toivottaa oppilaat yksilöllisesti tervetulleiksi kättelemällä ja silmiin katsomalla (ks. Holland ym. 2007). Tavallaan hän tällä tunnustelulla ottaa myös jokaisen oppilaan yksilönä haltuunsa ja asettaa myös hänet luokkahuoneessa opettajaa varten oppilaaksi. Oppilaan katse ja asento pulpetissa tulevat myös suunnatuiksi tulevaa opetusta vastaanottamaan.

8.3 Opettaja ottaa estradin haltuun

Seuraava koulupäivän aloitus tapahtuu maaliskuisena torstaiaamuna. Edellä kuvatusta koulupäivän aloituksesta on lähes kaksi kuukautta. Monivivahteisen urahistorian omaava naisopettaja oli toiminut opettajana monissa kouluissa Suomessa ja ulkomailla sekä toimittajana ja aikuisopettajana. Tässä koulussa hän oli aloittanut uutena opettajana samana syksynä näköpiirissään jo muutaman vuoden päästä tapahtuva eläkkeelle jääminen. Sekä opettaja että ekaluokkalaiset oppilaat olivat omalla tavallaan koulutulokkaita kyseisessä koulussa ja heidän yhteistyönsä oli jatkunut vasta vajaan lukuvuoden. Kuten hänen luokkahuoneensa pohjapiirustuksesta käy ilmi (LH4), hän on kehitellyt luokassaan yhteistoiminnallista opetusjärjestelmää, jossa oppilaat on järjestetty neljän oppilaan muodostamiin ryhmiin (tästä lähemmin luvussa 9.1).

Kamera on jälleen jalustalla luokkahuoneessa, kun oppilaita alkaa tulla luokkaan:

> Kamera herättää kiinnostusta oppilaissa, sitä tullaan katsomaan ja sitä kommentoidaan. Kaikki oppilaat ovat luokassa, vaeltelevat ympäri luokkaa, hälinää, jota kestää 2 min. 26 sek.
>
> Opettaja tulee luokan ovelle, koputtaa ensin oveen rytmikkäästi ja jää ovelle odottamaan hetkeksi, tulee sitten sisään ja vetää oven kiinni jälkeensä. Kaikki oppilaat hiljenevät ja menevät seisomaan pulpettinsa viereen. Poika kameran edessä vilkuilee varovasti kameraan, mutta kääntyy sitten myös katsomaan opettajaa, kaikki seisovat hiljaa. Opettaja laittaa reppunsa edessä olevan pienen apupöydän alle katsellen samalla luokkaa hiljaisena, tulee seisomaan eteen, asettaa kädet eteensä vatsan päälle ja liikkuessaan pöydän luota eteen seisomaan sanoo samalla: “No niin. Hyvää huomenta.” Hän jää seisomaan paikalleen ja oppilaat sanovat reippaasti kuorossa yhteen ääneen: “Hyvää huomenta Kaija-opettaja!”
> Opettaja: “Olkaa hyvät ja istuutukaa.”
>
> Oppilaat istuvat paikoilleen, jotka ovat pulpeteissa neljän oppilaan, kahden tytön ja kahden pojan muodostamissa ryhmissä. Opettaja laskee ryhmät ja katsoo ketä on paikalla, “Kaikki ovat paikalla. (lyhyt hiljaisuus) No ni. Katotaas

tännepäin.” Opettaja menee apupöydän luo ja ottaa kaulapussistaan silmälasit “otetaas täältä silmälasit”, laittaa ne nenälleen. Hän kommentoi vaimeasti vanhoja silmälasejaan, menee taululle ja ottaa liidun taulun alareunasta sanoen: “Ja tänään... mikähän viikonpäivä tänään nyt onkaan, oottakaas nytten”, hän katsoo seinälle, “eilen oli käsitöitä mesikämmenillä, tais olla... ”heiluttelee liitua nyrkissään, “mikäs tänään on?” muutama oppilas vastaa “torstai”.
Opettaja: “Torstai. Joo-o.” Opettaja menee taululle ja kirjoittaa taulun ruudutettuun reunaan TO, ja sanoo: “sitten alkoi varmaan kahdeskymmenes...?” kirjoittaa tauluun kakkosen ja kääntyy luokan puoleen hämmästyneen näköisenä, “nyt mä oon ihan unohtanu...?”
Joku oppilas sanoo: “Yheksäs.”
Opettaja: “oliks eilen kahdeskymmenes kahdeksas?” Sama oppilas vastaa: “joo.”
Opettaja: “hyvä!” Hän kirjoittaa taululle kakkosen viereen numeron 9, kääntyy sitten jälleen luokkaan päin kysyvän näköisenä sanoen: “Ja... tammi, helmi...?”
Joku oppilas sanoo: “maaliskuu”.
Opettaja kirjoittaa taululle toistaen samalla: “maalis, ja vuosi on sama.”
Opettaja jatkaa kirjoittamista: “Ja tänne tulee vähän näitä asioita. Tällä aloitetaan (kirjoittaa ainekoodin UE taululle) samoin kuin keskiviikkoaamunakin. Mut sit tuleekin yllätys! Te LUUULETTE, et tähän tulee äidinkieltä. Ja jos mä sanon ettei tuukkaan äidinkieltä nin, SITten te luulette et siihen tulee... “ jää odottamaan oppilaiden lisäystä.
Poika eturivistä: “matematiikkaa.”
Opettaja puistelee päätään ja heiluttaa liitua pitelevää kättään: “ei tuukkaan.”
Joku oppilaista huutaa: “ATK?”
Opettaja saman aikaisesti alkaa jo kirjoittamaan ainekoodia taululle ja sanoo: “Ei tu ATKtakaan.” Oppilas:“Käsityö?”
Opettaja pysäyttää kirjoituksen ja kääntyy oppilaisiin päin: “Eeei tuu.”
Oppilaat kuorossa: “Kuvaamataitoa!”
Opettaja: “Joo.” Vastaus herättää oppilaissa “jee” -huutoja ja iloista mieltä.
Opettaja: “Nimittäin, Kati on, Kati on luvannut pitää teille tänään semmosen kivan pienen kuvaamataidon tuokion.”

Opettaja jatkaa seuraavaan koodiin, kirjoittaa taululle sanoen: “ja siihen me otetaan sitten *Laulut*. Niitä ei varmaan ehkä ehditä kauheen paljoo. Sitten on äidinkielen vuoro (kirjoittaa taululle AI). Ja jos oikein hyvä tuuri käy niin ehditään myös *satu*. (Pysähtyy miettimään hetkeksi) Pitäiskö laittaa sulkuihin (kysyy itseltään ääneen, ei käänny oppilaisiin, käsi jää *satu* -sanan kohdalle)? Ei laiteta, pidetään huoli siitä, että (kääntyy oppilaisiin päin)... ehditään, jooko. (Vetää viivan siihen mennessä kirjoitettujen koodien alle). Ja tääl (vaihtaa liitua puhuessaan) on sitten tää merkillinen tunti, johonka ei voi laittaa mitään järjestystä, vaan joka on... käsityötä (kirjoittaa koodin KS) ja kuvaamataitoa (KU) ja myös ihan pikkiriikkisen matematiikkaa (kirjoittaa MA ja kääntyy oppilaisiin päin)” Oppilaat vähän kommentoivat, tytön ääni: “Epäreilua.” Opettaja kääntyy taululle, tekee pyörittäviä liikkeitä viimeisimmän koodiryppään päällä: “Vähän menee sekasin, mutta…”

> Oppilaat kommentoivat vielä vähän tyytymättöminä, mutta Opettaja puolustelee: “Oli, oli, se lisättiin sinne, mä olin eilen vaan unohtanu. (Katsoo seinältä) Mesikämmenet, eikun, juu, Mesikämmenet, oliks eilen vähän matematiikkaa? (Kurottautuu kysymään)” “Joo” kuuluu jostakin. Opettaja: “Oli, joo. (Lähtee kävelemään apupöytää kohden) Kyllähän Mesikämmenet sen muistavat.”
>
> Opettaja kävelee ikkunalle ja vetää verhoja eteen. “Sit me otetaan taas täältä, täältä ihan pieni pieni ripaus taas katsotaan taas tästä... mistäs se aurinko nyt paistelee (liikkuu vetämään verhoja auringon varjoksi)? Tuolta. Sieltä se taitaa paistaa noin... lapsukaisiin... Aurinko on ihana, mutta jos se tulee tänne luokkaan nin se vähän häikäsee.” Menee tv:n luo. “Varmista että näet kuvaruudun.” Alkavat katsomaan videolta Nasaretin elämää. (DEkvideo290301, kesto 6 min, 19 sek)

Opettaja on koko ajan selkeästi ja ryhdikkäästi Opettaja, joka myös monilla pienillä teoilla osoittaa eron opettajan ja oppilaan paikan välillä. Opettaja koputtaa oveen ja jää merkitsevästi odottamaan, että nyt oppilaiden pitää asettua oppilaan paikkaan koulun alkuun sovitulla tavalla seisomaan oman pulpetin viereen, jonka oppilaat myös itsestäänselvästi tekevät. Opettaja astuu paikalleen luokkaan ja siitä hetkestä kaikki tapahtumat tapahtuvat hänen luomansa järjestelmän mukaisesti. Luokassa on dramaattisen hiljaista ja oppilaat kunnioittavat seisten opettajan asettumista paikalleen. Tämän hän tekee merkitsevästi puhutellen oppilaita myös hiljaisuudellaan ja korostuneen rauhallisilla eleillään laittaessaan repun pöydän alle tai asettaessaan kätensä vatsan päälle. Tämä opettajuuden esitys on tunnistettavissa katederiopettajan asennoissa ja eleissä ja ne viittaavat juuri siihen kulttuuriseen kuvastoon, josta mallikansalaisen ja kansankynttilän metaforat kumpuavat. Siihen viittaa myös opettajan tervehdys ja oppilaiden vastaus. Pieni, uudempaan opettajuuden kuvastoon viittaava tuttavallisuuden sävy ilmenee oppilaiden vastatessa nimetylle ”Kaija-opettajalle”.

Aloitusepisodissa opettaja johtajan paikalla tulee selkeästi esiin esimerkiksi puhetapana, jossa opettaja käyttää puhekielen ilmaisuja kuten ‘siihen me otetaan sitten laulut’; tässä ‘me otetaan’ tarkoittaa kuitenkin opettajan etukäteen tekemää päätöstä, kuten koko päivän ohjelmasta käytävä neuvottelukin; tässä opettaja ei puhuttele oppilaita vaan ilmoittaa tekemänsä päätökset. Myös pohdinta satujen laittamisesta sulkuihin tapahtuu näkyvästi opettajan itsekseen käymänä pohdintana, johon oppilaat eivät pääse vaikuttamaan. Hierarkkinen ero opettajan ja oppilaan välillä on vakaa ja selvä, ja dialogiin ei tässä tilanteessa kutsuta oppilaita.

8.4 ”Pitäiskö mun olla tiukempi?”

Viimeiseksi kuvaan koulupäivän aloitusta huhtikuun alun torstaiaamuna viidennen luokan luokkahuoneessa. Miesopettaja on opettanut luokkaa kolmannesta luokasta lähtien ja ollut ko. koulussa 5 vuotta. Käytin kameraa eri tavalla tässä viimeisessä videoinnissa. Muissakin videoinneissa on joitakin kuvia luokan ulkopuolelta ja luokan seinistä, mutta tuntien aikana kamera oli jalustalla paikoillaan toisin kuin tässä. Aloitin kuvauksen myös eri tavalla: Seurasin opettajan tuloa

luokkaan jo käytävästä, kamera ei ole odottamassa luokassa toisin kuin muissa aloituksissa, käännän kameran kuvakulmaa ja zoomailen luokassa seuraten tapahtumia. Näistä ratkaisuista rakentuu erilaiset lähtökohdat tulkinnalle. Näistä tulee ilmi aineistonkeruuni tietynlainen kokeilevuus ja 'pilottimaisuus' – etsin erilaisia tapoja kerätä aineistoja ja kehittelin käytäntöjäni kenttätyön kuluessa. Kameran käytön tietynlainen irrottelu alkoi näkyä tässä viimeisellä havainnointijaksolla.

> Tutkija kuvaa käytävästä oppilaiden ja opettajan perässä ja tullaan luokkaan. Joku oppilas kysyy minulta (ei näy kuvassa): "Mitä sä tolla teet?" Vastaan: "Kuvaan." Opettaja ja joitakin oppilaita keskustelevat keskenään, opettajan ääni kuuluu selvimmin. Tullaan luokkaan, opettaja madaltaa ääntään: "Ja nyt mä en halua nähdä (en saa selvää, kengistä ja naulakosta jokin komento)!" Suljen kameran joksikin aikaa, kun asettelen tavarani vakipaikalleni taakse. Kuva katkeaa hälinässä liikkuvana ja alkaa enemmän paikallaan luokan takaa kuvaten, mutta edelleen käsivarakuvauksena; istun pulpetin ääressä ja kuvaan. Zoomausta ja fokuksen hakemista. Opettaja seisoo luokan edessä opettajanpöydän takana, oppilaat seisovat pulpettiensa vieressä, osalla pulpeteista tuolit ovat nostettuna pulpettien päälle tuolinjalat ylöspäin. Jokin keskustelu jatkuu, kun opettaja sanoo: "No älä sitten, tota... Raimo se johtuu siitä, että mä tunnen yhen toisen Raimon, jota sanotaan Raipeks ja se aina lipsahtaa multa, anteeks." Opettaja viittaa kädellään taakse ja hymyilee. Jotain sananvaihtoa tässä, Raimon isä kuulemma sanoo häntä myös Raipeksi. Opettaja yllättyneesti hymyillen: "Sanoo vai? Noniin. Hyvää huomenta viis aa!" Kuva vaeltaa luokassa, zoomaa lähemmäs ja kauemmas. Oppilaat mölisevät epätahdissa: "Hyvää huomenta opettaja!" Ope: "Olkaa hyvä ja istukaa (oppilaat istuvat), ja ottakaa äidinkielen kirja ja vihko siihen eteen. Me luetaan ensin pieni pätkä nuijasotaa, samalla kun teillä on..."
> Edessä istuvan pojan puhe keskeyttää opettajan: "sä et o koskaan lukenu..."
> Opettaja osoittaa poikaa sormella ja sanoo tiukasti: "Shh! (Vaimeasti jotakin pojalle)" Järjestelee papereita ja selailee pinoja opettajanpöydällä. Jari lähtee omalta paikaltaan oikealta edestä ja kävelee vasempaan reunaan pojan pulpetin ääreen.
> Ope: "Ja tota... sitten niin... niinniin... Oliks teillä kysymyksiä? Täss oli aamulla kun mä tulin tänne ni isoja kysymyksiä, onko kysymyksiä?"
> Raimo vaeltaa luokassa.
> Poika huutaa: "ON!"
> Ope antaa puheenvuoron: "Arto."
> Arto: "Voiks mä... (ei saa selvää)"
> Ope: "Sun pitää kysyä tänään musiikin opettajalta." Joitakin kommentointeja kuuluu eri puolilta luokasta. Ope: "Jariii." Jari lähtee takaisin omalle paikalleen.
> Ope: "Sitten, onko muita kysymyksiä?" Edessä oleva poika viittaa ja opettaja nyökkää tälle, jotakin sananvaihtoa edessä olevien poikien ja opettajan välillä, sanoista ei saa selvää, opettaja hymyilee huvittuneesti. Jari kysyy jotakin saatuaan opettajalta puheenvuoron. Minä alan puhua: "No niin, onks tää... herättääks tää liikaa... (ilmeisesti oppilaat ovat kiinnostuneita kamerasta, ei näy kuvassa)" videointi katkeaa. (DEhvideo050401, kesto 2 min)

Tässä päivän aloituksessa tulee näkyviin opettajan tapa puhua ennen tuntia oppilaiden kanssa 'samalta korkeudelta', hierarkia ei ole selvästi näkyvissä. Luokkaan tulo tapahtuu myös samaan tapaan kaikilla, opettajan ja oppilaiden välillä ei ole eroa, sananvaihto on toverillista. Alussa tapahtuu kuitenkin kontrolloiva keskustelu, jossa ilmeisesti kerrataan sääntö kenkien paikasta – oppilaat riisuivat kengät yleensä luokkaan tullessaan ja jättivät ne luokkahuoneen taakse lattialle. Tässä tulee myös näkyviin joidenkin poikien näkyvä ja kuuluva tapa 'heitellä' kommentteja opettajan kanssa keskeyttäen myös tämän puheen. Kaksijakoinen sukupuoliero on tämän luokan käytännöissä hyvin näkyvä.

"Hyvää huomenta viis aa" ja siihen vastauksena annettu, ei aivan yhteen ääneen lausuttu "hyvää huomenta opettaja" -repliikit toimivat rajanvetona opetuksen alkamiselle sekä opettajan ja oppilaiden paikkojen eron tekemiselle (myös Kivinen ym. 1985, 24). Oppilaat asettuvat kuitenkin jo tullessaan ilmeisen sopimuksen ja kulttuurisesti tunnistettavan tavan mukaisesti seisomaan pulpettiensa viereen odottamaan opettajan lupaa asettua työskentelevään asentoon omaan yksittäiseen pulpettiin istumaan. Tavallaan tuo oppilaiden vastausten eriaikaisuus ja 'mölisevä' tapa vastata voisi olla tulkittavissa opettajan kulttuurisen paikan kyseenalaistukseksi tai lieväksi kapinoinniksi kuuliaisen oppilaan paikkaan asettumista vastaan. Tätä pienissä sananvaihdoissa, erityisesti tiettyjen poikien ja opettajan välillä tapahtuvaa paikoista ja niihin liittyvistä valtasuhteista neuvottelua käydään luokkahuoneessa yleisesti aineistossa. Opettaja myös pohtii tätä aineistossani, kysyen suoraan minulta käymissämme keskusteluista, minkä olen tulkinnut lähinnä retoriseksi kysymykseksi: "Pitäiskö mun olla tiukempi?" Tätä tapahtui sekä kenttätyöviikon aikana että myös kevään keskustelussa, jossa hän sanoi: "Aina välil niinku miettii… (...) tota pinnaakin, sit et tavallaan niinku että, ehkä vähän liianki, liianki pitkäpinnanen." Tässä tulkitsen neuvottelua kulttuurisen varman ja johdonmukaisen, systemaattisen ja järjestystä ylläpitävän opettajaihanteen kanssa.

8.5 Opettajan positioon asettumisen variaatioiden tulkintoja

Satunnaisuudestaan ja tulkinnalliseen ohikiitävään hetkeen kiinnittymisestään huolimatta näen näissä sisääntuloissa kulttuurisen opettajan positioon, opettajan tilaan astumisen ja opettamisen paikalle ja asentoon asettumisen eleitä ja elementtejä, joiden kautta on valaisevaa tutkia opettajan positiosta mahdollistuvia diskursiivisia pedagogiseen dialogiin kutsumisen tapoja. Kaikissa koulupäivän aloituksissa on havaittavissa kohta tai katkelmaan sisältyvä lyhyempi episodi, jossa opettaja puhuttelee oppilaat oppilaiksi. Hyvän huomenen toivotus on tässä keskiössä, ja tähän puhutteluun oppilaat myös kutsutaan vastaamaan ja puhuttelemaan edelleen opettaja opettajaksi. Tässä aineistossa näyttäytyy kaksi vivahteiltaan erilaista käytäntöä. Toisessa puhuttelun tavassa kohdennetaan puhe yksittäiselle oppilaalle ja toisessa puhuttelun kohteena on luokan oppilaat kollektiivina.

Jokaisen oppilaan kättelyssä opettaja kohdistaa puhuttelunsa yksittäiselle oppilaalle, jolloin myös puhuntaan liitetään yksittäisen oppilaan tunteminen ja ohikiitävässä kättelyn hetkessä tapahtuva opettajan tulkinta siitä "onks siellä kaikki" ja mikä olisi oppilaalle parasta sen päivän koulutyöskentelyssä. Koulutyön yksi opetussuunnitelmaan kirjattu perustehtävä on yksittäisen oppilaan arviointi (Si-

mola 1997; Kasanen 2003; Jackson 1990/1968). Arviointi läpäisee kokonaisvaltaisesti kaiken koulutyön järjestyksen rakentamisen käytännöt ja niiden perustelut, joilla rakennetaan systemaattiset ja yksityiskohtaiset toimet pitää yllä työrauhaa isossa ryhmässä. Foucaultlaisittain tätä voisi tulkita ”vallan mikrofysiikaksi”, joka toistuu eri vivahteissa erilaisissa institutionaalisissa järjestyksissä (Foucault 2000/1975, 190).

Kättelyllä ja silmiin katsomalla opettajan arvioiva katse asettaa kouluun yksityisestä kodin piiristä saapuvan lapsen kouludiskurssin mukaiseen yksityisenä ja persoonallisena arvioitavaan, mutta joukkoon ja koulun sääntöihin sopeutuvaan oppilaan paikkaan ja asentoon. Tässä käytännössä ja sen perusteluissa kommunikatiivisen dialogin itsestäänselvä opettajan asennosta oikeutettu oppilaan parhaan määritys tapahtuu jo heti luokkahuoneen ovella.

Kollektiivinen oppilaiden puhuttelu luokkayhteisönä toimii kaikissa aineiston versioissa opettajan selkeänä asettumisena luokan eteen opettajan asentoon, jossa hän avaa pedagogisen dialogin kutsumalla oppilaat kollektiivisesti oppilaan asentoon. Oppilaiden vastaus yhteen ääneen kuorossa tai ’mölisevänä’ eriaikaisuutena tuottavat tähän dialogiin hieman erilaisen sävyn, jossa tila toisin vastaamiselle näyttäytyy toisaalta vähäisenä ja toisaalta vähän väljempänä, mutta kummassakin vastaus kuitenkin saadaan. Opettajan ja oppilaiden paikat ja asennot tulevat eksplisiittisesti nimetyiksi.

Pedagogisen puhuttelun tavat ja dialogisuuden asennot virittyvät opettajien erilaisissa tavoissa aloittaa koulupäivä. Lähden seuraavaksi tarkastelemaan lähemmin luokkahuoneen vuorovaikutuksessa näille löytyviä variaatioita.

9 Pedagogisen puhuttelun tapoja: opettajan erilaisia paikkoja ja asentoja luokkahuoneessa

Tarkastelemalla pedagogisen puhuttelun tapoja pyrin analysoimaan sitä, miten opettajan paikasta ja asennosta kurottaudutaan oppilaiden suuntaan, millaista ääntä, puhetta ja kieltä puhuttelu ikään kuin kutsuu vastaukseksi oppilailta. Tähän olen virittäytynyt erityisesti Ellsworthin (1991; 1997) kirjoitusten kautta. Häneltä olen ottanut käyttööni myös käyttämäni termin 'puhuttelun tapa' (engl. mode of address), jossa tulee näkyviin kommunikaatiotilanne ja suhde puhujien välillä. Ellsworthin mukaan aina kun puhuttelemme jotakuta, puhuttelumme tavoissa tulee määriteltyä myös suhteemme puhuteltavaan. Tätä suhdetta määrittävät tieto, valta ja halu tietoon – esimerkiksi opettajana (tai tutkijana) puhuttelun tapa asettaa erilaisia odotuksia vastaajalle ja vastauksen muodolle. (Ellsworth 1997, 54).

Opetus on sosiaalinen ja kulttuurinen, institutioitunut valtasuhde, joka määrää ja muovaa vahvasti (Ellsworthin mukaan usein myös vääristää) sitä, keitä opettajat ajattelevat opiskelijoiden olevan, ja sen keinä opiskelijat oppivat itseään pitämään. Pedagogisessa tavassa puhutella on sisäänrakennettuna sosiaalinen tiedon rakentuminen, opetustilanne, jossa on institutionaalisesti määrätty tietyt sosiaaliset paikat toimijoille. Opetus on samalla henkilökohtaista, kokemuksellista puhuttelua, joka siirtää tuon sosiaalisen henkilökohtaiseen – aivoihin, ruumiiseen, itsetuntemukseen, maailmankuvaan, kuvaan toisista, käsitykseen mahdollisuuksista ja mahdottomuuksista omassa elämässä – toisin sanoen saa meidät puhumaan kouludiskurssissa ikään kuin se olisi meidän omamme. (Ellsworth 1997, 6; Davies 1993, 13; myös Tuomaala 2004.)

Kuten aiemmin on tullut esiin, olen käyttänyt analyysin ja tulkintojen sanoituksessa Ellsworthin kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin erottelua, jolla hän jäsentää pedagogisia puhuttelun tapoja. Kommunikatiivinen dialogi pyrkii keskinäiseen yhteisymmärrykseen kontrolloidun vuorovaikutusprosessin kautta. Siinä menestyksekäs kommunikointi nähdään pedagogisena ideaalina, joka toteutuu täyden yhteisymmärryksen hetkellä. Pedagogiikka toteutuu todellisuuden representaationa ja lineaarisen jatkuvuuden ylläpitäjänä. Analyyttinen dialogi puolestaan näkee todellisuuden erilaisina tulkintoina, etsii epäsuoria lukutapoja, toisin ymmärryksiä ja korostaa yhteisymmärryksen perimmäistä mahdottomuutta, koska yhteisymmärrykseen pääsemisen prosessissa nähdään aina tapahtuvan jonkin näkökulman karsiminen, ohittaminen tai kuulematta jättäminen. Pedagogiikka näyttäytyy performatiivisina käytäntöinä, joissa ainutkertaisen kohtaamisen prosessissa jäädään aina avoimeen ja keskeneräiseen tilaan. (Ellsworth 1997, 91-138). Näitä pedagogisen puhuttelun tapoja ryhdyn seuraavassa jäljittämään opettajien luokkahuonekäytännöistä.

9.1 Systemaattinen ja järjestelmällinen yhteistoiminnallisuus

Palaamme seuraavassa luokkahuoneeseen LH4 (s. 138), jossa opettaja on organisoinut tilan ja pedagogisen vuorovaikutuksen yhteistoiminnallisen oppimisen sovellukseksi ja pieniin vivahteisiin ulottuvaksi, systemaattisen suunnitelmalliseksi toimintojen järjestelmäksi. Tämä oli alusta lähtien itselleni tutkijana mielenkiintoinen, ristiriitainen ja hämmentäväkin luokkahuone, jonka tulkinta on elänyt prosessin kuluessa ja jossa oma näkökulmani on tullut haastetuksi monella tavalla. Erityisesti olen joutunut miettimään oman ensitulkintani kriittisyyden oikeutusta ja esittämistä omassa näkökulmassani tärkeäksi nousseen 'toisin ajattelun' ja toisin toimimisen mahdollisuuden kautta. Miten esitän oman kriittisen näkökulmani niin, että en rajaa tulkintojen tilaa ainoastaan oman näkökulmani tuottamaan 'oikeaan' tulkintaan vaan avaan tilaa myös erilaisille tulkinnoille ja moniäänisyydelle? Asetun seuraavassa avaamaan tätä tulkintaprosessia ja tarkastelemaan opettajan rakentamaa pedagogisen vuorovaikutuksen systematiikkaa. Tämä tulee aineistossani valotettua paitsi omasta näkökulmastani, myös sekä opettajan itsensä tuottamien omien tulkintojeni kommentoinneissa, kaikkien opettajien kanssa käydyissä yhteiskeskusteluissa että myös oppilaiden piirustuksissa avautuvasta näkökulmasta.

Luokkahuoneessa opettaja on etsinyt vaihtoehtoja opettajan perinteiselle "edestä johtamisen pedagogiikan"(Simola 2004) fyysiselle paikalle ja ohjannut oppilaat toimimaan myös keskinäisessä yhteistyössä. Tämä näkyy paitsi luokkahuoneen pohjapiirroksessa myös monipuolisesti työskentelyn käytännöissä. Luokkahuoneen toiminnat ja työskentelytavat on rakennettu monivivahteisten organisointien kautta järjestelmällisiksi käytännöiksi, jotka oppilaat ovat omaksuneet luontevan tuntuisesti omikseen ja asettuneet niiden rakentamiin oppilaan paikkoihin tutkijan näkökulmasta hämmästyttävän sujuvasti ensimmäisen koululuvuotensa maaliskuussa. Yhteistoiminnallisuus on organisoitu systemaattiseksi ryhmä- ja parityöskentelyksi, jossa järjestelmä kohtelee oppilaita julkilausutun tasa-arvoisesti – samat, kerran viikossa joka maanantai vaihtuvat "roolit" kullakin vuorollaan: "järjestäjä", "tarkistaja", "rohkaisija", "tehtävätön", josta eräässä keskustelussa opettaja käytti myös sanaa "työtön". Oppilaat asettuvat roolin sanelemaan paikkaan, joka on kytketty fyysiseen paikkaan neljän hengen pulpettirykelmässä. Ryhmien kokoonpanoa myös muutetaan säännöllisesti:

> Opettaja: Sillon kun tää ekan kerran tehtiin niin sillon ne oli ne samat [parit]. Ne oli tottunu sen yhden parin kanssa olemaan, sit siihen tuli niinku kaks vierasta ihmistä mukaan. Ja tää on ihan suunniteltu juttu, että ensin totutaan olemaan niinku yhden kanssa ja sitten mä aattelen sil tavalla, et kun on tottunu oleen yhden kanssa, vaik ei siitä niin tykkäiskään, niin vaan täytyy tottua tekemään töitä yhdessä. Sitten ei liikaa muutosta että otetaan ne kaks uutta siihen ja tota nyt sitten hiihtolomalta pantiin koko homma ihan uusiks, et nyt ne on niin kun ihan uusissa ryhmissä että oikeastaan.
> Tutkija: Niin aika vähän aikaa sitten [kenttäjakso maaliskuun alussa], nyt näytti toi ihan hyvin toimivan.

> Ope: Kyllä joo, mutta systeemi oli tuttu joo, et ne tietää sen, tietää sen systeemin kyllä. Se on aika jännä, että toi yhteistoiminnallinen oppiminen niin, sitä yleensä vaan noille ylemmille luokille niinku yritetään kaupata, mut mä oon tehny siitä oman muunnoksen, niin tota mun mielestä se sopii ihan hyvin ja ne toimii tosi kivasti et tekee näitä juttuja. (DEkh300301)

Luokkahuoneen toiminta organisoitui usein niin, että esimerkiksi keskustelut viikonlopun tapahtumista käytiin pöytäkunnittain ja opettaja kierteli luokassa kuuntelemassa ja joskus myös kommentoimassa keskusteluja. Kun opettaja oli antanut tehtäväksi tehdä tehtäviä värikynillä, 'järjestäjät' pöytäkunnittain automaattisesti kävivät hakemassa kaikille ryhmänsä jäsenille värikynät luokan takaa. Opettaja oli kehitellyt systeemiään jo useita vuosia ja hänellä oli mietittyjä perusteluja valitsemilleen käytännöille.

> Et se on toiminu nyt mun mielestä hirveen kivasti ja näin isossa luokassa se auttaa valtavan paljon, koska esimerkiks just semmonen niin kun keskustelu, ei näin isossa luokassa opetuskeskustelu oo niin kauheen kivaa, joskus joutuu tietenkin tekemään sitäkin et koko luokka keskustelee, mut just niin kun huomasit tämmöset pienet et vaihtaa mielipiteitä tai sit ne tekee mä en muista oliks tällä viikolla yhtään semmosta että että ne teki niin kun päätöksiä. (--) Ja ne osaa sen ihan et on asia mikä tahansa niin ne osaa heti aha, sihteeri ottaa paperin esille ja tota rupee kirjottamaan sitte, tää tarkistaja on myöskin sihteeri et hän kirjottaa aina ehdotukset ja sit ne kaksvaiheisessa äänestyksessä pääsee tohon yhteen tulokseen. (…). Et tota semmonen niinku demokratian periaatteet opetellaan.
> T: (…) (M)iten sä oot sen rakentanu, miten tää on niinku tullu tää?
> O: Se rakentaminen vie aikaa ja se vaatii niinku hirveen tarkkaa suunnittelua, jos ei sitä suunnittele kunnolla niin se menee ihan hulinaks. Et se pitää suunnitella ja sitte lasten pitää oppia se niin hyvin että ne heti tietää aina pienestä vihjeestä että mitä, mitä nyt tapahtuu. Että sillon se toimii. Mut jos se sitä ei suunnittele kunnolla eikä jaksa niinku uhrata aikaa siihen et miten se ryhmän sisäinen dynamiikka et miten sen pitää niinku mennä, niin sit siihen hermostuu ja sitte panee pulpetit takas helposti riviin. Et se vaatii kyl sen. (DEkh300301)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on pedagoginen lähestymistapa, jota esitellään usein opetuksen organisoinnin tekniikkoina ja menetelminä (esim. Sahlberg & Sharan 2002). Pedagogisen puhuttelun tapana siinä konkretisoituu käytännöllisesti oppilaiden kutsuminen osallistumaan ja rohkaiseminen 'roolin' ohjaaman puhetavan kautta etsimään omaa tapaansa puhua siinä diskurssissa, mikä 'käsikirjoituksessa' hänelle osoitetaan. Samalla oppilaat opetetaan myös työskentelemään yhdessä opetussuunnitelman toteuttamiseksi. Luokkahuoneopetuksen joukkomuotoisuus on koulupedagogiikassa perusasia, mistä monet käytännöissä toteutetut ratkaisut kumpuavat ja missä kiteytyy myös kouluopetuksen kansalaiskasvatuksen yhteisöllinen luonne (esim. Koskenniemi 1943; Jackson 1990/1963; Simola 1995).

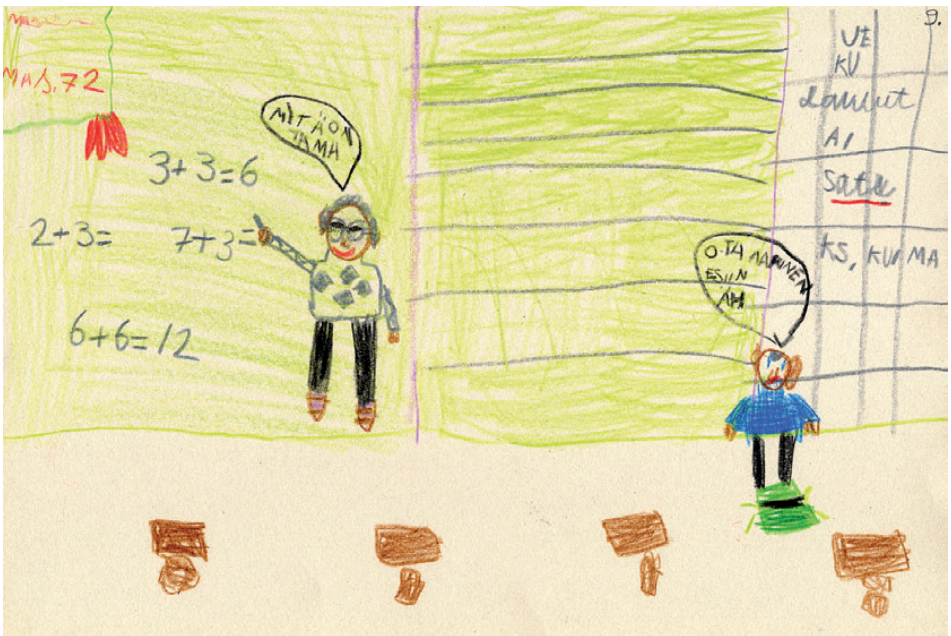
Sahlberg ja Sharan (2002, 10–16) esittelevät yhteistoiminnallisen oppimisen taustaa ja periaatteita toimittamassaan Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirjassa. He nimeävät John Deweyn menetelmän perustavaksi kasvatusfilosofiksi, jolta ovat peräisin oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistamista painottavat ideat ja niiden etsiminen konkreettisissa opetus- ja oppimistilanteissa. Sahlberg ja Sharan kuvaavat yhteistoiminnallisen oppimisen nykyisin tunnettuna pedagogisena lähestymistapana, jonka keskeinen piirre on juuri se, että suuri opetusryhmä jaetaan 2–4 oppilaan pienryhmiin. Sahlbergin ja Sharanin puhetavassa ideoiden lähtökohdaksi asetetaan myös opetuksen vertaaminen menestyviin yrityksiin, jotka toimivat tiimiorganisaatioina, sekä huippusaavutuksiin yltäviin urheilujoukkueisiin, joiden tavoitteiden saavuttamisen tehokkuutta arvostetaan. Tässä jää kuitenkin sanomatta se, että tehokkuus on usein rakennettu myös huipputehokkaalla 'heikkojen lenkkien' ulossulkemisella ja karsivalla kilpailulla. Käsikirjan muissa artikkeleissa yhteistoiminnallisuutta perustellaan kuitenkin myös kilpailullisuuden välttämisellä, yhteisöllisyydellä ja tasa-arvopyrkimyksillä, joissa otetaan huomioon erilaisuus sekä heikommassa asemassa olevat oppilaat (esim. Järvinen 2002; Slavin & Madden 2002; Cohen ym. 2002).

Oman aineistoni opettajan perusteluissa tehokkuus huippusaavutuksiin yltämisessä ei myöskään nouse keskeiseksi, vaan hänen mainitsemissaan yhteistoiminnallisten toimintatapojen perusteluissa keskeisiksi nousee demokratian periaatteiden opettelu ja heikoimpienkin oppilaiden osallistumisesta huolehtiminen. Tässä puheessa painotetaan samoja asioita, joita feministisen ja kriittisen pedagogiikan periaatteet julkilausuvat – osallisuutta, dialogisuutta, tasa-arvoa ja oppilaiden äänen kuulumista. Tässä olen löytänyt itseni tutkijana ajoittain jäykistyneenä kriittiseen asentoon, mutta asetan opettajan vastausten ja näkökulmien esittämisen kautta myös tutkijan kriittisyydelle kritiikkiä. Tunnustelen omaa 'varmasti epävarmaa' asentoani, jossa myös kiusaantuneena tunnustan erilaisuuteni suhteessa opettajan käytäntöjen tehokkaaseen systemaattisuuteen ja suunnitelmallisuuteen. Kiinnitän tulkintani edelleen kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin välisiin eroihin opettajan tavassa puhutella oppilaita ja siihen, millä tavoilla näillä systemaattisilla käytännöillä tuotetaan oppilaille tiloja vastata, vaihtaa paikkoja ja asentoja ja erityisesti tässä kiinnitän huomioni opettajan tapaan puhutella oppilaita.

Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä oli käytössä ensimmäisen luokan opetuksessa, jossa oppilaat myös opettelevat sitä, miten koulussa ollaan. Kouludiskurssiksi tässä nimeämäni oppilaan tilan, paikan ja asentojen opettamiset ja opettelut tapahtuvat näissä käytännöissä järjestelmällisen organisoidusti erilaisilla opettajan käyttämillä tekniikoilla. Opettaja on selkeän julkilausutusti asettunut opettajan institutionaaliseen paikkaan toteuttamaan opetussuunnitelmaa ja edelleen didaktiseen orientaatioon etsimään keinoja, joilla "opetus olisi järjestettävä, jotta tavoitteet saavutettaisiin" (Kansanen 1999, 6). Systemaattisilla tekniikoilla ja menetelmillä, joiden mekaanisia rakenteita oppilaat asetetaan toistamaan, saadaan oppilas omaksumaan omikseen instituution kieli ja tietokäsitys tehokkaasti, toisin sanoen saadaan oppilas "aktiivisesti hyväksy[mään] ne diskurssit, joiden kautta he ja muut puhuvat/kirjoittavat maailmaa olemassa olevaksi *ikäänkuin ne olisivat heidän omiaan*." Oppilaiden toimijuus ohjataan

näiden tekniikoiden kautta toteuttamaan kouludiskurssia – sitä, miten koulussa tulee olla. Samanaikaisesti alistetaan diskurssin perustavalle pakottavuudelle. (Davies 1993, 13.)

Tästä esimerkiksi tarkastelen oppilaan käyttöä ”apuopettajana” tai ”pikkuopettajana”. Tämä on yksi systemaattinen käytäntö, jossa ’kouludiskurssi kuiskii korvaan’ sananmukaisesti. Opettaja kutsuu tarvitessaan apuopettajan luokan eteen lukemalla äänettömästi viilipurkista nostamastaan lapusta oppilaan nimen. Oppilaat ovat tottuneet ’lukemaan huulilta’, kuka pääsee tähän arvostettuun tehtävään vuorollaan. Oppilas tulee opettajan vierelle ja tämä kuiskaa oppilaan korvaan koko luokan toimintaa koskevat ohjeet. Oppilas toistaa ohjeet ääneen koko luokalle ja saa näin luottamuksellisesti väliaikaisen opettajan paikan ja äänen. Tämän käytännön vaikuttavuus oppilaiden näkökulmasta tuli myös esiin luokan oppilaiden piirustuksissa, joissa kahdessa tuli esiin myös oppilas apuopettajana asiana, ”josta näkee, että opettaja on opettajana”. Seuraavassa toinen näistä:



Kuva 7 *Apuopettaja*

Seuraavassa on myös yksi apuopettajuuden toteutus videonauhalta sanallistettuna kuvauksena:

> Opettaja istuutuu tuolille opettajan pöydän viereen ja ottaa lappupurkin käteensä: ”Tarvitsemme pikkuopettajan (pöyhii lappuja purkissa). […](Katsoo lappua kädessään) Pikkuopettajaksi tarvitaan…” Opettaja muodostaa nimen suullaan kolme kertaa ja laittaa sitten lapun ja purkin pois. Poika tulee seisomaan opettajan viereen, tämä katsoo kirjaa opettajan pöydällä ja kääntyy sitten kuiskaamaan pojan korvaan melko pitkään kestävän kuiskauksen. Opettaja

ääneen: ”Monta juttua tuli.” Poika huokaa syvään ja kohauttaa olkapäitään. Opettaja kuiskaa uudelleen. Poika alkaa kädellään kurotella nilkkaansa sanoen hämmentyneenä: ”O-… laita harjoitusvihko pois ja kynä, ja ota aapinen, ja avaa, (opettaja näyttää lappua pojalle) sivu 104.” Poika palaa omalle paikalleen ja oppilaat alkavat tehdä työtä käskettyä. (DEkvideo290301)

Oppilaat toimivat suunnitellussa ja huolellisesti harjoitellussa systeemissä luontevasti ja iloisesti. Tulkitsen pojan apuopettajan paikalle asettumisessa haparoinnin ja hämmennyksen tuottavan toimintojen toistamiseen kuitenkin vivahteen pojan omasta tavasta toistaa harjoitettu käytäntö. Opettaja perustelee käytännön turvallisuudella:

K: [E]t mullahan oli ekaluokalla niin, että tehtävä kerrallaan oli se apuopettaja, ja sä oli sillon muistaakseni mun luokassa, et sillon mä kuiskasin sen ohjeen, ja se toisti sen sanasta sanaan, mut sit se sama systeemi meni tokaluokalla niin, että oli päivä kerrallaan apuope, ja se sai aina paperin, jossa oli vaan kohdat yks kaks kolme, ja pienin vihjein tämmösin jotakin, katsoo oli kirjotettu kts. Ja sit ne itse muokkas sen sanottavansa, et se turvallisuus oli sieltä ekalta luokalta siirtyny tokalle, et ne pysty sen muokkaamaan, kun sä kiinnitit huomiota sillon siihen, että sanasta sanaan pitää toistaa. Et esimerkiks Niilo ei olis IKInä sanonu SANAAkaan, jos sen olis pitäny ite keksiä. Niilo on hirveesti rohkaistunu.
H: joo, joo, ja mut kyllä sillä tulee niitä, et mä voin hyvin kuvitella, mitä se on ollu sille..
K: joo ja se oli tokaluokalla ihan upee apuopettaja, vaikka se ei saanu muutakun vihjeet, mutta ellei se olis sitä systeemiä oppinu, ni se ei olis toiminu.
(IIIyk261102)

Luokan käytännöissä on myös paljon pieniä ruumiiden paikalleen asettamiseksi opeteltuja elesarjoja. Esimerkiksi:

Opettaja tulee luokkaan ja menee ikkunalle nostaen sormen suun eteen ja sanoen ”shhhh”. Opettaja kääntyy luokkaan jääden seisomaan ja katsomaan oppilaita. Alkaa taputtamaan käsiään rytmikkäästi ja sanoen: ”tap-tap-taptaptap, tap-tap-taptaptap”. Opettaja jatkaa taputtamista puhumatta mitään. Vähitellen oppilaat tulevat mukaan taputuksiin, Emppu taputtaa päätään rytmissä, tyttö kameran edessä selin ei taputa, poika samassa kolmen ryhmässä Empun ja tytön kanssa taputtaa ensin poskiaan, sitten käsiään samalla tavalla kuin opettaja, sitten alkaa hieroa silmiään ikään kuin ei keksisi, että mitä nyt taputtaisi. Viereisessä ryhmässä tyttö ja poika taputtavat ’oikein’ ja selin istuva poika taputtelee ensin poskiaan ja päätään, sitten paperia käsiensä välissä, laittaa jotakin pulpettiin, nojaa taakse kädet puuskassa, taputtaa vähän aikaa muiden mukana, lopettaa ja nojaa taas taakse. Opettaja hiljentää vähän taputtamista, nostaa vähän käsiään taputtaen edelleen, taputtaa sitten näyttävästi kerran päälakeaan, olkapäitään ja panee kädet ristiin rinnalleen sanoen käsien rytmissä painokkaasti: ”Tap-tap-tap.” Oppilaat jäävät istumaan hiljaa, opettaja nostaa vielä sormen suun eteen hiljaisuuden merkiksi. Sanoo vaimealla äänellä: ”Paperi

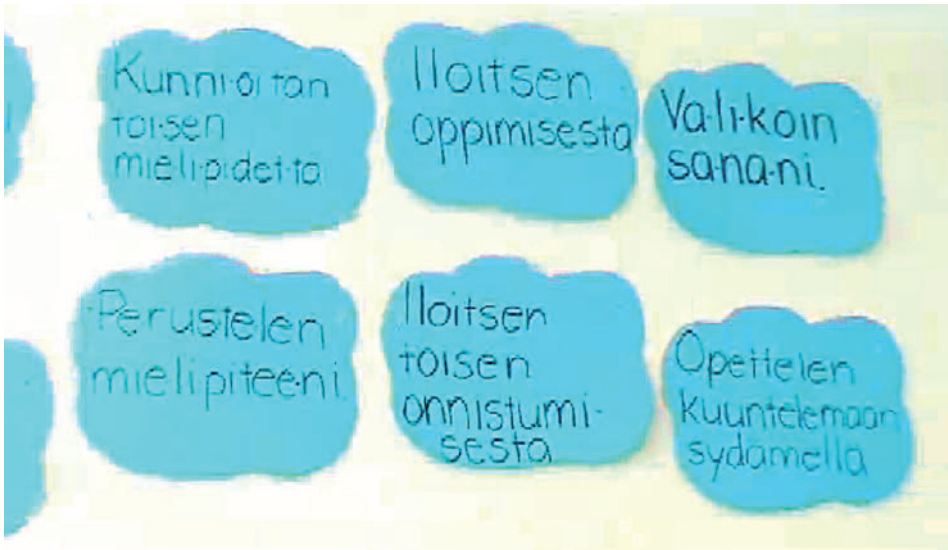
kunnolla siihen pöydälle, noin."
(DEkvideo290301)

Tässä tulee esiin oppilaiden variaatiot ruumiin ja äänen kontrolliin kutsuvaan, leikin kautta viettelevään elesarjaan mukaan tulemisessa. Joku tulee mukaan kyseenalaistamatta toistaen, joku kapinoi kädet puuskassa, joku taputtelee ilakoiden milloin mitäkin. Lopputulos on kuitenkin opettajan toivoma ja useiden aiempien toistojen myötä opittu, itsestäänselvä oppilaan asento hiljaa ja levollisesti omassa pulpetissa istuen. Järjestys on palautettu ja ruumiillisuus on jälleen hallinnassa (Foucault 2000/1975, 208).

Ilmapiiri luokassa on rauhallinen, turvallinen ja tehokas. Pienet yllätyksetkään eivät aiheuta suurta hämmennystä oppitunnin suunniteltuun kulkuun. Esimerkiksi havaintomuistiinpanoista löytyvä oppilaan oksentaminen kesken tunnin hoituu tehokkaasti: opettaja hoitaa pulpettien väliin oksentaneen oppilaan käytävän sohvalle lepäämään, etsii siivoojaa käytävältä, mutta ei löydä, joten siivoaa lattian itse. Tähän kuluu tunnista n. 10 minuuttia, jonka jälkeen jatketaan siitä, mihin jäätiin: "Pitää osata palata asiaan, tämä oli vain tällainen episodi tässä välissä" (DEkpkmaalis01).

Millaisia toiminnan paikkoja yhteistoiminnallisen mallin ryhmissä ja luokkahuoneessa mahdollistuu? Millainen toiminta ei ole mukana? Opettaja määrittelee toimintatavat ja säätelee pitkälti sitä, miten, kenen kanssa, mistä aiheista oppilaat puhuvat ja mitkä ovat vaihtoehdot, joista voi valita. Tämä perustellaan toisaalta sillä, että "meillä on opetussuunnitelma, joka säätelee sen, mistä luokassa esimerkiksi puhutaan. Tääl ei voi ruveta puhumaan yhtäkkiä mummon kissasta, jos me puhutaan jostain muusta. (--) Siis, täähän on, tää ei oo enää lastentarha sillä tavalla, että vois rupatella ihan mistä vaan, vaan tää on TYÖNtekoa" (DEktk070502). Opettaja antaa tiettyjä tehtäviä ja 'käsikirjoituksen', jonka suhteellisen tiukkojen määritysten mukaan oppilaat voivat toimia. Tässä toisaalta häivytetään monia eroja ja erilaisuuksia oppilaiden välillä sulauttamalla ne roolien mukaisiin kategorioihin, joissa sitten toisaalta sallitaan monia vivahteita toiminnassa, rohkaistaan yksilölliseen toimintaan roolin ja kouludiskurssin sisällä. Opettaja asettuu selkeästi ulkopuolelle, eroon oppilaista, ohjaamaan ja neuvomaan, ei varsinaisesti osallistumaan keskusteluun tai yhteiseen toimintaan. Yhteistoiminnallisuus on oppilaiden yhteistoimintaa, johon opettaja ei osallistu, vaan johtaa sitä.

Yhteistoiminnallisen systeemin rakentamisessa opettaja puhuttelee sekä yksilöitä että ryhmiä näkyvästi ja pohditusti. Ryhmien jaossa ja niiden perusteluissa opettaja ottaa huomioon oppilaiden erot ja rakentaa toimintaa erilaisten oppilaiden yhteistoiminnaksi, jossa toisen huomioiminen, kuunteleminen ja kunnioittaminen on sanottu myös ääneen toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi. Ne on myös kirjattu vaaleansinisiin pilviin luokan seinällä, liitutaulun yläpuolella.



Kuva 8 *Säännöt luokan seinällä*

Pilviin on kirjoitettu sinisellä tussilla isoilla tekstauskirjaimilla seuraavat säännöt:

* Erehtyminen on sallittua. Ota kuitenkin opiksesi.
* Jos en itse keksi, pyydän apua.
* Kuuntelen toisen puhetta.
* Autan avun tarvitsijaa. Lohduttaminen on myös auttamista.
* Puhun omalla vuorollani.
* Sanon mielipiteeni vuorollani.
* Säätelen ääntäni tilanteen mukaan.
* Kun-ni-oi-tan toi-sen mie-li-pi-det-tä.
* Perustelen mielipiteeni.
* Iloitsen oppimisesta.
* Iloitsen toisen onnistumisesta.
* Va-li-koin sa-na-ni.
* Opettelen kuuntelemaan sydämellä.

Säännöissä ohjeistetaan erityisesti yhdessä toimimiseen ja toisten huomioimiseen koululuokassa, jossa on paljon toimijoita vuoroaan odottamassa, monta ääntä säädeltävänä, monia mielialoja lohdutettavaksi ja useita mielipiteitä, joiden perusteltuun ilmaisemiseen ja kunnioittavaan kuuntelemiseen ohjeistetaan. Näissä säännöissä rakennetaan tunnistettava kouludiskurssi ja siihen oppilaiden toimijuudelle muodostuva tila, paikat ja asennot suhteessa muihin sekä näiden lauseiden sisällössä että siinä prosessissa, missä ne opettajan kertomuksen mukaan tuotetaan sääntölauseiksi pilviin luokan seinälle. Toisaalta näissä tehdään tila nimenomaan yhteistoiminnalliseksi ja avoimeksi monille erilaisille äänille. Toisaalta niissä jälleen toistuu sama kouludiskurssin omaksi omaksumisen prosessi, joka

kertautuu luokkahuoneen käytännöissä monin tavoin. Tässä toteutuu selkeästi kommunikatiivinen dialogi, jossa pyritään positiivisen ja iloisen ilmapiirin luomiseen ja kontrolloidun vuorovaikutusprosessin kautta muodostuvaan keskinäiseen yhteisymmärrykseen. Pedagogiikassa ylläpidetään itsestäänselvänä pidettyä yhteisymmärrystä järjestyksen jatkuvuuden tärkeydestä.

Kävimme opettajan kanssa seuraavanlaisen keskustelun kahdenkeskisessä tulkintakeskustelussa ja sen jälkeen satunnaisessa tapaamisessa, jonka kirjasin päiväkirjaani:

> T: (…) Sillee tota... Täs on niinku sillai, sellasta, sellasta niinku jännää, niinku tässä sun tyylissä, sanoa asiat niinku oppilaille, sellasina, niinkun, et sä tiedät, että mitä niiden kuuluu sanoa, mut sit sä niinkun sanot ne niinku, ikään kuin, tai SAAT heidät sanomaan sen... mitä sä haluat. Niinku hyvin mone-, monella tavalla.
> O: Joo.
> T: Et niinku, jos nää sun, sun ohjeet täällä (istuimme opettajan luokassa keskustelemassa), tää ensimmäinen persoona, persoona siinä, että minä-muodossa, niinku nää ohjeet, tota. Millä tavalla, voiksä kertoo millä tavalla sä oot niinku päätyny näihin?
> O: Se riippuu aina pikkusen miks, mistä pilvestä on kyse. Mun on ollu tapana alottaa tolla ensimmäisellä pilvet-, toi ”erehtyminen on sallittua... ota kuitenkin opiksesi”. Se on opetuskeskustelun tulos. Se on tota, se tapahtuu sillä tav-, tapahtukohan se tällä luokalla- Yleensä mä oon tavannu tehdä niin, että, et me ollaan keskusteltu, ei, meil on ollu ihan siis havaintoesimerkkejä, mä oon esimerkiks ITSE erehtyny tahallani muutaman kerran ja oppilaat on sen huomannu, oon lukenu jotain tarinoita, missä erehdytään ja niin edelleen. Ja sitten, he on ryhmissä saattaneet keskustella siitä, et saako erehtyä... ja mitä sitten, jos erehtyy. Et he on keskustellu siitä erehtymisestä, ja sitten ne on keskustellu siitä, että, et jos kerran erehtyy yhdessä asiassa, niin mitä pitäs tehdä, mikä neuvo annettais ja niin edelleen. Ja sit se syntyy toi lause tonne. (T: Niin.) Mutta sä oot ihan oikeessa siinä, et ku mä alotan sen, nii mul on mielessä... (T: Niin.) ...just toi lause... (T: Niin just.) ...mutta se on jännä, et ne tuottaa sen. (T: Niin.) Ne tuottaa sen kyl niinku itse. Tietysti ei nyt, no, erehtyminen on sallittua, on must niinku iskevästi sanottu...
> T: Niin, mut toi on sinänsä jännä, että toi on ainoa, ainoa lause, missä se ei oo niinku ensimmäisessä persoonassa se muoto.
> O: Niin, paitsi, joo, aivan joo, no se nyt, aivan, se on, mä en oo ajatellukaan sitä sillä tavalla. (T naurahtaa) Joo. Ja sitten, nää oli aluks, meil oli semmonen, mä en muista oliks sillo se kuusi tuolla vielä?
> T: Oli, joo. (Luokan seinällä oli iso vesivärein maalattu ja muotoon leikattu kuusi, jonka yläpuolella oli teksti ”Mitä kuusi kuiskii?” Kuusella oli puhekuplaan kirjoitettu lause; videonauhalla lauseena oli ”Tiistaina päästään liikuntasaliin.”)
> O: Se oli aina niinku semmonen, mikä pantiin sitte tonne, niinku viikkotavotteeks, et viikon ajan erityisesti keskityttiin, se kuusi kuiskas sen.
> T: Joo.

O: Mä en muista oliks sillo viel se kuiskaus...
T: Sillo oli joku...
O: Sit se rupes kuiskailemaan muitakin asioita vähitellen, mut et näitä se, näitä se, aika paljon kuiskaili. Ne on, jotkut niinkun, todellakin niin, että minä oon ne antanu tai jotkut on sit semmosia, että, et on kokeiltu, et mitäs tapahtuu, JOS toimittas näin ja näin. Ja sit ne huomaa, et ei, ei oo hyvä, ku noin toimitaan, ja, ja tota. Sit se syntyy siitä, tommonen, tommonen lause. Esimerkiks ”opettelen kuuntelemaan sydämellä” on syntyny ihan sadun pohjalta, ne on, me ollaan satuja luettu, joissa, joissa nimenomaan on ollu tätä sydämellä kuuntelemista. Tosin ei me olla Pikku prinssiä luettu, mutta, mut että sieltä, sieltähän se lause on, näkyy se sama lause muissaki saduissa. (DEktk070502)

Opettaja kommentoi pilviajatusten syntyä 10.5.02, kun tapasin hänet ohimennen koululla mennessäni tapaamaan toista tutkimukseeni osallistunutta opettajaa:

(J)o kauan ollut samat asiat, syntyneet aina uudelleen eri ryhmien kanssa. Myönsi, että tietysti on myös hänen johdatteluaan asiaan. Mutta väitti, että kyllä ne sieltä tulevat ja hän itse pitää tärkeänä, että ne tulevat oppilaiden itse tuottamina. Oli syksyllä vanhempainillassa teettänyt vanhemmilla ryhmätyön, jossa nämä olivat keskustelleet aiheesta ‘Millaisen työtoverin kanssa on hyvä työskennellä?” Ryhmätöiden tuottamia määrityksiä oli kerätty kalvolle ja sen jälkeen opettaja oli näyttänyt lasten tuottamat ‘pilvet’ ja hämmästys oli ollut suuri, kun tuloksena oli täsmälleen samoja asioita. (DEpk)

Edellä olevat sitaatit kertovat melko katkonaisesti sääntöjen syntymisestä opettajan näkökulmasta, ja osittain eri luokkien kanssa toteutetut käytännöt menevät kuvauksessa päällekkäin. Kiinnostavaa sinänsä on, että lauseet ovat ilmeisesti melko valmiina opettajalla; ’pilvet’ ovat tiettyjä, niiden tuottamisen prosessi ”riippuu aina pikkusen miks, mistä pilvestä on kyse” ja opettajalle on muotoutunut käytäntöjä, joilla ne tuotetaan kunkin ryhmän kanssa aina uudelleen – ja niiden tuottaminen onnistuu vanhempienkin kanssa.

Kiinnitin huomioni lauseiden minä-muotoon, joka jo tekee lauseet ’omiksi’. Niihin ei ole juuri vastaan sanomista; minä pyydän, kuuntelen, autan, puhun, sanon, säätelen, kunnioitan, perustelen, iloitsen, valikoin ja opettelen. Ainoa lause, joka ei ole kirjoitettu ensimmäiseen persoonamuotoon, on: ”Erehtyminen on sallittua. Ota kuitenkin opiksesi.” Tämä on lause, jonka opettaja itse asettaa ensimmäiseksi, jolla hänellä ”on ollu tapana alottaa”. Keskustelu tästä persoonamuodosta ei kuitenkaan lähtenyt käyntiin, vaan opettaja huomioi kyllä erilaisen näkökulman ”Mä en oo ajatellukkaan sitä sillä tavalla.”, mutta jatkaa kuvaustaan muiden lauseiden tuottamisen prosessista enkä itsekään palaa tähän persoonamuotokysymykseen enää keskustelussa.

Lauseita voi tulkita esimerkiksi siten, että jos ”minä” vastustaisin lauseen ohjetta, asettuisin itseäni vastaan, jolloin tila toisin toimimiselle jää kapeaksi ja toisin toimiminen tietyllä tavalla patologisoituu yksilön ongelmaksi. Toisaalta lauseiden negaatio rakentaa tunnistettavan kuvan kulttuurisesta ongelmaoppilaasta, joka ei kuuntele, ei auta, ei puhu omalla vuorollaan jne. Lauseet ovat osittain moni-

tulkintaisia – esimerkiksi lauseesta: ”Puhun omalla vuorollani.” voi lukea myös puhumisen pakon, samoin kuin lauseen: ”Sanon mielipiteeni vuorollani.” voisi tulkita myös mielipiteen muodostamisen velvollisuudeksi. Toisaalta taas näitä kahta lausetta voi tulkita niin, että jos vuoroa ei ole myönnetty, puhe ei ole sallittua. Kommunikatiivisen dialogin ihanne tulee näissä lauseissa puhutuksi ja iloinen ja sopuisa oppiminen rakennetuksi todellisuudeksi, mikä myös toteutuu luokkahuoneen käytännöissä tehokkaasti. Erimielisyys ei ole esillä ja tietynlaisen kieliopin omaksuminen on edellytyksenä puheoikeudelle.

Olin aluksi hämmentynyt siitä, miten yhteistoiminnallisuuden organisoinnissa oppilaat näyttivät olevan luokkahuoneessa melkein kuin opettajan nukkeja, joita hän asettelee erilaisille paikoille ja asentoihin keskenään jääden itse yhteistoiminnallisuudessa ikään kuin ulkopuolelle sanelemaan sen ehtoja ja sisältöjä painokkaasti. Tätä tulkintaani myös esitin opettajalle sekä kahden kesken, että yhteisen tulkintakeskustelumme pohjustukseksi syksyllä 2002, mikä herätti seuraavanlaisen keskustelun:

> K: [M]iten mä tän nyt sanoisin, että te ette käsitä ett mä olen joku nokkaantuvainen tyyppi. Mutta tietyllä tavalla niinkun, jo sillon kun sä annoit sen ekan kuvauksen, niin mulle tuli semmonen pieni harmistumisen tunne jossain vaiheess, et hetkinen, nyt mua on ymmärretty väärin. Ja nyt joku ei ookka niinkun ymmärtäny, et mihin mä pyrin sillä systemaattisuudella ja kaikella semmosella ja miksi näin toimitaan. Ja sit mä aattelin, että enhän mä nyt näin saa reagoida tietenkään, et sehän on selvä juttu,
> T: Saat totta kai, siis se niinkun mm.
> K: Nii, juu saan, mutta et se pitää niinkun nähdä, että näin sen näkee semmoinen ihminen, joka on hetken siinä käymässä. Jos pystys tekemään kahden vuoden ajan, näkemään, et mihin se johtaa se systemaattisuus tai joku tämmönen, niin tota sillon se olis erilaista, mut että siitä harmistumisesta olen päässyt yli. (nauraa)
> R: Nii, et sä jotenki koit, että sut on ymmärretty väärin siis niinku?
> K: joo, just. Et mulle tuli niiku semmonen tunne, et hei hetkinen, et miks esimerkiks... onks nyt väärä aika puhua yksilöistä?
> T: Eiei.
> K: esimerkisk kun jotenkin sä sanot tuola että, tai asetat niinkun kysymysmerkin alle sen asian että miten toteutuu oliko se nyt tämmönen oma ajattelu.. Tai joku tämmönen...
> T: niinkun sitä tilaa niinku, sen oman ajattelun/
> K: /kun sitten mulle tuli niinku semmonen tunne, et hetkinen, et kuin joku voi asettaa tän kyseenalaiseksi kun tää koko systeemi on rakennettu just sitä varten, et oppilaasta kehittyis asiakeskeinen, tavoitekeskeinen ja se pystyis niinku itse tekemään päätelmiä ja ajattelemaan? Et miks jollekin tulee semmonen kuva, et täs ei niinku oma ajattelu kehity?
> T: em, ei se, ei se niinku, tota, emmä aseta sellasta kysymystä.
> K: ei ei mut, kato ku äkkiä lukee, mm.
> T: Nii.
> L: Nii, saaks mä sanoo tähän (K: Joo.), kun mä oon lukenu tän ja mä aattelin,

että sun pitää varmaan siinä tulkinnassa ottaa huomioon se, että meillä on hurjan eri ikäset oppilaat. Et esimerkisk mä oon aivan erilainen ekaluokan opettajana kun kuudennen luokan opettajana ja se näkyy mun mielestä hyvin tässä näin, että...[T: Se näkyy tosi hyvin.]
K: aivan, tätä mä ajattelin myöskin, ja eka ja tokaluokkakin on aivan erilaiset..
L: oliks sulla eka luokka sillon?
K: oli.
L: No siellähän on pakko ollakin tollanen..
K: joo, hirveen, lapset rakastaa sääntöjä ja noudattaa....

L: Et me ollaan kauheen eri vaiheessa, et se mun mielestä näkyy, eiks näyki tässä selvästi?
K: näkyy, joo, erittäin selvästi.
L: ja niinku yläluokilla pitää antaa sitä tilaa enemmän, joskus sen kans epäonnistuu, joskus onnistuu, ja ekaluokalla sitä ei voi tavallaan antaa, koska ei ne oo mun mielestä sillai...
K: tietyissä tilanteissa, ne pitää olla hyvin rakennettu
L: Nii, mutta sillai...
H: Se on sielä sisällä.
L: se on niinku niin erilaista.
(IIIyk261102)

Tulkintaprosessissa omat tunteeni ovat olleet mielenkiintoisella tavalla merkitsemässä näkökulmaani ja tulkintaani. Heti ensi kohtaamisista lähtien ero oman näkökulmani ja epäsystemaattisen, epäröivän ja rönsyilevän toimintatapani ja K:n johdonmukaisen ja suunnitelmallisen systemaattisen tavan välillä väritti jollakin tavalla omaa tulkintaani ja sen esittämistä. Tietty vastustamaan asettuminen ja kriittinen katse virittyi erityisesti näihin käytäntöihin, samoin kuin hapuileva epävarmuus kriittisten tulkintojen esittämisessä. Koin myös, että en onnistunut virittämään ja aukaisemaan keskustelua. Kun edellä hapuilen tulkintaa yhteistoiminnallisuudesta, olen kiinni sellaisessa ”vastakarvaan lukemisessa”, jossa asetutaan vastustamaan ja odotetaan puolustautumista, mikä sitten keskustelussa toteutuikin. Dialogisuuden käsitteen avaamisen kautta olen nähnyt uudelleen mahdollisuuden ja oikeuden moniäänisyyden, ristiriitojen ja erimielisyyksien jättämiseen ratkaisematta, avoimiksi pohdinnoiksi ja sellaisina ilmentämään asioiden monitulkintaisuutta ja monimutkaisuutta, mutta myös toisin toimimisen huokoisia mahdollisuuksia. Omassa työssäni pyrin analyyttiseen dialogiin, jossa lähtökohtana on sen näkyviin ja auki kirjoittaminen, että lopullisen yhteisymmärryksen saavuttamisen prosessissa aina välttämättä toiset näkökulmat peittävät jotain muita näkökulmia. Ajatukseni on tässä, että tämän valtasuhteen purkaminen näkyviin, erilaisten näkökulmien esittäminen ja lopulliseen yhteisymmärrykseen pyrkimisestä luopuminen tuottaa lukijalle edelleen erilaisten tulkintojen paikkoja ja keskustelun avauksia.

Yhteistoiminnallisen oppimisen systeemi ja siihen liittyvät muut ruumiillisen kontrollin ja kouludiskurssin omaksumisen konkreettiset opettelut ovat juuri se, mikä omasta näkökulmastani on erittäin moni-ilmeistä ja monitulkintaista. Oppilaat asettuivat koulun toimintoihin tehokkaasti, kuten ensimmäisen luokan

oppilaan kouluinstituution kulttuurissa kuuluu tehdä opetellessaan ”professionaaliseksi oppilaaksi” (Gordon ym. 1999; Kasanen 2003; Salo 1999). Tähän ensimmäisen luokan oppilaat ovat otollista maaperää ollessaan ”innokkaita koululaisia ja oppivat juuri sellaisiksi koululaisiksi kuin opettaja heidät opettaa ja kasvattaa” (Järvinen 2002, 247). Apuopettajan korvaan kuiskattu kouludiskurssi tulee omaksutuksi ja vähitellen myös oppilaan omin sanoin toistetuksi tässä käytännössä, jossa diskurssi läpäisee myös opettajan oman puhetavan niin tehokkaasti, että toista näkökulmaa on vaikeaa saada avatuksi käymissämme keskusteluissakaan.

Kouludiskurssin sisällä yhteistoiminnallinen systeemi sisältää kuitenkin monivivahteisia variaatioiden mahdollisuuksia, joilla voi painottaa erilaisten oppilaiden paikkoja ja asentoja tässä yhteistoiminnassa. Esimerkiksi heikompien oppilaiden huomiointia ja kilpailullisuuden välttämistä opettajat painottivat useasti muutenkin:

> K: (--) [S]iihen se tavallaan perustuu se yhteistoiminnallinen, se kun on ne neljän hengen ryhmät, et tota se on se ryhmä joka vastaa jostakin tietystä jutusta, niin sillon se heikko, joka on joka ryhmässä mukana vähä mukana vähäsen yleensä, ni se on kuitenki ollu tekemässä sitä juttua, et se on meiän juttu, kukaan ei voi sanoo, et se on mun, mä tein ton.
> H: Ni ja opettaja voi myöski tavallaan sitte palkita myöski sitä heikkoo, niinku nostaa sitä esille, et huomasitteko, että Osku sitä ja tätä.
> K: Nii, joo ja ylipäänsä oli tarkotus, että jokainen sit sanoo vähän, kehottaa, kannustaa. Et se meidän joulujuhlanäytelmä, joka paljon kiitosta sai, niin tota sitä ei kukaan lapsi voi sanoo, että minä tein sen kohdan, sen teki kaikki yhdessä, et se oli niinkun, se oli must semmosen yhteistoiminnallisen työn riemuvoitto, kun se tuli ne, kaikki osat semmosina pikkuideoina.
> (DEIIIyk261102)

Oppilaiden paikkojen ja asentojen systemaattinen ja säännöllinen vaihtaminen myös antaa mahdollisuuden kokeilla ruumiillisesti erilaisia variaatioita tilan kokemisesta erilaisissa fyysisissä paikoissa, joissa myös automaattisesti asento muuttuu paitsi konkreettisena näkökulman muutoksena katseen suunnissa ja paikantumisessa luokassa myös erilaisten tehtävien tuottamina erilaisina asentoina suhteessa ryhmän muihin jäseniin. Yksilöllisyyden painottumisesta kulttuurisissa ja koulutuspoliittisissa puhetavoissa keskusteltiin sekä omien kysymysteni johdattamana että muutenkin aineistossa. Yhteistoiminnallisuudessa toiminnasta tehdään konkreettisesti yhteistä ja yhdessä tekemistä, jossa jokainen on osallinen eikä ketään voi nimetä tuotoksen omistajaksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen systeemin perusteluissa tuli myös esiin toisaalta yksilöllisyyden huomioimisen mahdollisuus, toisaalta sen rajoittuneisuus, kuten seuraavassa, jossa tulee myös monipuolinen kuvaus yhteistoiminnallisen opetuksen käytännön toteutuksesta:

> Mut sekin että istutaan, no tää muuten liittyy tähän opettajuuteen, siis ennen mulla istu aina lapset sillä taval että jokaisella oli oma pulpetti ja sillä siisti. Mut että mä oon nyt sitte huomannu että tää ryhmässä oleminen on sittenkin paljon paljon parempi, ei se tarkota ryhmätyötä mut se tarkottaa sitä niinku yhdessä

tekemistä sillon tällön ja toinen toisensa vähän roolien mukaan nii toimii tässä ja sillä tavalla se yksilöllisyyskin se sillä on niinku, se on jännä juttu. Et ku on monta ryhmää täällä. Jos mä jonkun ryhmän luokse pysähdyn ja niit on neljä tässä ja mä juttelen niiden kanssa, niin se on paljon henkilökohtasempaa ku et jos ne istuis irrallaan ja mä siinä yrittäsin niiden kanssa jutella. Ne ei niinku huomaakaan että tuol on muitakin. Ja sit ku näitä ryhmiä on kuitenkin ei nyt niin hirveen paljon niin sitä ehtii yhden tunnin aikana käydä joka ryhmässä ainaki. Et siinäkin mielessä tää palvelee kyllä hirmusesti. Mul kesti pitkän aikaa ennen ku mä tajusin sen että et voi olla näin yhdessä ja voi oppia toinen toiselta ja luokassa saa olla ääntä, ettei tarvi olla hiljaa koko ajan. Täähän aiheuttaa ääntä, mut saa aiheuttaakin. Siihen täytyy tottua ilman muuta. Mutta yksilöllisyys on semmonen joka mua kiusaa. Tai siis sen puute. Sitte kuitenkin. (DEkh240101)

Oppilaan paikan näkyvyys ja merkittävyys yhteistoiminnallisen oppimisen luokkahuoneessa myös oppilaille tulee esiin heidän piirustuksissaan opettajastaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen luokkahuoneessa oppilaiden piirustuksissa oli huomattavan usein mukana myös oppilaita, kun muiden opettajien luokkahuoneessa oppilaita näkyi vain yksittäisinä ja hyvin harvoissa piirustuksissa. Kuvassa 7 (s. 134), jossa apuopettaja piirrettiin opettajan vierelle esittämään ohjeen muille oppilaille, tulkitsen ruskeat hahmot kuvan alareunassa oppilaiksi, jotka istuvat yksittäispulpeteissa. Tämän kirjan kansikuvaksi valitsemani piirustus on toinen esimerkki. Keskustellessamme piirustuksista opettajan kanssa nostin tämän huomion myös esiin:

T: Sielloli, se on aika jännä, et sielloli aika monissa on oppilaita ja tossahan on niinku koko luokka näkyvissä! [katsottavana kansikuvan piirustus]
Opettaja nyökkäilee ja katsoo kuvaa: Joo, tässon valtavasti. Mut tää on yllättävä piirros Matilta, sikäli, et Matti ei o nyt, yleensä se on kuvallisesti hirveen taitava (katsoo T:aan)!
T: Aha!
O: Mut se ei o nähtävästi pitäny niin tärkeenä näitten tarkkaa kuvaamista. Et se on sit vaan laittanu nää, mut et kukahan tää on (osoittaa piirustuksen toista 'isopäätä')?
T: Oisko se, oiskohan siinä mut piirretty mukaan vai?
O: Varmaan niin, koska siinon kaks noin isopäistä porukassa. (T nauraa) Sinällään on ihan ilonen tunnelma, ei siin mitää heheh.
T: Niin, heh, on, heh. Ja lamppuki valaisee oikeen.
(DEkkuvat290301)

En ole lähtenyt tähän tutkimukseen analysoimaan piirustuksia yksityiskohtaisesti, mutta oppilaiden näkyvyys tulee esiin erityisesti tämän luokan oppilaiden piirustuksissa erotuksena muiden luokkien piirustuksiin, mikä kiinnitti huomioni yhtenä näkökulmana yhteistoiminnallisiin käytäntöihin luokassa. Oppilaille käytännöt näyttävät tulleen niin merkittäväksi seikaksi, että myös oppilaat tulevat esitetyksi piirustuksessa ”asiana, josta näkee, että opettaja on opettaja”.

Yhteistoiminnallisen oppimisen systeemin siirtyminen luokan oppilaiden mukana seuraavan opettajan kanssa työskentelyyn tuli myös aineistossa esiin:

> K: Joo, et must on tosi kiva nähdä, et ku sullakin on nää ryhmät kans, niinku meilloli kans nää ryhmät, et sen ryhmän sisällä on semmosta vapautta, et mulla ainakin...
> H: joo, ja sehän onki, siitä systeemistä meidän täytyy sit vähän vielä keskustella, et osaa juttuja ne on kaivannukki nimittäin, et ne on sanonu, et oon sanonu et katotaan sit tossa keväämmällä, kun on saatu tämä meidän luokka pyörimään, kun niillä oli just tää et kerran viikossa se roolinvaihto, et meillon nyt niinku koko luokan rooleina on nää järjestäjät ja läksyjen tarkastus hommat, niin...
> K: niin et me kutsuttiin sitä koko luokan järjestäjää apuopeks, joo, mm.
> H: joo, joo, mut et siinon tavallaan, tavallaan, et siin on varmaan jotain semmosia, mitä ne kaipaa, et sen, se on kyllä jännä, miten voimakkaasti siitä kun tässon kuitenkin varmaan, se on kuitenkin noin puolet...
> K: 12 mun vanhoist, mun laskujen mukaan.
> H: vähän alle puolet, tai voi sanoo, et puolet, niin kyllä se näkyy aivan selvästi tulee ihan läpi se systeemi ja niillon älyttömän hyvä henki ja sit ehkä on sattunu viä semmosia lapsia, jotka on niinku, joilla on kemia muutenkin keskenään loistava.
> (DEIIIyk261102)

Tietyllä tavalla yhteistoiminnallisen oppimisen järjestelmän luokkahuoneessa opettaja oli selkeästi edelleen se auktoriteetti, joka määrittelee toiminnot määrätietoisen johdonmukaisesti ja suunnitelmallisesti pitäen oppilaat järjestyksessä ja toimeliaina. Kouluopetuksen perustana on valtakunnallinen opetussuunnitelma ja siinä määritellyt oppimisen tavoitteet, jotka opettaja tulkitsee myös tiukasti ”virkavelvollisuuksina” ja omaa toimintaansa sitovina, kuten lakipykälissä on määritetty. Omasta näkökulmastani katsoen puhunnassa rakennetaan kuitenkin tila suhteellisen ahtaaksi muille kuin kouludiskurssin äänille. Näiden ’toisten’ mahdollisten puhetapojen, äänien, diskurssien kuunteleminen, kuuleminen, tunnustelu, kysyminen, ’toisinajattelun’ kutsuminen, oman position ja instituution näkyväksi tekeminen näyttäytyy vaikeasti mahdollistuvana.

Kansikuvan piirustuksessa olen tulkinnut myös tutkijan kuvatuksi toisena, vähän pienempänä ’isopäänä’. Kuvassa luokan hahmojen hierarkkiset suhteet tulevat osoitetuksi kokoon merkittyinä: isoin ja merkittävin hahmo on opettaja ja oppilaat ovat pieniä. Toisena aikuisena tutkija tulee kuvatuksi pienemmäksi kuin opettaja, mutta kuitenkin isompana kuin oppilaat. Näen tässä osuvan kuvituksen omalle tutkimusasetelmalleni koulussa ja luokkahuoneessa, mistä koko kirjan rakenne on saanut tulkinnallisen kehyksen, kuten johdannossa kirjoitin. Toisaalta myös nimenomaan tämän luokkahuoneen käytännöt, niistä tekemäni tulkinnat ja niistä käymäni keskustelut ovat nousseet tutkimuksessani keskeiseen asemaan, mistä myös löytyy lisäperuste kansikuvaksi valinnalle. Kuvassa voi tulkita myös tutkijan näkökulman kivettymisen kirjaan, jossa löydän itseni myös ”leikkimästä nukeilla” – tää olis nyt tällaisessa tilassa, ja tää tulis siihen ja menis tohon paikkaan

ja ottais nyt tällaisen asennon – animaation tekeminen piirustuksen hahmoista olisi kiinnostavaa.

Systemaattisen ja järjestelmällisen yhteistoiminnallisuuden organisoinnin rinnalle olen valinnut tarkasteltavaksi lähemmin toisen aineiston katkelman tai oikeastaan katkelmien jatkumon, jossa opettajan epävarmuuden ja epäröinnin asennot tuottavat toisenlaista pedagogisen puhuttelun tapaa. Systemaattisuus ja varmuus sovellettuna yhteistoiminnallisuuden organisoinnissa tuottavat tulkinnassani kommunikatiivisen dialogin pedagogisen puhuttelun tapana, jossa opettaja asettuu johdonmukaiseen oppilaiden parhaan määrittelijän paikalle ja oppilaiden paikat ja asennot ovat tarkan kontrollin alla, vaikkakin oppilaiden keskinäiseen keskusteluun asetettuina. Epävarmuus ja epäröinti opettajan paikalla tuottaa erilaiset positiot luokkahuoneen vuorovaikutukseen.

9.2 Epävarmuuden ja epäröinnin mahdollisuus opettajan paikalla

Nuoren opettajan epäröinti päätöksenteossa ja neuvottelu toimintatavoista oppilaiden kanssa sekä oppilaiden kokemusten tunnustelu ja opettajan omien tuntemusten jakaminen oppilaiden kanssa tuli esiin, kun seurantaviikkoni kuluessa opettaja pohti Roald Dahlin kirjan ”Kuka pelkää noitia?” lukemista ääneen ja tähän liittyvän videoelokuvan katselemista luokassa. Kuvaan seuraavassa aineistopoimintojen kautta tämän tapahtumasarjan viikon aikana alkaen maanantaista:

> [Ma 29.1.] Hälinän jälkeen aletaan lukemaan. Pieni ryhmä on päässyt opettajan lähelle kuuntelemaan tarinaa. Jatkokertomus noidista (kirjasta tehdyn elokuvan video odottamassa). Tarina noidista, jotka haluavat hävittää kaikki lapset Suomimaasta ostamalla karkkikaupat. Opettaja lukee tosi ilmeikkäästi, aika nopeasti paikoitellen. Lapset muuttuvat koulussa hiiriksi. (DErpkhelmi01)

> [Ti 30.1. Retki Helsinki-Vantaan-lentokentälle aamupäivällä. Palattuamme koululle] opettaja vielä luki noitatarinaa, jota hän hiukan eilen kommentoi, että onkohan liian hurja, joku kuulemma oli jo nähnyt unia. (DErpkhelmi01)

Keskiviikkona kirja ei ollut havaintomuistiinpanojeni mukaan päivän kulussa esillä, mutta torstaina iltapäivällä oppilaat alkavat kysellä kirjasta. Ilmeisesti jotkut ovat jo kuulleet opettajan päätöksestä lopettaa kirjan lukeminen kesken ja sana leviää oppilaiden keskuudessa ja kysymyksiä tulee opettajalle. Opettaja vastailee toistuvasti, että siitä on tarkoitus keskustella kohta. Lopulta hän asettuu kertomaan perustelunsa lukemisen keskeyttämisestä. Tuona päivänä kuvasin myös videolle luokan tapahtumia. Kuvaus videokatkelmasta:

> Opettaja siirtyy seisomaan piirtoheittimen viereen, on hiljaa jonkin aikaa mietteliään näköisenä hypistellen kädellään suun seutua. Sanoo sitten: “No niin… (tauko) Marja tuu tänne. (Tyttö kävelee takaa omalle paikalleen etupulpetissa) Osalle siitä olikin jo puhetta. (Opettaja seisoo käsi poskella.) Se filmi ei sinällään oo mitenkään… katastrofaalisen kauheutus ällötys. Mut se, että nyt kun mä oon lukenu tätä kirjaa teille, niin mä oon ite eläytyny siihen valtavasti. Mul-

lon koko ajan ollu vähän semmonen olo, et se ei o oikein semmonen kirja, joka on niinku hyvä lukee ääneen. Se on sellanen kirja, jonka periaatteessa jokainen voi halutessaan lukee hiljaa itekseen. Siel on niin semmosia hurjia juttuja, ja välillä mulla on jääny semmonen tosi kumma, aika pahakin olo sen jälkeen kun mä oon lukenu sitä. Täs vaikuttaa aika paljon se, et mullon itellä aika voimakas mielikuvitus, elikkä mä ite eläydyn siihen hirveesti siihen tekstiin. Ja siitä seuras se, että mä näin yks yö aika hirveetä unta siitä. Mulla tuli tota ne noidat tuli uneen, semmonen kauhee noita, jolla oli hiukset lähteny ja semmonen kauhee musta, musta tukka ja semmonen hirveen näkönen." Joku: "Hiukset lähteny, mut oli musta tukka?" Opettaja: "Siis semmonen, et silloli niinku osa lähteny, et se oli niinku melkeen kalju. Mut se oli semmonen tosi hurjan näkö, Laura." Laura: "Mä näin kans siitä unta." Opettaja: "Joo. Ja se, että osa teistä on varmasti sillälailla, ei ehkä reagoi niin voimakkaasti, varmasti mä saatan reagoida voimakkaammin kun monet teistä. Mut se, että jotenkin se aihe siis se, että on noidat, jotka haluu listiä lapsia ja, ja jotenki se et se toistuu koko ajan siinä se semmonen, semmonen niinku... Jotenki se tarina on niinku mun mielestä liian hurja niinku luettavaks, tai mun on vaikee sitä lukee ääneen. Ja myöskin se, samaten se video on semmonen, että jos te haluutte niin te voitte sitä vanhempien kans kotona... kattoo sit, jos tota, tai sit vanhempien kans sovitte, koska vanhempien on hyvä tietää sitte, et minkälaisia kuvia te katotte. Ja vähän se, et mitä kukakin kestää. Se on hirveen eri, eri tota... istu paikalle (sanoo tytölle edessä), se on (tyttö ojentaa kirjan opelle, joka laittaa sen piirtoheittimen päälle), se on hirveen eri määrä, mitä niinku eri ihmiset sillälailla... pystyy kattomaan. Mä en yleensäkään pysty kyllä kauheesti mitään kauhuelokuvia kattomaan enkä muuta, koska mä... jotenkin, jotenkin tuntuu niin hurjan pahalta. Marja." Marja: "(kysyy ilmeisesti kirjan lukemisen jatkamisesta)" Opettaja: "Sen mä myös jätän kesken. Et sen jos haluu tuota sen kirjan lukee loppuun nin se voi sit lukee ite, jos haluu kuulla sen tarinan. Mut se et, (nostaa sormen poskelle ihmetellen) nii joo (jää miettimään)..." Joku: "mut luetsä sen kirjan?" Opettaja: "En." Oppilas: "Mikseet (pettynyt ääni)?" Opettaja: "Et tää on nyt, mä oon pitkään miettinyt sitä, monta päivää miettiny, et mitä mä sen asian kans teen, ja nyt mä sit eilen illalla päätin, että, että tällä hetkellä se ratkasu tuntuu näin hyvältä. Mä tiedän että se osaa teistä harmittaa ja osa tota (naurahtaa vähän kommentoiden jonkun oppilaan elettä), osa olis tosi mielellään sen kuullu, mut voitte jokainen sen lukee, se löytyy kirjastosta se kirja ja sit myöskin se video, eiks löydykin kirjastosta se?" Tyttö: " joo." Opettaja: "Mut mä tiedän sen ja kun mä mietin tätä ja kun mä arvasin, että teitä harmittaa, ni et ku mä tiedän sen, et kun te ootte sen verran fiksua porukkaa, kyl te ymmärrätte sen asian kuitenkin, et miks opettaja pääty tähän." Oppilaat istuvat rauhallisesti paikoillaan, kukaan ei kommentoi ainakaan kuuluvasti. Opettaja: "Okei. (Ottaa piirtoheittimen päältä jonkin paperipinon ja menee sivulla olevalle nojatuolille istumaan) Mutta katotaan jossain vaiheessa sitten jotain muuta vähän kevyempää kirjaa, kun semmonen missä noidat suunnittelee lapsien listimistä."
(DErvideo010201)

Tämän selonteon jälkeen opettaja lukee sadun ”Jaakko ja pavunvarsi”. Perjantaina noitakirjaan kuitenkin vielä palataan:

> Pe 2.2. Yritetään rauhoittua kuuntelemaan satua. Kestää aika kauan, kolmen pojan ryhmä rojahtaa korituoliin yms. Opettaja ilmoittaa, että aikoo sittenkin lukea kirjan (Roald Dahl: ”Kuka pelkää noitia?”) loppuun “Jotta nyt menisi mahdollisimman sekavaksi ja epäloogiseksi. Luin eilen kirjan loppuun, eikä se loppuosastaan ollutkaan niin paha, joten luen sen loppuun, koska olishan se ikävää jättää kesken.” (DErpkhelmi01)



Kuva 9 *Opettaja lukee noitakirjaa*

Tämä kirjan lukemisen herättämien tuntemusten ja epäröintien pohdiskelu ääneen oppilaiden kanssa näyttäytyy tulkinnassani kiinnostavana pedagogisen puhuttelun tapana, jossa opettajan omien kokemusten, unien ja pelkojen reflektointi tuo tilaan opettajasta henkilökohtaisen ulottuvuuden, laajennuksen opettajan mielentilaan. Epäröinnin ja epävarmuuden osoittaminen oppilaille tuottaa myös eri tavalla tilaa vuorovaikutukselle kuin varma asioiden sanelu. Toisaalta opettaja sanoo kuitenkin varman oloisesti suunnitelmasta poikkeavan päätöksensä

sekä torstaina että perjantaina, eikä niistä ainakaan minun nähteni neuvoteltu sen enempää. Näkyvästi luokkahuoneen vuorovaikutuksessa eriäviä mielipiteitä ei juuri esitetty paitsi oppilaan pettynyt ”Mikseet” -kysymys. Mutta se, että päätöksen tekemisen prosessissa epäröinnit ovat mahdollisia, kuitenkin tuli esiin ja tämän kautta erilaisten näkökulmien tunnustelu oppilaiden kanssa jakaen. Oppilaiden näkökulmista ei kuitenkaan tilanteessa keskusteltu eikä opettaja niitä yhteiskeskustelussa myöskään lähtenyt kyselemään – eikä havaintojeni dokumentaatioon ole yltänyt muita keskusteluja opettajan ja oppilaiden välillä. Aineistossa kyllä viitataan tällaisiin keskusteluihin toistuvasti. Oikeastaan esimerkiksi edellä kuvattu videokatkelma ei ollut keskustelu, vaan opettajan kuvaus omista tuntemuksistaan, joiden perusteella hän antaa ilmoituksen päätöksestään ja oppilaat ottavat tämän vastaan vaieten. Kävimme tästä keskusteluja toistuvasti kahdenkeskisissä ja yhteisissä keskusteluissamme ja tässä sitaatti yhdestä niistä:

> T: Niin mielenkiintonen niinku tää niinku prosessi minkä sä kävit sen viikon aikana sitten läpi.
> O: Se oli aika hurjaa, ja mä just rupesin miettiin tiiätsä että vaikuttiko siihen että olit sä kuuntelemassa siis myöskin osittain, että mä rupesin niin kun epäröimään sitä, mä rupesin kuuntelemaan sitä jotenkin vielä eri korvin. Tietysti siihen sattu se pätkä joka oli niinku se karmee murskaus pätkä et se sattu se, koska nythän se sit se koko loppukirja on paljon niinku kesympää seikkailutarinaa, et siin ei oo enää muuta ku se, siin oli vaan tää just nää noitien karmeet suunnitelmat. Mut en tiedä, todennäköisesti en olis alkanu lukee sitä, jos oisin lukenu etukäteen sen. Et mä vaan jotenkin luotin, että Dahl, kuuluisa kirjailija, sopii tää noita sopii tähän meiän oudot oliot teemaan.
> T: Niin. Mut silleen niinku must se oli kauheen hauska et sä niinku jotenki toit tätä omia ajatuksias siitä niinku lapsille ja silleen et…
> O: Niin jotenki ehkä mä siinä oon vähän niinku rohkastunu sillä lailla että ettet toisaalta niin kun, niin, en mä tiedä mutta jotenkin musta tuntuu et ehkä se niin on sit kuitenkin järkevä tehdä niinku minun, jotenkin niin kun minun persoonan kautta jotenkin siis, että ehkä joku toinen tekis sen toisella tavalla. Tietysti olihan se nyt vähän siis jälkeenpäin mietittynä, olihan se aika naurettava siis luetaan ei lueta, luetaan, ei lueta, mutta mut semmosta elämä joskus on. Veivaamista ja höyläämistä et se on niinku huopaamista ja soutamista että. (DErh120201)

Tulkinnassani tästä ”veivaamisesta ja höyläämisestä” haluan korostaa eri näkökulmien näkyvää punnintaa opettajan puheessa oppilaille ja epäröinnin mahdollisuuden avaamista, joka avaa tilaan monien näkökulmien, kirjan kertomusten tuottamien tunteiden ja myös unien tunnustelemisen tilan. Tulkitsen tässä myös opettajan paikan sanallistamista, kun opettaja pohtii kirjan ääneen lukemista opettajan paikalta kaikille oppilaille erotuksena sille, että kukin lukee kirjan ”hiljaa itekseen”. Opettaja myös puhuttelee oppilaat ”fiksuksi porukaksi”, jotka ymmärtävät, ”et miks opettaja pääty tähän”, jossa myös opettajan ja oppilaiden kokemusten mahdolliset erot ja erilaisuus siinä, ”mitä kukakin kestää” tuodaan esiin päätöksen perusteluissa. Toisaalta edelleen seuraavan päivän päätöksen pyörtä-

misen ja kirjan lukemisen jatkamisen perusteluissa opettajan sanonta ”Jotta nyt menisi mahdollisimman sekavaksi ja epäloogiseksi” sanallistaa näkyviin sellaista toisin ajattelun tilaa, joka konkretisoi analyyttisen dialogin mahdollistamaa näkyvän epäröinnin ja hapuilun tuottamaa tilaa erilaisten näkökulmien tunnustelulle eri paikoista ja erilaisissa asennoissa kotona, koulussa ja ”elämässä joskus”.

Tilanteen dokumentaation tuottama aineisto asettaa tulkinnalle melko rajatut mahdollisuudet, koska oppilaiden reaktioita ei ole juurikaan kirjautunut mukaan. Mutta tällä tulkinnallani pyrin tekemään näkyväksi kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin eroja ja toimivuutta tulkinnallisina kehyksinä, joiden kautta opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa todentuvat toimijuuden ja tietämisen tilat, paikat ja asennot tulevat näkyviin. Myös tutkijan näkökulman ja tilanteeseen vaikuttamisen paikannus tulevat tässä sanallistettua pohdintaan. Tässä päätöksen teon prosessissa ”huopaaminen ja soutaminen” tuottavat näkyviin myös käytännöissä toteutuvan analyyttisen ja kommunikatiivisen dialogin vaihtelun ja kommunikatiivisen dialogin ihanteeksi asettuvan johdonmukaisuuden ja varmuuden. Opettaja esittää päätöksensä videokatkelmassa varmana ja johdonmukaisesti perusteltuna ja jälkikäteisessä keskustelussa päätöksenteon arvioinnissa toteaa häilyvän päätöksenteon olleen ”naurettavaa”. Mutta samalla tässä ”huopaamisessa ja soutamisessa” tulee näkyväksi dekonstruktion kaksoisliike, jossa ”sekavuuden” ja ”epäloogisuuden” sanallistaminen samalla purkaa näiden vastakohdaksi asettuvia selvyyden ja loogisuuden ideaaleja, joita ei elämässä aina pysty noudattamaan.

10 Sukupuolen puhuttelu – eron tekoja oppilaissa

Lähden seuraavaksi tarkastelemaan opettajien tuottamia eroja oppilaissa sekä pedagogisen puhuttelun tuottamia oppilaiden paikkoja ja asentoja. Keskityn puhetapoihin oppilaan sukupuolesta ja sukupuolittuneista luokkahuonekäytännöistä. Luvussa 5.2 tarkastelin puhetapoja opettajan sukupuolesta ja tässä siis jatkan sukupuolittuneiden kouludiskurssien kartoitusta. Tässä kuitenkin fokukseen asettuvat opettajan tavat puhutella oppilaita, missä puhuttelu erottelee oppilaita ja tuottaa erilaisia vastaamisen asentoja oppilaan paikalla. Keskustelujen lähtökohdaksi olen nostanut esiin aineistossani esiintyviä käytäntöjä, jotka ovat näkyvästi sukupuolittuneita ja jotka toistavat aiemmissa tutkimuksissa osoitettuja koululuokissa havaittuja sukupuolittuneita diskursiivisia käytäntöjä (ks. esim. Francis 2000, 31; Arnesen 1999; Metso 1992; Tarmo 1992; Palmu 2003; Öhrn 2005; Tolonen 2001 jne.). Niiden kuvauksilla, omien tulkintojeni sekä tulkinnoistani eri yhteyksissä opettajien kanssa käytyjen keskustelujen kuvaamisen kautta pyrin osoittamaan niissä tapahtuvia diskursiivisia mahdollisten maailmojen rajanvetoja, jotka omaksutaan omiksi kyseenalaistamatta samalla vahvistaen rajojen pysyvyyttä. Näillä diskursseilla piirretään tilan rajoja ja tilassa mahdollistuvia toimijoiden, tytöiksi ja pojiksi erottautuvien oppilaiden paikkoja ja asentoja välillä tiukoiksi. Osoittamalla näitä rajaviivoja oletan niiden väljentämisen mahdollistuvan.

Yleisesti aineistossani opettajat tekevät varsin selvärajaisia kategorisointeja puhuessaan tytöistä ja pojista. Osittain tätä eroa tuli myös tuotetuksi omilla tutkimuskysymyksilläni. Eroja kysyttäessä niitä lähdetään etsimään:

> T: Joo. … Nääksä nyt niinku tyttöjen ja poikien välillä eroo?
> O: Kyl siinä on jotenki, et miten ne hakee sitä ko, sillälailla semmosta, et tytöthän on paljo enemmän semmosia, et ne tulee vähän (kyhnäävä ääni) ja pojat on ehkä vähän sillee, vähän sillee huumorin kautta ja (T: nii), vähän niinku sillä lailla selvästi huomaa sen… se niinku, et ne lähestyy eri tavalla (T: nii) ja sitte, et ne saattaa just jutella jostain semmosesta niinkun noin niinku poikien jutusta. (DErh120201)

Kuten opettajan sukupuolesta puhuttaessa myös oppilaiden sukupuoli puhutaan aineistossani yleisellä tasolla varmoina kategorisointeina ja käytännöissä itsestäänselvästi jaetaan oppilaat sukupuolittuneisiin jonoihin, istumajärjestyksiin (ks. luokkien pohjapiirustukset luvussa 7) tai annetaan teknisen työn tunneilla pojille tehtäväksi moottorikelkan pienoismalli, kun tytöt saavat tehtäväkseen rannerenkaan/ lautasliinarenkaan (DEhpkhuhti01) (ks. Guttorm & Kärnä-Behm 2003).

Sukupuolten välinen tasa-arvo on ollut julkilausuttu koulutuspoliittinen tavoite jo 1970-luvulta (ks. Brunila ym. 2005, 12). Monet indikaattorit osoittavat, että tavoitetta ei ole edelleenkään saavutettu. Sukupuolittuneet työmarkkinat ja palkkaerot ovat tästä selviä merkkejä (ks. Hynninen & Juutilainen 2006, 9). Sukupuolittavat mekanismit alkavat kasvatuksen käytännöissä jo varhain ja niitä tuotetaan

ja toistetaan arkisissa käytännöissä kyseenalaistamatta, jolloin erottelut edelleen jatkavat sukupuolittuneen todellisuuden rakentamista. Nostan omassa tarkastelussani näkyviin erityisesti näitä selviä ja kategorisia erontekoja, joiden kautta pyrin kyseenalaistamaan niiden pakottavuutta. Tässä asetun ihmettelemään näiden käytäntöjen yhä toistuvia ja ikiaikaisia eroja toisintavia mekanismeja ja lähden näiden esiin nostamisella ja purkamisella etsimään feinististä todellisuuden toisin toistamisen mahdollisuutta (Butler 2006).

Esiin nostamani keskustelut kiinnittyvät katkelmiin viidennen luokan luokkahuoneessa, jossa havainnointiviikon aikana jotkut pojat jatkuvasti hallitsivat luokan ääni- ja liiketilaa ja haastoivat miesopettajan auktoriteettia. Oppitunneilla työskenneltiin oppituntien mukaisesti ja tehtiin opetussuunnitelman mukaisia töitä opettajan ystävällisessä ohjauksessa. Tytöt toimivat hiljaisesti ja keskinäisessä yhteistyössä kolmen selkeän tyttöryhmän kesken. Poikien näkyvyys ja haastavuus sekä tyttöjen hiljaisuus luokkahuonevuorovaikutuksessa tulevat toistettua sekä käytännöissä että opettajan puheessa näistä käytännöistä moninkertaisesti. Ne toistavat kaksijakoista, polaarista ja hierarkkista käsitystä sukupuolierosta (Braidotti 1994). Muita eroja (etninen tausta tai sosiaaliluokka) tuli esiin yksittäistapauksina, mutta ne eivät tule näkyviin yhtä systemaattisesti kuin kaksijakoinen sukupuoliero. Myös koulumenestys tulee puhutuksi sukupuolittuneena. Toisaalta opettajan käytännöissä ja puhuttelun tavoissa tunnistetaan oppilaiden erilaisuus ja pyritään antamaan tilaa erilaisille toimintatavoille luokkahuoneessa.

10.1 Sukupuolittuneita ääniä ja hiljaisuuksia

Lähden purkamaan sukupuolittuneita puhuttelun tapoja kuvaamalla tähän videoidun luokkahuonetilanteen, josta keskustelu teemasta virisi. Tilanteessa todentuu myös monia muita, aiempien kuvausten variaatioiden kirjoa laajentavia opettajan paikalleen ja asentoon asettumisia. Opettaja toteuttaa lyhyen demonstraation demokraattisesta päätöksenteosta, jossa oppilaat saavat äänestää, otetaanko viimeisellä oppitunnilla maantietoa vai historiaa ja opettaja pyytää oppilaita käyttämään ”vaalipuheen” jommankumman vaihtoehdon puolesta. Tämä prosessi keskeytyy kuitenkin pienten tapahtumien johdosta useasti:

> Luokassa kuuluu musiikkia ehkä tietokoneesta, loppuu kuin seinään, hälinää, kiljaisu. Toiset oppilaat istuvat paikoillaan, jotkut seisovat, jotkut kävelevät. Ope seisoo opettajan pöydän takana. Lauri kyselee jotakin opettajalta edessä, tämä nyökyttelee ja selittää jotakin. Opettaja jää hiljaisena seisomaan, odottelee. Vähitellen häly hiljenee ja oppilaat istuvat ja odottavat jotakin tapahtuvaksi.
> Ope: “Käännäpä Lauri oikeinpäin pulpetti.” Oppilaan reaktiota ei näy kuvassa. Edelleen hälyä, joskin vähän vaimeampaa.
> Lauri: “eiks ookki ope hieno?” näyttää jotakin opettajalle.
> Ope, hajamielisesti: “Hyvä.” “Kari, pulpetti oikeinpäin. TYTÖÖT! Oikein ootitte, et koska mä yskäsen.”
> Neljän tytön ryhmä on työskennellyt edellistunnin ryhmämuodostelmassa. Siirtävät pulpetteja jonoon. Vähän aikaa taas opettaja odottaa hiljaa.

Ope: “Asko, pipo.” odotusta muutama sekunti, Askoa ei näy kuvassa.
Ope: “Okei.” Jälleen muutaman sekunnin odotus.
Ope: “No niin, nyt meillä on kaks vaihtoehtoa: saatte valita tänään äänestämällä, kättä äänestämällä, hei, tota ... (odottaa jälleen hetken hiljaisuutta, katsoo kulmiaan rypistäen luokan oikeaan reunaan) okei... hssss!.... Eli, eli, kaksi asiaa, tai vaihtoehtoa, nimittäin viimesellä tunnilla niin, meillä on semmonen tunti, jossa..”
Joku poika sanoo jotain väliin, jälkästä?
Hans: “niin se viis minuuttii.”
Syntyy hiljaisuus, johon opettaja alkaa pienellä äänellä puhua jotakin siitä, miten pitäisi viittaamalla pyytää puheenvuoroa – en saa selvää kovin hyvin.
Hän jatkaa tavallisella äänellään: “Niin. Viimesellä tunnilla on semmonen tunti, missä TUTKIJA, joka meillä on ollut koko tämän... viikon.. Niin tutkija, tarvitsee teidän apua. Tällä tunnilla meillä on lukujärjestyksen mukaan kaks vaihtoehtoo: te saatte nyt valita kohta viittaamalla, kumpaa pidetään. Vaihtoehto yksi on Verne, jolloin tarkotus olis jatkaa sen kokeen... harjottelua vähän kuulustelemalla, harjottelemalla. Tai toinen vaihtoehto on mennä eteenpäin historiaa.”
Oppilaat alkavat huudella: “Vernee, vernee”.
Opettaja korottaa vähän ääntään: “Ja nyt te saatte miettii, jos joku haluaa käyttää jompaan kumpaan asiaan pienen painostavan puheenvuoron oppilastovereilleen, niin voi nyt viitata ja sanoo perusteet, miks kannattais kohta äänestää.”
Hälinä nousee vähän.
Ope: “Äp! Viittaamalla! Haluaako joku käyttää vaalipuheen?” Jotkut viittaavat ja jotkut huutelevat jotakin.
Ope: “No, kuunnelkaa. Raimo, ole hyvä!”
Raimo: “Ai mitä?”, ihmettelevästi.
Ope: “Oman... (antaa uuden selityksen vaalipuheelle, sanat epäselviä, pitää katsoo uudelleen)”, joku huutaa, joku mumisee jotain, hälinää.
Ope: “HSSS!”
Raimo: “Äänestäkää Vernee.” Hälinää, opettaja kilauttaa kelloaan.
Ope: “Raimo kannatti: äänestäkää Verneä. Onko muita puheita?”
Ari huutelee jotakin kiinnittääkseen huomiota viittaamiseensa: “Mä voin sanoo kans.”
Ope: “Ari.”
Ari: “Äänestäkää Vernee.” Huutelemalla tulee joitakin perusteluja.
Pojan ääni: “kun kaikilla on harkat, ni..”
Ope: “koska... koska..... koska olis tilaisuus valmistautua kokeeseen.”
Myönteleviä ääniä oppilailta.
Ope: “Hyvä. Ja Kari.” antaa Karille puheenvuoron
Kari: “Kun hissan kokeita ei oo vähään aikaan, kun taas Vernen kokeet on täs ny.”
“NII!” joku poika myötäilee.
Ope: “Teillon aika hyviä perusteita. Onko jollakulla historian kannalta perusteita? Joita haluais sanoa? Ai Raimo on...”
Raimo keskeyttää opettajan: “Älkää äänestäkö hissaa!”

Ope: “Ääm, tommosta negatiivista mainosta... Okei. Seuraavaksi... sekin on.. äänestyksissä niin, Suomessa ei oikeen...” keskeyttää puheensa, Jouni työntää Hansin pulpettia agressiivisesti taakse Hansia päin. Hans siirtää rauhallisesti pulpettinsa takaisin eteen päin.
Opettaja: “Hans! Tolle paikalle!” osoittaa oikealle eteen.
Opettaja yrittää jatkaa suoraan edeltäneestä aiheesta: “tota... “
Hans protestoi äänekkäästi. Joku vinguttaa jotain ‘ankkaääntä’.
Hans: “Jouni töni.” Jouni selittää jotain Hansille liian lähelle tulemisesta.
Opettaja: “hssss!” osoittaa Hansia kädellään kaksi sormea ojennettuna ja siirtää käden osoittamaan paikkaa oikeaan etupulpettiin.
Hans nousee ja alkaa siirtyä. Jouni naureskelee Hansille vahingoniloisena.
Opettaja: “Kirosanavaroitus tulee, Hans.” Hans siirtyy etupulpettiin.
Opettaja: “Noniin. Okei. Suomessahan ei oikein tykätä semmosesta negatiivisesta äänestysmainonnasta, mutta Amerikassa muummuassa semmosta harrastetaan paljon. Ketkä äänestää Verneä - käsi ylös nyt!”
Suurin osa, kaikki kuvassa näkyvät viittaavat. Joku poika huutaa: “Minä! Vaalipuhe tehos.”
Ope: “Ketkä äänestää historiaa - käsi ylös nyt!” Muutama poika ainakin viittaa kuvassa, ainakin Jouni pitää kättä ylhäällä molempien vaihtoehtojen puolesta.
Ope: “Selvä. Ja tällä kertaa Verne voitti.” Joku hihkuu ujeltamalla.
Opettaja siirtyy kartalle: “Ja nyt, ole hyvä, ota siis se sivun... mä pidän tän kartan näin päin tässä.” Tunti jatkuu...
(DEhvideo050401, kesto 4 min, 20 sek)

Oppitunti alkaa välitunnin jälkeen ja opettajan paikkaan asettuminen on näkyvää, kun opettaja jää seisomaan opettajanpöydän taakse odottamaan hiljaisena hälyn vaimenemista. Se myös tapahtuu, vaikkakin hiukan viivytellen. Tässä kiteytyy paitsi opettajan ja luokan vuosien varrella muotoutuneet toimintatavat, myös opettajan kulttuurinen paikka kyseenalaistamattomassa luokkahuoneen toiminnan keskiössä, josta toimintoja myös ohjaillaan ja joka hiljaisella odottamisella osoitetaan itsestäänselväksi. Tässä episodissa, kuten muutenkin ko. luokkahuoneessa, tuota paikkaa kyseenalaistetaan oppilaiden taholta monin tavoin ja opettajan hierarkkinen asema tulee haastettua monessa pienessä tapahtumassa.

Lauri, Kai ja ‘TYTÖÖT’ ovat pulpetteineen ‘väärässä’ asennossa, johon opettaja huomautuksillaan reagoi. Edellistunnilla tyttöjen pulpetit olivat ’oikein’ ryhmämuodostelmassa, mutta nyt ne olisi pitänyt osata huomauttamatta vaihtaa takaisin oppilaan tavanomaiseen, yksityiseen paikkaan. Äänestysprosessin alkaessa myös tutkija tulee paikannetuksi tilaan ja perustelu koko äänestysprosessin läpikäymiselle oli tutkijan piirustustehtävän teettäminen oppilailla, jonka vuoksi toinen kahdesta lukujärjestyksen mukaisesta oppitunnista, ”Verne” (viittaa maantiedon oppikirjaan) tai historia, jäisi pois.

Äänestysprosessi keskeytyy monta kertaa. Pojan ääni kysyy jotakin keskeyttäen opettajan, ja toinen poika asettuu tukemaan kysyjää. Pojat asettuvat opettajan hierarkkista paikkaa kyseenalaistavaan asentoon, johon opettaja vastaa toistamalla koulukulttuurin perussääntöä puheenvuoron pyytämisestä viittaamalla ja jättämällä vastaamatta kysymykseen palauttaen näin pojat oppilaan asentoon ja

opettajan sanelemaan työjärjestykseen. Äänen pienentäminen tässä voisi olla tulkittavissa säännön itsestäänselvyyden korostamisena, joka kuitenkin täytyy toistaa, koska se jälleen kyseenalaistetaan.

Oppilaan haastava ja ystävällismielinen leikittelyn asento on mahdollinen ainakin joillekin pojille. Tällainen on esimerkiksi kohta, jossa Raimo 'muka pöllämystyneenä' pyytää opettajalta yksilöllisen selityksen "vaalipuheelle" ilmeisen turhaan. Tässäkin on nähtävissä pieni opettajan auktoriteetin haastaminen, jossa opettaja kuitenkin palauttaa auktoriteetin itselleen asiallisella selityksellään henkilökohtaisesti Raimolle. Raimo myös osoittaa haastamisen toistuvuuden hänen ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa (jota tapahtuu myös joidenkin muiden poikien taholta jatkuvasti) vähän myöhemmin ko. katkelman kohdassa, jossa Raimo keskeyttää opettajan lauseen.

Katkelman puolivälin jälkeen tapahtuu jyrkästi äänestysprosessia leikkaava välikohtaus, jossa opettajan sanktiot kohdistuvat Hansiin, vaikka Jouni näyttäisi olevan se, joka aggressiivisella teollaan saa aikaan konfliktin.

Tulkitsen näissä tapahtumissa ja opettajan käytännöissä yleensäkin paikoin näkyvää oppilaiden aloitteesta käytyä neuvottelua liikkumatilan rajoista, jota käydään tunnustelemalla, kysymällä ja haastamalla. Opettaja toisaalta asettuu opettajan kulttuuriseen paikkaan luokan edessä vakaana ja varmana seisovaan asentoon ja puhuttelee oppilaita *paremmin tietäjänä* ja ohjaa toimintaa opetussuunnitelman mukaisesti. Toisaalta hänen puhuttelun tavoissaan tulee esiin ystävällinen oppilaiden puoleen kurottuminen, jossa hän antaa oppilaille tilaa haastaa tätä asentoa. Kävimme tästä tilanteesta seuraavanlaisen keskustelun kahdenkeskisessä tapaamisessamme, jossa esittelin alustavia tulkintojani aineistosta:

> T: (S)iinä nyt siis, toisaalta siinä niinku mun näkökulmastani tulee tää, että että, tässä niinku, tähän demokratiaan osallistu vaan pojat. (O: Joo [naurahtaa]) Ja tota… Sillai niinkun aika samantyyppisesti, mitä mitä siellä niinku luokassa jotenki… (O: Joo.) …mun käsittääkseni muutenki.
> O: Joo. Kyl se on varmastiki niinku totta, et pojat niinku SILLEE käyttää valtaa, aika paljon. (T: Mm.) Et tota, et et, niin, meil on tavallaan ihan opiskeluski kaks opiskelutapaa. Et on siis tää opetuskeskustelu, johon osallistuu noi… pojat ja Anna. (T: Mm.) Ja sitten on tämmönen hiljainen työskentely, johon osallistuu tytöt ja siinä sitte on, niinku siis oikeen karkeesti ajateltuna. (T: Niin, niin.) Et pojat niinku, vaikka joku historian opiskelu, niin pojat opiskelee sillee, että keskustellaan ja jutellaan ja sit ne tekee ne muistiinpanonsa, kyllä ne tekee… mut että siis, niis ei oo niinku mitään kunnianhimoo siinä kohassa. (T: Niin, niin.) Mut sit jos niinku pohditaan vaikka et mitä hyötyy on ollu, tai miks on joku Pompeijin kylä ollu merkittävä historiassa, semmonen kyläpahanen kymmenen tuhatta ihmistä, nii mitäs välii sil nyt on, et miks se on niinku historian tutkijoista ollu suuri aarre ja miks se on merkittävä. Ja ne on niinku sitä kauheesti pohtinu. (…)
> Tyttöjä ei niinku siin vaiheessa, kun keskustellaan siitä, nii ne on niinku täysin apaattisia tai ehkä kattoo, mut mä en tiedä yhtään, liikkuuks niiden päässä mitään. (T: Mm.) Ja sit ku lähetään tekee sitä samaa hommaa sit kirjallisesti…

> (T: Niin.) … tapahtuu ihan niinku päinvastoin, et toi on niinku et ”mitä pitää tehä, joo, kopioidaan, joo” ja ei niinku omaa, oma ajattelu katoaa niinku siihen hetkeen. (T: Joo, joo.) Ja tota, tytöillä taas käy niinku, tai pääsääntöisesti ainaki, ei tietysti voi kaikkea yleistää, mut et tällee yleistämällä. Mut kyllähän se tossa noin, noin oli…. Mitä sille vois tehä, se on oma kysymyksensä… on oma kysymyksensä.
> (DEhkesk230502)

Opettaja toistaa kuvauksessaan monitasoisesti poikien ääni-tilan hallitsevuuden ja tyttöjen hiljaisuuden diskurssin – opettajan sanallistukset toistavat vallitsevan tilanteen luokkahuoneessa vahvistaen näin kulttuurisen diskurssin kertautumista. Poikien hallitsevuus ja tyttöjen hiljaisuus ja näkymättömyys on kuvattu laajasti yleisenä tendenssinä luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimuksissa, mikä on myös pysynyt suhteellisen vahvana, vaikka tutkimuksissa on noussut esiin myös muutoksia ja vivahteita tässä. (ks. esim. Tolonen 2001; Arnesen 1999; Öhrn 2005).

Opettaja kuvaa kaksi opiskelutapaa, jotka hän nimeää opetuskeskusteluksi ja hiljaiseksi työskentelyksi. Hän kertoo poikien ja erityislahjakkaaksi muussa yhteydessä nimetyn tytön osallistuvan opetuskeskusteluun, kun taas hiljaiseen työskentelyyn osallistuvat muut tytöt. Hän jatkaa kuvauksessaan puhuntaa poikien toiminnasta ja kuvailee värikkäästi, monisanaisesti ja myötätuntoisesti poikien tapaa osallistua opetuskeskusteluun sekä poikien muistiinpanojen tekemistä. Tyttöjen osallistumista hän kuvaa lyhyesti ja kategorisesti ”täysin apaattiseksi” ja myöntää, että ei ”tiedä yhtään, liikkuuks niiden päässä mitään”. Kirjallista työskentelyä kuvatessaan hänen sanavalinnoistaan näkyy, että hänen ensisijainen näkökulmansa on poikien näkökulma, joka tulee sanallistettua, mutta tyttöjen toiminnan kuvauksessa lause jää kesken ja epäröiväksi. Otteen lopussa opettaja esittää retorisesti pohtivan kysymyksen, jolla avataan toisin toimimisen etsimiselle mahdollisuuksia: ”Mitä sille vois tehä, on oma kysymyksensä”. Toisaalta opettaja toi yhteiskeskustelussa esiin opetusryhmien vaihtelevuuden:

> Et mullon ollu kaks porukkaa siinä välissä, joisson ollu siiis älyttömän dominoivat tytöt, et pojat, jos mä oon kysyny jotain ni, pojat on niinku joku sielt… ainahan, ainahan siellon yks. Mut sitte se tyttöporukka on hallinnu aivan täysin sitä porukkaa ja ne on niinku, ne on tehny niinku ihan kaikki. (DEIVyk310806)

Tässäkin kuitenkin pitäydytään kategorisissa luonnehdinnoissa, jotka kiinnittävät sukupuoliin tiettyjä ominaisuuksia ja sukupuoliryhmät nimetään kiinteiksi ja näitä ominaisuuksia omaaviksi. Toisin toimiminen nähdään poikkeuksena, joka kuitenkin nähdään myös säännönmukaisena: ”ainahan siellon yks”.

10.2 Nimeäminen – nimettömyys

Samaisen videoidun äänestystilanteen katsomisen ja siitä keskustelemisen yhteydessä kiinnitin opettajan huomion myös tyttöjen kollektiiviseen nimittämiseen tilanteen alussa, kun poikia puhutellaan nimillä. Tästä kehkeytyi myös keskustelu,

jossa opettaja kuvailee monisävyisesti tyttöjen ja poikien työskentelytapojen eroja ja myös oman vuorovaikutuksensa eroja tyttöjen ja poikien kanssa:

> O: Kuka on kenenki kans, niin. Meillähän tulee niinku selkeesti, et pojat on semmonen niinku, omanlaisensa massa, jos on pari semmost yksinäistä juttua. Tytöt on niinku aivan tiukat (piirit?), siis aivan niinku, ne on, kolme eri porukkaa ja sit, jotain semmosii vähän hajanaisempia. Tietysti melkee niille porukoille vois antaa nimet, ne on must niin tiiviit, siis ne on älyttömän tiiviit.
> T: Joo. Mut et sillai ei tuu koskaan niinku toisilta ryhmiltä, et ”miks sä sanot ’tytöt’ ku sä tarkotat noita”?
> O: Joo ei, ei, et se on jännä, toi on kyllä ihan mielenkiintoinen (kohta).
> T: Niin. Ja sillai siis, se, myös se, että se minust, mua kiinnitti huomioo, et on tässäki kohdassa se, millä tavalla, niinku pojat saa ne nimet. Et pojille sä annat, sanot… (O: Mm.) niinku henkilökohtasemmin, niinku asioita, et…
> O: Joo, joo. Tytöt on paljo kasvottomampia, joo. (T: Mm.) Joo, se on ihan totta.
> T: Mikä on sillai semmonen aika klassinen, se toistuu.
> O: Joo, joo. (tauko) Joo, se on, joo, se on tosi, se on ihan totta, se on just niin. (tauko)
> T: Joo, no joo/
> O: Varsinki niinku tällases ryhmätilanteessa. Et sitte niinku tyttöjen kanssa, on niinku, oikeestaan paljo enemmänki sit semmosii niinku, kasvokkain tilanteita. (T: Niin.) Tai sitten tämmösen tyttöryhmän ja opettajan kanssa on paljon semmosii niinku kasvokkain, et ainaki tolla luokalla, että, hirveesti pohtii elämää, en mä sit tiiä, se johtuu ehkä iästäki. (T: Joo.) Et enemmän mä niinku tyttöjen kans on sit tämmöstä pohdintaa maailmasta ja oikeudenmukaisuudesta ja mitä kaikkee niil nyt on herännyki tänään. (T: Niin, niin.) Tietysti ne on just siinä iässä, et niitä kauheesti mietityttää. Et tavallaan niinku poikien kanssa ei oo sit taas sellasta, et poikien kanssa on enemmän just tämmöst, jopa hieman negatiivisluontoista tää kommunikointi.
> T: Nii, vähän semmost vääntöö, et haastetaan…
> O: Niin, vähä ku pojat, semmosta pientä niinku, vääntöö, joo.
> T: Ja tuleeks se myös jotenki niinku nimenomaan, niinku yksilöiden välillä, et sul on niinku, et tässä nyt tuli niinku jotain…
> O: Joo. Kyl siel tulee siellä siis Artun ja Jarin ja toisen Artun kanssa, tulee ihan siis niinku kaksinkamppailujaki.
> T: Nii.
> O: Ja tulee paljon.
> (DEhkesk230502)

Opettaja kuvaa luokan sukupuolittuneita oppilaiden paikkoja ja keskinäisiä suhteita sekä myös oppilaiden suhdetta opettajaan. Pojat ovat ”omanlaisensa massa”, josta muutama yksinäiseksi määrittyvä poika erottuu. Tytöissä erottuu kolme tiivistä ryhmää ja näiden ryhmien kanssa opettaja kertoo olevansa paljon kasvokkaisissa tilanteissa, joissa pohditaan asioita. Mutta yksilöinä luokkatilanteissa “tytöt on paljo kasvottomampia, joo”. Tässä opettajan luonnehdinta kommunikoinnis-

taan poikien kanssa saa ”negatiivisluonteisen” määreen ja tutkijan tulkintoja mukaillen hän nimeää tietyt pojat, joiden kanssa tulee ”kaksinkamppailujaki, ja tulee paljon”. Tyttöjen toimijuus näyttäisi tilassa tapahtuvan omissa ryhmissä suhteessa toisiin tyttöihin, joiden kanssa yhdessä suunnataan yhteys ja keskustelu myös opettajan kanssa, mutta tavanomaisessa luokkahuonetilanteessa yksittäisten poikien ’vääntöön’ vastaaminen vie opettajan huomion.

Tilanteissa näyttäisi myös toistuvan poikien tietynlainen maskuliininen liittoutuminen, jota kuvaa myös opettajan luonnehdinta pojista ”omanlaisenaan massana”; yksittäisen pojan opettajaa haastavaa asentoa tuetaan yleisesti poikien taholta, jossa tullaan sulkeneeksi tytöt tehokkaasti puhevuorovaikutuksen ulkopuolelle. Toisaalta luokan pojista opettajan erottamat ”pari semmost yksinäisempää juttua” tulkitsen tarkoittavan kiusatuksi itsensä kokevaa poikaa sekä toista luokan maahanmuuttajataustaisista pojista – näitä oli luokalla kaksi, joista toinen oli näkyvästi esillä ja mukana poikien ”massassa”.

Edellä kuvatussa äänestystilanteessa kaikki oppilaat, jotka opettaja nimeää, ovat poikia ja jotkut pojat myös huutelemalla välikommentteja täyttävät tehokkaasti luokan äänitilan. Tytöt ikään kuin seuraavat omissa pulpeteissaan tilannetta, osallistuvat äänestykseen nostamalla kätensä, mutta perusteluja ja vaalipuheita pyydettäessä tytöt eivät viittaa. Tyttöjen tekemiset eivät tule aluksi myöskään kirjatuiksi omaan litteraatiooni videoinnista, koska he kaikki istuvat selkä kameraan päin hiljaa pulpetissaan. Kahden tytön vilkaisut kameraan tulevat kirjatuiksi vasta monen katsomisen jälkeen. Videolla vaalea tyttö vaihtaa kyllästyneen näköisenä katseen takanaan istuvan tytön kanssa poikien ’vaalipuheiden’ ollessa äänekkäimmillään, vilkaisee kameraa ja kääntyy vinosti hymyillen hiukan päätään pudistaen takaisin eteenpäin. Toisessa vilkaisussa luokan takaosassa kuvassa oikealla istuva tyttö vilkaisee kameraan, kääntää katseen nopeasti takaisin eteenpäin ja laittaa kätensä kasvojen eteen ikään kuin suojaamaan kameralta. (Vrt. Gordon ym. 2002).

Sukupuoliero jäsentyy usein kaksijakoiseksi, polaariseksi ja komplementaariseksi eroksi, johon liittyy myös hierarkkinen miehekkääksi tai maskuliiniseksi mielletyn saadessa positiivisempia määreitä kuin naiselliseksi tai feminiiniseksi mielletty. Toisaalta esim. Braidotti (1994, 159) liittää tähän myös naisen ruumiin esineellistämisen, johon liittyy myös se, että naisen ääntä ei kuunnella eikä kuulla. Tämän kahtiajaon toistoa tulkitsen opettajan käytännöissä, joissa käytetään poikien levottomuuden ja äänekkyyden hillitsemiseen ratkaisuna tyttöjen sijoittelua rauhoittamaan poikia. Tästä esimerkki seuraavassa päiväkirjamerkinnässäni:

> Raimon ja Jarin paikat – Jari siirtänyt pulpettinsa Raimon taakse seinän viereen. Myös Anna mukaan – joutuu siirtämään pulpettiaan taaksepäin – Opettaja komentaa Jarin Annan eteen, mutta Jari jää kuitenkin tämän taakse. Opettaja ei reagoi, vaan jättää asian. Opettaja alkaa lukea huovitarinaa.
> [lukee tarinaa, myöhemmin samalla tunnilla:]
> O: “Jari ja Anna vaihtaa paikat NYT!” “Aatu ja Iiris vaihtaa paikat NYT!”
> Jari opettajalle: “Miks sä teet aina mulle kiusaa?” .
> O: “Tää ei oo henkilökohtaista, häirintää!” Hans hihittelee. Juha ja Kari hälisee.
> O: “Jari ja Irma vaihtaa paikkaa!” Jari kapinoi, työntää pulpettia agressiivisesti. (DEhpkhuhti01)

Pojan toimintaan kohdistuu sanktio, mutta samalla toimintaan osallistumaton tyttö saa kantaakseen saman sanktion (ks. Kasanen 2003, 56). Tytön ruumiin esineellistä luonnetta korostaa vielä se, että ruumiin nimi näyttää olevan samantekevä; Anna ja Irma ovat vaihdettavissa tämän sanktion toteuttamisessa. Toisaalta siirtäessään Annan poikien 'väliin' opettaja rikkoo kolmen tytön ryhmän, jossa tytöt usein, vaikkakaan ei tässä tilanteessa, työskentelevät yhdessä.

Seuraavassa videonauhalta poimitussa episodissa tulee myös esiin poikien huutelun, keskeyttämisen ja häirinnän salliminen, jossa toisaalta selkeästi vähätellään tytön viittaamalla pyydettyä puheenvuoroa ja opettajan luvan antamisen jälkeen annettua 'oikeaa' vastausta:

> Ope: "Lyhyt kertaus päivän läksystä. Mikä on lausetyyppi... (joku poika huutaa "mitä?" Ope vilkaisee olan yli ja toistaa) Mikä on lausetyyppi, joka päättyy tähän (piirtää taululle pisteen.)? Minkälaiset lauseet, lyhyt kertaus, alkaa t-kirjaimella..." Joku pojista sanoo: "Tavalliset lauseet." Ope hymyilee nopeasti ja osoittaa kädellä oikealle, tyttö vastaa: "Toteamus."
> Ope: "Toteamuslauseet. (Ope sivelee viiksiään) Jarkko huus tos, että tavalliset lauseet, se on muuten täsmälleen yhtä oikein (osoittaa pistettä taululla), tavallinen lause päättyy pisteeseen." (DEhvideo050401)

Tyttö saa puheenvuoron ohimennen ja jälleen nimettömäksi jääden. Opettaja reagoi poikien huudeltuihin välikysymyksiin ja -vastauksiin välittömästi positiivisesti toistamalla puheensa ja nopealla hymyllä. Tytön lyhyt 'oikea' vastaus ohitetaan vain nopealla toistolla ja palataan pojan huudellen esitettyyn vastaukseen nostamalla se oivaltavaksi ja nimetään se "täsmälleen yhtä oikeaksi". Nimeämisessä toistuvat mekanismit ovat usein naistutkimuksessa osoitettuja käytäntöjä, joissa maskuliiniset nimet mainitaan ja feminiiniset ohitetaan ja vaietaan (esim. Palmu 1992, 2003).

10.3 Tytöt ja pojat Gaussin käyrällä – eroja oppimisen tavoissa

Usein ja pitkään toistunut ja laajasti erilaisia painotuksia saanut, myös muualla länsimaissa esiintyvä diskurssi on huoli poikien keskimääräistä ja erityisesti tyttöjä huonommasta koulumenestyksestä (ks. Lahelma 2004). Suomessa PISA-tutkimuksen (esim. Kupari ym. 2004) yhteydessä tämä nousi julkiseen keskusteluun 2000-luvun alussa. Suomalaisten koululaisten kansainvälisessä koulumenestyksen vertailussa menestymisen juhlintaa seurasi huolestuneet puheenvuorot muita maita suuremmista eroista suomalaisten tyttöjen ja poikien tulosten välillä. Tähän yhdistyi samoihin aikoihin julkistettu kyselytutkimuksen tulokseen, jossa osoitettiin poikien viihtyvän koulussa tyttöjä huonommin (Currie ym. 2004, 163–205). Poikien ongelmat koulussa nousivat kansalliseksi huolenaiheeksi, jolle etsittiin syitä ja korjaustoimenpiteitä. Tätä uutisoi esimerkiksi Helsingin Sanomat joulukuussa 2003, jolloin sunnuntaisivujen ykkösartikkeliksi oli nostettu näyttävästi otsikoitu "Pelastakaa pojat" (Raeste & Sinisalo 2003; Lahelma 2004; Gordon 2004; Vitikka 2004; Lahelma 2005; Hakala & Hynninen 2004).

Tässä keskustelussa sukupuoli määrittyy yleensä dikotomiseksi, polaariseksi, komplementaariseksi ja hierarkkiseksi, mikä pelkistää sosiaalisen todellisuuden kirjon kahtiajakautuneeksi. 'Pojat' ja 'tytöt' määrittyvät tilastollisiksi kategorioiksi, joiden sisään sijoitetaan itsestäänselvästi ulkoisten sukupuolimerkkien mukaisesti, ja toistetaan monivivahteisesti maskuliinisen hierarkkista sijoittumista feminiinisen yläpuolelle nimeämällä koulu feminiiniseksi ja poikia ymmärtämättömäksi. Poikien huonoa koulumenestystä luonnollistetaan ja siitä saatetaan tehdä jopa normi: "tuossa iässä [murrosikä] koulun tuleekin mennä huonosti" (Raeste & Sinisalo 2003, siteeraten professori Martti Siimestä). Toistuva diskurssi, jossa mies ja maskuliinisuus asettuvat ihmisen normiksi, saa tässä jälleen yhden variaation – koulun tulee mennä huonosti passiivissa – jos se menee huonosti joillakin pojilla, sen tulee mennä huonosti kaikilla oppilailla?

Sukupuolen kaksi nimettyä kategoriaa määrittyvät yksinkertaistettuina ja kyseenalaistamattomina ja niiden välille piirretään erityisesti huomioitava ero. Opetushallitus käynnisti vuonna 2004 "Erilaiset oppijat – yhteinen koulu" -hankkeen vuosille 2004–2006, jossa tämän eron huomioiminen on nimetty "keskeiseksi näkökulmaksi" (http://www.edu.fi -> hankkeet, 29.12.2006):

> Hankkeessa pyritään löytämään keinoja, joiden avulla voidaan vähentää alisuoriutumista ja edistää sellaisia käytänteitä, että kaikki oppilaat ja opiskelijat voivat optimaalisesti käyttää hyväksi omia oppimisen edellytyksiään. Tavoitteeseen pyritään edistämällä oppimisvaikeuksien tunnistamista ja niihin puuttumista, vahvistamalla opiskelutaitoja sekä kehittämällä oppilaiden erot huomioon ottavaa pedagogiikkaa ja ohjausta. Hankkeen avulla pyritään kehittämään erilaisia oppijoita suosivaa oppimisympäristöä ja opettajien yhteistyötä sekä koulun ja kodin yhteistyötä vahvistavaa toimintakulttuuria. Keskeinen näkökulma on tyttöjen ja poikien välisten oppimiserojen tarkastelu.

Tämä dikotominen, polaarinen ja hierarkkinen sukupuoliero näyttää siis elinvoimaiselta ja sitä toistetaan laajasti erilaissa yhteyksissä. Tämä tulee toistetuksi myös omassa aineistossani. Koulumenestyksen sukupuolittuminen tulee esiin opettajan kertoessa luokan oppilaiden opiskelukulttuureista. Arvosanoilla mitattuna tytöt saavat huomiota ja menestyvät näillä mittareilla paremmin kuin pojat. Opettaja kuvaa tätä seuraavasti videoidussa keskustelussa:

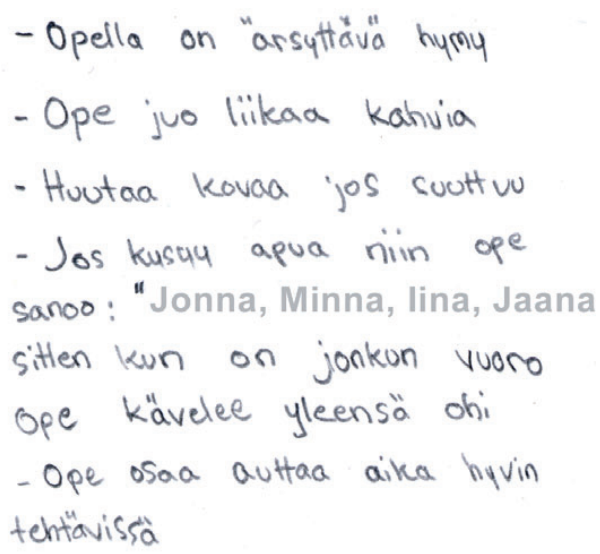
> O: (…) Joo, se onki ihan mielenkiintonen juttu. Siis sekin on jännä myös sen osaamisen kanssa, et tota, tällä hetkellähän niinku, jos laitettais tytöt ja pojat tällä luokalla noinkun sen osaamisen suhteen (piirtää pöytään yksinkertaistetun Gaussin käyrän), niin ne menee näin, et alapäästä jos lähetään (töpöttelee käyrälle pisteitä sormellaan) niin on pelkkii poikii, sit tulee pikkasen alkaa tulla niitä huonompii tyttöi (vetää viivaa sormella käyrän huipulta oikealle alas) ja sit on pelkkii tyttöjä täällä ylhäällä (osoittaa gaussin käyrän parhaita arvosanoja kuvaavaa osaa), mut nyt musta tuntuu, et tällä hetkell on menossa semmonen, et se, ku se poikien osaamisen taso menee tästä nyt pikku hiljaa (näyttää neljällä sormella käyrän 'lakea') , et ne ottaa nyt just (aloittaa uudelleen käyrän laen vetämisen, liike muuttuu töpöttäväksi, kun liikku kohti käyrän 'parhaita') tällä

hetkellä aika vauhdilla kiinni niitä… (…) tyttöjä, et saa nähä, mitä siit, miten siin käy. Pojilla on tullu niinku (…) semmonen herääminen nyt, et ehkä mä oon kiinnittäny niihin enemmän huomiotaki (…), koska tytöt on tehny tehtävät ja asiat kunnolla tähän asti ja pojille mä oon joutunu niinku aika paljo tiukemmin ottaa sitä (…), sitä tehtävien tekemistä ja muuta (T: joo). Se on kyllä ihan semmonen, mitä kyl sietää miettiä. (DEhkuvat050401)

Kuvauksessa luokan oppilaat sijoitetaan Gaussin käyrälle, tuolle oppilasryhmän menestysjakaumaa itsestäänselvästi kuvaavalle 'kellokäyrälle' sukupuolittain ilmaisten poikien sijoitukset yksittäisinä pisteinä ja tyttöjen sijoitukset yhtenäisenä viivana. Tässä tulee esiin se, että opettaja kyseenalaistamatta myöntää kiinnittävänsä enemmän huomiota poikiin, "koska tytöt on tehny tehtävät ja asiat kunnolla". Keskusteltaessa tästä edelleen opettaja luonnehtii tyttöjen ja poikien erilaista opiskelukulttuuria:

O: Et semmosii niinkun ei oo kuulunu aikoihin, että tota jotain suosittais tai, tai muuta, et kyl se, kokonaisuus menee niinku aika, mun mielestä se menee kyllä aika reilusti, mul on semmonen niinku tunne. Et ainoo mikä on ehkä, nii, nii tota, tytöiltä mä vaadin enemmän, ne oppii enemmän. Ja se ehkä johtuu vaan siitä, et niil on enemmän sitä halua siihen oppimiseen. Et se on niinku, ihan jos kattoo niit numeroitaki, nii jotenki se on täs luokassa niinku menny niin että, ne on huimasti parempii, paljo enemmän ku näis rinnakkaisluokissa. Tietystihän meil on sit nää huippulahjakkuudet, niinku.
T: Niin on (…) sillai sit ihan, kaikki tytöt on siinä hyvin menestyvien…?
Ope: On, joo. Ja sanotaan, et seki, no Taru on sit erikseen. (….) Mut sit siel on se, vähän heikompi on se Jonna, mut se tekee hirvittävästi töitä ja tota sitten tavallaan niinku, se on tyttöjen kesken semmonen tavallaan semmonen positiivinen niinku (…) tai semmonen että, ku kaikki tekee (…), kaikilla on niinku arvo menestyy ja osata, ja ja, nähdä vaivaa sen oppimisen eteen. Niin kyllä se sitten alkaa näkyäki. Toisilla se on vähän niinku semmonen… just täs porukassa on päässy vähän semmonen negatiivinen kierre päälle pojille. (…) Että niinku, se on kyl ihan kiva saada hyvii numeroita, mut se on hyvin noloo niinku tehä jotain niiden eteen. Siin on tietty semmonen, ne vähän salaileeki sitä jopa… menestymistä. (DEhkesk230502)

Maskuliinisuuksia ja koulukulttuureja koskevissa tutkimuksissa on usein tuotu esiin tiettyjen poikaryhmien keskinäisen, koulun tai ainakin hyvän koulumenestyksen vastaisen kulttuurin rakentaminen (esim. Frosh, Phoenix & Pattman 2002; Willis 1984; Reay 2002). Edellä olevassa sitaatissa opettaja kuvailee luokassa esiintyvää sukupuolittunutta opiskelukulttuuria tätä diskurssia toistavana. Toisaalta opettajan luokkahuonevuorovaikutuksen keskittyminen joidenkin poikien ja poikaryhmien jatkuviin haasteisiin vastaamiseen tuotti usein tyttöryhmien ohittamisen tilanteita, joka tuli tunnistettuna epäkohtana esiin. Erään tyttöoppilaan piirroksen kääntöpuolelle oli kirjattuna teksti, jossa tuli esiin monia oppilaan näkökohtia opettajan käytäntöihin:



Kuva 10 *5.-luokkalaisen tytön kirjoitus piirustuksen taakse*
(oppilaiden nimet muutettu)

Sitaatissa mainittu ”ohikävely” näkyi myös muualla aineistossa ja opettaja tunnisti näin käyvän valitettavan usein. Toisaalta esiin tuli myös oppilaiden erilaisten toimintatapojen etsimisen mahdollisuus, erojen tilanteisiin kiinnittyminen ja tunnustellen huomioiva tilan avartaminen:

> T: Onks noi muuten tällaset niinku, et siellon... et sä annat niiden tehdä hyvin paljon tällast yhteistyötä niinku ja silleen spontaanisti et ne niinku tekee et nää neljän tytön ryhmä tekee ihan koko ajan niinku kaikki suurin piirtein yhdessä. Et onks ne niinku muodostunu ihan sillee itekseen vai ooksä jotenki...
> O: On. Siis ne spontaanit muodostuu aina ihan itekseen ja ne vähän vaihtelee ja joskus joutuu sit rajottaan kun tulee niit riitoja, kun ne pullauttaa jonkun pois sieltä ja... (T: joo joo.) Ja niit tulee aina, niitä aina sillon tällön tulee ja niitä joutuu sit vähä selvittelee niit, mut kyl mä siihen niinku uskon et se oppiminen on paljo mukavampaa (T: nii.) ja tehokkaampaa ku saa tehä yhessä. (T: Nii.) Ja niillä tytöillä se on oikeesti niinku auttaa niiden oppimista, pojista mä en oo ihan varma. (T: Joo) Pojista mä en oo ihan varma, mut tytöillä se auttaa ihan varmasti. Ja sitte just niinku tässä just oli puhetta siitä et tota, ku mä aina meen ohi (T: mm.) Ni usein sit käy myöski niin, et kun mä sit lopulta kerkeen sinne Minnan tai Jaanan luo, ni sit ne sanoo et Jaana kertoki tän mulle, et tavallaan onki saanu sen, tai ne on keksiny sitte sen kuitenki (T:Joo-o.) Se on... se... niinku yhessä tekeminen on sitä niinku oppimista, mihin mä uskon kyllä ja se hälinä ei o sitä, mikä mua niinku häiritsee just luokassa. (T: Joo.) Et sehän on ihan ok, se yhessä tekemisen hälinä, mut siel on semmosta hälinää, mikä ei oo, joka sit mietityttää, et mitä sille tekis. (T: nii.) Kaikenlaista sitä on kokeiltu ja varmaan joutuu vielä kokeileenkin.
> (DEhkuvat050401)

Opettajan puhunnassa erilaiset työskentelytavat ja spontaanien ryhmien muodostuminen luokkahuonetyöskentelyssä tuottavat vuorovaikutukseen ja dialogiseen puhuttelun tapaan eroja sallivan ja erilaisten työskentelytapojen etsimisen tilan mahdollisuuden. Opettaja tunnistaa ohittamiset tapahtuviksi, mutta määrittäen ne toisaalta tilanteittaisesti pakottaviksi, jossa ehtiminen on rajallista. Tietty luottamuksen ja itsenäisen ajattelun salliva tila tuotetaan ”yhessä tekemisen” kautta oppimisen tilaksi, jossa oppilaiden keskenään tekemät ’keksinnöt’ mahdollistuvat.



Kuva 11 *”Open elämä on ihanaa!”*
(edellisen kuvan kirjoitus tämän piirustuksen takana)

10.4 Dialogia tulkinnoista

Avaan seuraavassa liikunnan opetuksen sukupuolittumisesta käydyn keskustelun kautta oppilaiden sekä opettajan sukupuolen merkitysten pohdintaan lisää säröjä ja problematisointia. Pyrin niillä saamaan näkyviin näkökulmia katsoa toisin ja etsiä vaihtoehtoihin moninaisuutta sukupuolittuneisiin suhteisiin opettajan ja oppilaiden välisessa vuorovaikutuksessa. Keskustelu näistä lähti liikkeelle miesopettajan suhteesta tyttöihin ja poikiin:

T: Sillee, ootsä miettiny niinku sitä niinku sukupuoliasiaa tässä niinku, ee, niinku toisaalta itsees miesopettajana ja suhteessa, suhdettas niinku poikiin ja tyttöihin?
O: Joo, se on aika, tässon varmaan tapahtunu semmonen keikaus että tavallaan niinkun jopa tytöt oli niinkun enemmän... tai jotenkin ehkä läheisempiäkin tässä niinku ehkä kolmannen ja neljännen välillä ja nyt pojat on tavallaan tullu... se voi vaikuttaa ehkä siihen, että nyt on pojilla paljo enemmän tunteja mun kanssa, et suurin osa tytöistä on jäänyt teknisest työstä pois ja mä opetin liikunnat molemmille. Nyt mä tavallaan nään niitä tyttöjä niinkun merkittävästi vähemmän. (T: Joo.) et se voi vaikuttaa siihen (...)
T: Oliks teillä siis yhteiset liikuntatunnit aikasemmin?
O: Joo, nelosella oli vielä yhteiset liikuntatunnit. Mut sitte ihan tietosesti mä halusin ne nyt erikseen kuitenkin (T: joo.), ihan vaan sen takia, et ne alkaa olee aika erilaiset ne niiden kiinnostuksen kohteet liikunnassa, niin se on mukavampi, ja sitten, ja sitte tavallaan niinku tytöt alkaa kehittyy nyt siinä vaiheessa, et niistä voi olla vähän noloa niin kun ne pojat on siinä, niin K: joo. H: sillee me aateltiin sitten se ja kyl mä kysyin sitä luokaltakin ja neki sano, et vois olla parempi näin. (hkuvat050401)

Sitaatissa tulee esiin liikunnan opetuksen sukupuolittuminen, joka tehdään itsestäänselvästi. Sitä perustellaan ”erilaisilla kiinnostuksen kohteilla liikunnassa” sekä tyttöjen kehittymisellä tässä iässä, johon kiinnittyen tehdään oletus, että ”niistä voi olla vähän noloa, kun ne pojat on siinä”. Tässä toistetaan oletusta tyttöjen kategorisista kiinnostuksen kohteista ja tullaan asettaneeksi tyttöjen ruumiillisuus hienovaraisesti poikien katseen kohteeksi. Edelleen miesopettajan oletuksella tuotetaan ”nolouden” kokemus tästä, millä perustellaan tyttöjen siirtäminen pois poikien ja miesopettajan näkyvistä. Samalla opettaja tulee tuottaneeksi yhteyttään poikien kanssa, josta tytöt suljetaan ulkopuolelle. Puheessa tuotetaan tytöille järjestelyn kokemus helpotuksena ja pojille edelleen kyseenalaistamaton tietynlaisen maskuliinisuuden rakentamisen tila, jossa ei tarvitse ottaa tyttöjä huomioon. Pohjavireenä tässä tulkitsen myös heteroseksuaalisen katseen verhoamisen; opettaja näkee tyttöjä ”merkittävästi vähemmän” vaiheessa, jossa ”tytöt alkaa kehittyy” ja asettuu suojelemaan näitä myös poikien katseilta. Seksuaalisuus on läsnä, se sijoitetaan katseen kohteeksi tyttöjen muuttuvaan ruumiillisuuteen, joka pyritään peittämään, piilottamaan ja siitä vaietaan. Toisaalta poikien tyttöihin kohdistuva ”häirintä” oletetaan tapahtuvaksi pelien tiimellyksessä ja tämä estetään edelleen eristämällä, jolloin opettajan ei myöskään tarvitse varsinaisesti puuttua häirintään. (Palmu 1999; Lehtonen 2003; Gordon et al. 2000).

Jukka Lehtonen (2003, 89–91) kirjoittaa liikuntatuntien rakentavan lähtökohtaisesti sukupuolista kahtiajakoa. Hänen haastattelemiensa ei-heteroseksuaalisten nuorten koulukokemuksissa sukupuolittuneet käytännöt erityisesti liikuntatunneilla koettiin rajoittaviksi ja tietynlaiseen sukupuoleen ohjaaviksi. Maskuliinisessa urheilukulttuurissa rakennetaan yleisesti ’oikeaa’ maskuliinisuutta juuri erottautumalla ja eristäytymällä feminiinisestä. Myös Päivi Berg (2003, 22) on tutkinut liikunnanopetuksen vahvasti näkyvää sukupuolittumista ja esittää, että liikunnanopetuksessa erityisesti voisi olla mahdollista tyttöjen ja poikien keskinäi-

sen kanssakäymisen luonteva ja monipuolinen, tasa-arvoisten ja ennakkoluulottomien toimintatapojen etsintä.

Kun sukupuoleen opettajuudessa sekä tyttöjen ja poikien kanssakäymisen kuvaamisessa liitetään itsestäänselvä heteroseksuaalisuus ja koulukontekstissa erityisesti sen häveliäs piilottaminen ja siitä vaikeneminen, millaisia tiloja näillä käytännöillä rakennetaan sukupuolten väliselle kohtaamiselle, toisen sukupuolen huomioimiselle ja kuuntelemiselle tai erilaisten erojen ja suhteiden avoimelle pohdinnalle? Toisaalta erityisesti seksuaalisuuden kontrollointi tyttöjen suojeluna ja tietynlaisen peittelyn ja nolouden tuottaminen tyttöjen kokemukseksi voidaan tulkita myös naisellisuuden ihanteen rakentamisena, jossa 'seksikkyys' ei ole 'kunniallisen' naisen ominaisuus (Oinas 2001, 81–82). Tämä tuotetaan opettajien arvostuksista koulukäytäntöjä muokkaavaksi periaatteeksi.

Seksuaalisuuden liittäminen puheeseen sukupuolesta tulee kuitenkin aineistoissani esiin jatkuvasti. Sukupuolen merkitykset opettajuudessa puetaan kyseenalaistamattomiin dikotomioihin, ne kielletään tai vaietaan sukupuolineutraaliuteen verhoten, niille ei löydetä sanoja (Hakala 2002). Usein myös käännetään puhe heteroseksuaalisuuteen, joka näyttäytyy kontrolloitavana, valistavana ja lisääntymisbiologiaan liittyvänä, raskauden ja seksitautien ehkäisyyn painottuvana seksuaalikasvatuksena (ks. Lehtonen 2003).

Sukupuolen problematisointi feministisestä näkökulmasta tuottaa usein reaktioita, joissa näkökulmaa kritisoidaan henkilökohtaiseksi, subjektiiviseksi ja näin universaaleihin objektiivisuuden ihanteisiin kiinnittyvän tieteen tekemisen 'oikean' metodologian suunnasta arvioituna vääristyneeksi tai 'kapeaksi', (Naskali 2001b, 287). Tutkija voi naisen ruumiissa tulla myös ohitetuksi – samoin kuin tytöt luokkahuoneen käytännöissä. Seuraavassa keskustelukatkelmassa voidaan tulkita tämän suuntaisia vivahteita. Omassa keskustelupuheenvuorossani tulee kiteytettyä se keskustelun herättämisen ja problematisoinnin pyrkimys, johon näillä sukupuolittuneiden koulukäytäntöjen analyysilla olen virittäytynyt:

> T: Mut joo, tota, siis ee… sitten, sit mullon tää, tää tota sukupuoli…puhe täälä, täälä niinkun sitten… semmosena, mihin mä sinne s… jollain tavalla keskityn, et tota, ee, tuli, oliks teillä siitä jotain, jotain… kommentteja, mitä mä olin kirjottanu siihen, se itse asiassa tais olla…
> R: jotenkin mä ohitin sen, koska niinku…
> H: Joo, mä ohitin sen jo sillee, et mullon varmaan semmonen mielikuva, et sullon siit asiasta joku mielipide. Tästä tota…
> K: Kyllä mulle tuli kanssa semmonen tunne.
> H: Mullon semmonen tunne, et sullon siit asiasta joku niinku mielipide, joka niinku näistä… en tiiä.
> K: Joo, mulloli ihan samallainen tunne.
> T: Ää… Mitä se tarkottaa, mielipide?
> R: Mä en kyllä omalta kohaltani.
> H: Mm, tavallaan että se ei ole välttämättä niinkun hyvä tai niinkun järkevä asia, et niitä sukupuolirooleja on tai niitä niinkun vahvistaa tai muuta.
> R (kuiskaten): Onks täs kahvia?
> K: Mm. Sama vaikutelma mulle tuli.

H: Et esimerkiks se olis ikään kuin niinkun negatiivista, et järjestäis vaikka, jos opettaa vaikka koko luokalle liikat, joku naisopettaja, niin, naisopettaja vaikka, tulee nyt tosi sukupuoliroolilla, ja sitte järjestäiski niin, että sillon saman aikaan toinen miesopett, joku toinen opettaja niin järjestää pojille vaikka tilaisuuden pelata vaikka futista. Esimerkiks… tai halukkaille, jokka useimmat sattuu olemaan, siis todennäköisesti, et siin olis jotain negatiivista tai ei hyvää. Tai sit se, että nyt kun näit tulee näitä tämmösiä niinku kasvun hetkiä ja aikoja niill tytöillä ja pojilla, et se olis niinku jotenki negatiivista, et antais tyttöjen olla tyttöjen ryhmässä ja poikien poikien ryhmässä. Ja tää oli niinkun semmonen, että mä aattelin, että sulla on semmonen varmaan ainakin tunne?
K: No siis, mä niinku yritän, yritän sitä tuoda esiin, että sitä vois ehkä vähän, vähän kyseenalaistaa, että, et se olis niin itsestäänselvää. Et sitä vois niinkun ehkä, ehkä etsiä jotain niinkun myös siihen sellasia erilaisia toimintatapoja ja, ja myös sitten niinku just tuoda tätä, että millä tavalla, millä tavalla nyt niinku tytöt ja pojat vois niinku myös keskenään jotenkin ottaa toisiaan huomioon.

Edellä luvussa 5.2 kirjoitin opettajan sukupuoleen liitetyistä merkityksistä aiemmissa tutkimuksissa sekä oman tutkimukseni aineistoissa. Aiemmassa opettajan sukupuolen vaikutuksia tarkastelevan kyselytutkimuksen analyysissa (Hakala 2002) nostin esiin sen, miten opettajat puhuvat sukupuolen merkityksistä toisaalta varmasti yleisellä tasolla, mutta epäröivät ilmaistessaan oman sukupuolensa vaikutuksia koulutyön vuorovaikutustilanteissa. Tämä nousi uudelleen pohdittavaksi väitöskirjani muiden aineistojen kautta tarkasteltuna. Erityisesti pohdin sitä, miten julkisissa keskusteluissa nostetaan useimmiten esiin juuri nämä varmat yleistykset naisista ja miehistä, tytöistä ja pojista, mutta henkilökohtaiset suhteutumiset näihin kategorisointeihin, ne epäröinnit ja hapuilut, kiellot ja toisin tekemiset helposti ohitetaan, vaietaan ja unohdetaan. Onko johdonmukainen, koherentti ja systemaattinen ’totuus’ varmalla ja kuuluvalla äänellä lausuttuna ainoa ’totuus’, mikä voi tulla kuulluksi? Kenen ääni se on – kuka puhuu, mistä positiosta, missä kontekstissa ja millä poliittisilla seurauksilla (Davies 1994, 18)?

11 ”Se vaikuttaa opettajuuteen, et mis kohtaa täällä luokassa on ja et istuuko vai seisooko”

Luokkahuoneeseen opettajan tilaan astuminen, paikalle asettuminen ja opetuksen asentoon asettuminen tuottavat pedagogiseen vuorovaikutukseen pienissä vivahteissa tapahtuvaa dialogisuuden muotojen variointia. Opettajien kanssa käydyissä tulkintojeni virittämissä keskusteluissa opettajan tilaa, paikkaa ja asentoa lähdettiin myös pohtimaan kanssani. Aineistossani opettaja yleisesti asettuu kyseenalaistamatta ja itsestäänselvästi, paikoitellen eksplisiittisesti ja painokkaasti katseen kohteeksi ja puhuttelemaan oppilaita siitä kulttuuriselta *paremmin tietäjän* paikalta, johon hänet virkavelvoitteisesti asetetaankin. Otan vielä tämän luvun lopuksi katkelman keskustelusta, jossa tätä pohditaan:

> H: mietin ihan tätä, opettajuuden paikka, sä oot sitä pohtinu, mä oon huomannu, et miten tässä meidän luokassa, nythän mullon niinkun opettajan tää tarkistuspöytä tässä, ja nyt mä oon ehkä ihan tän takia ni muuttanu siis sitä, et mä oon tässä, ja sit opetus tapahtuu tossa niinku, siis tää frontaaliopetus, tapahtuu tos piirtoheittimen luona, ja sitten meillon semmonen pistejuttu, ja semmonen hiljasuusjuttu, semmonen peukkuhomma ni se on sitte taas tossa juurakoiden luona ja sit mä sanon hyvää huomenta tossa akvaarion luona, (naurua muilta) tavallaan tehny sen, et emmä tiä mistä se johtuu, mut mä oon tehny tähän tilaan niinku erilaiset, erilaiset paikat, et mä mietin, et jostain syystä mullon tullu mieleen, et näin, ja mä juttelin just A:n kanssa vaan, jolla on ihan sama systeemi, et tavallaan, et kyllähän se A:kin liittyy tähän näin, mutta et jostain syystä tuli semmonen että täytyy nyt kokeilla et on eri paikoissa täs luokkahuoneessa.
> T: sullahan tuli sillon kevään keskustelussa, sä jossain vaiheessa jäit sitä miettiin, et niin, et mä oon nyt tuolla perimmäisessä nurkassa, et mihin, mitähän mä heh tekisin ens vuonna...
> H: joo, nii, mut et se on jännä, et se vaikuttaa oikeesti, tai ainakin tuntuu et se vaikuttaa siihen opettajuuteen, et mis kohtaa täällä luokassa on myöskin, et ihan sillai, et mis kohtaa ja et istuuko vai seisooko...
> T: no nää on just sellasia, mikkä tavallaan on kauheen kiinnostavia, et just niinku sulla (L:lla) on joitain kohtia siellä videoissakin, joissa sä istut siellä niinku luokan keskellä pulpetilla ja sit se keskustelu jotenkin rönsyilee niitten oppilaitten kanssa, ni se on kans aika jännä sellanen tilanne, et kun just tästä näkökulmasta et miten erilainen niinkun tää suhde oppilaiden kanssa siinä muodostuu.
> (…)
> L: ja mulla on se tuoli, siellä luokassa, se eri värinen tuoli, joka se on ihan tarkotuksella siinä, et siitä tuolista mä sanon aina kaikki tärkeet asiat, et mä istun sillon, ja sit mä oon ihan tietosesti niinkun siinä, se oli ekaluokalla varsinkin tosi tärkee, et sillon kun mä sanon jonkun tärkeen asian, mä aina rauhotun ja istun, ja sit ne kuuntelee sitä. R: se on jännä... H: onkse keskellä vai missä... L: se vähän, mä siirrän sitä, se on siä edessä, mutta, se vähän riippuu miten me

> istutaan sitte... mä saatan... H: Onkse (näyttää omaa luokkaansa) tässä tossa piirtoheittimen tai tossa kulmassa, vai missä se olis tässä luokassa? L: Joo, joo, mutta se on sillai että mulla ei oo niinkun edessä mitään vaan että mä oon, mä pidän tärkeenä, mä en tiedä mistä syystä, että mä oon näkyvillä koko ihminen ja mulla ei o mitään niinkun esteitä, kädet näkyy ja jalat.
> (DEIIIyk261102)

Opettajan seisominen, istuminen tai käveleminen luokassa tuottaa erilaisen pedagogisen puhuttelun tavan luokkahuoneessa. Erilaisia variaatioita ja kombinaatioita työskentelytapoihin, oppilaiden vastaamiseen, ryhmämuodostelmiin ym. on lukemattomia. Edellä olevassa katkelmassa tulee myös pienenä vihjeenä esiin, että tutkimukseni olisi tuottanut joitakin uusien käytäntöjen kokeiluja ja asentoja lähdettiin tunnustelemaan eksplisiittisesti.

IV AVAUKSIA TOISIIN TILOIHIN

Kirjoitukseni lopuksi teen joitakin kiteytyksiä tutkimusprosessini painotuksista, avaan niiden soveltuvuutta muihin yhteyksiin ja viritän jatkokeskusteluja. Osoitan myös prosessissa sellaisia keskeneräisyyksiä ja aukkoja, joihin sukeltamalla voisi löytyä jotain… uusia keskeneräisyyksiä ja aukkoja todennäköisesti ainakin, mutta myös jotain muuta. Kirjan kirjoituksella esitän puheenvuoroni keskusteluun – se, miten puheenvuoroni luetaan ja miten siihen vastataan rakentaa niitä tiloja, missä ja miten prosessi jatkuu, millaisia tietämisen tiloja keskustelussa edelleen rakentuu.

Kirjoitukseni on kuvaus tutkimusmatkasta, prosessista, jossa olen tutkinut opettajuutta, tutkijuutta ja näiden kautta avautuvia näkökulmia asiantuntijuuteen. Opettajuus ja tutkijuus pitävät sisällään kulttuurisen odotuksen *paremmin tietämisestä* ja tuon tietämisen johdonmukaisesta ja koherentista esittämisestä kuulijoille. Tietokäsitys ja tietäminen toimintana ovat kuitenkin viimeiset vuosikymmenet olleet pohdinnan kohteena, jossa varman, koherentin ja objektiivisen tiedon mahdollisuutta on kyseenalaistettu ja horjutettu monesta suunnasta. Myös opettajuuden ja tutkijuuden tutkimuksessa tämä on herättänyt moniäänistä keskustelua ja uusia teoretisointeja mm. feminististen tietoteorioiden (esim. Anttonen ym. 2000) sekä kriittisten ja feminististen pedagogiikkojen kehittelyssä (esim. Giroux & McLaren 2001; Lather 1991).

Olen työssäni ottanut tietokäsityksen ja tietämisen tarkastelun näkökulmaksi *toisin* tietämisen mahdollisuuksien etsimisen, johon erityisesti feministiset, antirasistiset, postkolonialistiset ja queer-teoretisoinnit ovat olleet merkittäviä *toiseuden*, marginaalisten ja alistettujen ryhmien näkökulmien avaajia. Niiden kautta tiedon ja tietämisen näkökulmaan sitoutuminen, tilanteittaisuus, kontekstisidonnaisuus ja poliittisuus sekä myös erilaisten näkökulmien moniääninen keskustelu ovat nousseet keskeisiksi tiedon ja tietämisen käsitteellistämisessä (esim. Denzin & Lincoln 2005). Omassa tarkastelussani keskeistä on opettajuuden ja tutkijuuden näkeminen erityisenä valtasuhteena, vuorovaikutustoimintana, pedagogisena dialogina, jossa välitetään, rakennetaan, vaihdetaan – opetetaan ja opitaan tietoa. Avaan tilaa tarkastella tätä toimintaa myös yhteisöllisen, paikantuneen ja näkökulmaisen tiedon diskursiiviseen rakentumiseen kiinnittyen, missä opitaan tietämään monia erilaisia ja eri näkökulmaisia tietoja ja näiden hierarkkisiin arviointeihin liittyviä valtasuhteita. Se, mikä tieto valitaan toiminnan perusteeksi, kehittämisen ja kulkemisen suuntaajaksi – *paremmaksi* – on valtasuhteisiin kiinnittyvää. Tämän suhteen näkyviin asettaminen ja kriittisyyden mahdollisuuden ja oikeutuksen etsintä on työssäni keskeistä. Tämä ei tarkoita kehittämisen vastustamista, toiminnan tai liikkeen pysäyttämistä, vaan tilaa ja aikaa pysähdellä liikkeessä, liikkeeseen sisältyvää herkkyyttä tunnustella, kuunnella ja kuulla myös *toisia* mahdollisuuksia.

Mitä tulikaan tehdyksi?

Nostan työssäni keskeisimmäksi teoreettisen näkökulmani täsmentämisen prosessin, jossa olen sanoittanut feministisen jälkistrukturalistisen teorian käsityksiä subjektiksi tulemisesta ja subjektifikaatiosta. Näillä sanoituksilla olen pyrkinyt jäsentämään empiirisissä, pedagogisissa suhteissa todellistuvaa tietämään tulemisen, toisin sanoen opettamisen ja oppimisen valtasuhteiden välittämää prosessia. ”Niin metsä vastaa, kuin sinne huudetaan” on vanha suomalainen sananlasku, joka kiteyttää tästä myös jotain. Vastaamisen tila rakennetaan toisen puhuttelulla. Yhteiskuntatieteen metodologiassa keskustellaan kysymisen tavan tuottamista ja mahdollistamista vastauksista. Niin myös opettajan pedagogisessa dialogissa käyttämät puhuttelun tavat tuottavat oppimisen tapoja, oppilaiden mahdollisia vastaamisen paikkoja ja asentoja.

Tutkimukseni on lähtenyt liikkeelle opettajan diskursiivisista positioinneista kulttuurisessa ja historiallisessa kouluinstituutiossa. Näitä olen peilannut peruskoulunopettajien haastattelu- ja keskustelupuheissa sekä koulukäytännöissä rakentuviin opettajan positiointeihin. Liikun tutkimuksessani kolmessa tilassa: peruskoulun *luokkahuoneessa*, sitä ympäröivässä kouluinstituutiota ja opettajan paikkaa määrittävässä *historiallisen, kulttuurisen ja koulutuspoliittisen diskurssin* muodostamassa tilassa sekä näitä edelleen kehystävässä *tietämisen tilassa*, joka tutkimuksessani jäsentyy tutkijan teoreettisen näkökulman täsmentymisen tilaksi sekä tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutteisten kohtaamisten tilaksi.

Tilan käsite on työssäni keskeinen. Tila on toisaalta diskurssien määrittämää, puhetapojen ja käytäntöjen muovaamaa, ajattelun ja tietämisen mahdollisuuksien tilaa, joka määrittyy *paremmin* ja *toisin* ajattelemisen ja tietämisen kohtaamisissa, vuorovaikutteisissa tiedon arvioimisen käytännöissä. Toisaalta tila on myös fyysinen ja materiaalinen, arkkitehtuuriin ja esinekulttuuriin kiteytynyt toiminnan tila, jossa seinät, kalusteet ja tavarat myös osallistuvat tilan käyttämisen mahdollisuuksista käytäviin neuvotteluihin. Näissä diskursiivisissa ja materiaalisissa tiloissa ja niiden käyttämisen vuorovaikutteisissa käytännöissä toimijoille rakentuu paikkoja ja asentoja suhteessa tilaan ja materiaalisiin reunaehtoihin sekä myös suhteessa toisiin tilassa toimiviin. Luokkahuone opettamisen ja opettajan tilana kouluinstituutiossa on pedagogisen suhteen määrittämä valtakunnallisen opetussuunnitelman virkaveloitteiseen noudattamiseen rakennettu tila. Pedagoginen suhde onkin työssäni käsite, jolla tarkastelen tilaan määrittyviä subjektipositioita – toisin sanoen opettajalle ja oppilaille määrittyviä paikkoja ja asentoja suhteessa tilan materiaalisiin ja diskursiivisiin määrityksiin.

Feministinen pedagogiikka on lähtökohdissaan etsinyt tapoja *toisin* toimimiseen opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutuksessa, samoin kuin feministiset tietoteoriat ovat etsineet *toisin* ja *toisen* tietämisen mahdollisuuksia sen *ensimmäisen*, oikean, universaalin ja objektiivisen tietämisen rinnalle (Lather 1991, Haraway 1991, Naskali 2001, 2003, Liljeström 2004). Opettajuuden ruumiillisuutta ja performatiivisuutta on tutkittu jälkistrukturalistisen feministisen pedagogiikan näkökulmista lähtien erityisesti toiseuden, marginaaliin ja alistetuksi asetetun paikasta ja siitä juontuvan vierauden kokemusten kautta. Naisen ruumiissa koettu sovittautumisen epämukavuus fallogosentrisiin, maskuliinisen rationaalisuuden, tietäjyyden ja auk-

toriteetin ihanteisiin on tuottanut pohdintoja ”oikeasta” opettajuudesta ja sen ”väärin toistamisesta” erilaisilla feminiinisten asentojen tunnusteluilla (Naskali 2001b, 292; Saarinen 1996; Ellsworth 1997; Hakala & Hynninen 2007).

Pedagoginen dialogi on muotoutunut keskeiseksi käsitteeksi, jolla olen jäsentänyt sekä opettajien puhetapoja ja käytäntöjä että omaa paikantumistani tutkijana etnografisen tutkimukseni prosessissa. Tässä kommunikatiivisen ja analyyttisen dialogin käsitteet (Ellsworth 1997) kiteyttävät niitä puhuttelun tapoja, joilla dialogissa avataan vastaamisen tiloja, paikkoja ja asentoja. Toistan tässä näiden erilaisten pedagogisten puhuttelun tapojen ja dialogisuuden muotojen keskeiset erot. *Kommunikatiivinen dialogi* pyrkii keskinäiseen yhteisymmärrykseen kontrolloidun vuorovaikutusprosessin kautta. Siinä menestyksekäs kommunikointi nähdään pedagogisena ideaalina, joka toteutuu, kun ennalta asetetut tavoitteet opetetaan systemaattisen johdonmukaisesti ja opetuksessa saavutetaan yhteisymmärrys, opitaan asia. *Analyyttinen dialogi* puolestaan näkee todellisuuden erilaisina tulkintoina, etsii epäsuoria lukutapoja, toisin ajattelua ja tietämistä korostaen yhteisymmärryksen perimmäistä mahdottomuutta. Pedagogiikka näyttäytyy performatiivisina käytäntöinä, joissa ainutkertaisen kohtaamisen prosessissa jäädään aina avoimeen ja keskeneräiseen tilaan, ja tätä tilaa ei voi täysin ennakoida. (Ellsworth 1997, 91–138; ks. myös Naskali 1998, 168–170).

Opettajuudessa nämä erilaiset dialogisuuden muodot kiteytyvät eroina sen välillä, miten opettaja kuuntelee, kuulee ja on läsnä ja avoin opetustilanteessa, jossa pedagogisen suunnitelmallisuuden ja yllätyksellisyyden yhtäaikainen läsnäolo ja neuvottelu todentuvat. Omassa tulkinnassani tämä on kiteytynyt esimerkiksi opettajan/tutkijan systemaattisen suunnitelmallisuuden tai epävarmuuden tuottamina erilaisina asentoina, orientaatioina ja puhuttelun tapoina opetustilanteessa tai tutkimisen käytännöissä. Näissä käytännöissä kulttuurisesti systemaattisen suunnitelmallisuuden orientaatio asetetaan usein oikeaksi ja paremmaksi kuin epävarmuus ja hapuilu, mistä jännittyy tulkinnoissani keskeinen paremmin tietämisen ja toisin tietämisen, opettajuuden ja tutkijuuden käytäntöihin kiinnittyvä, jatkuva tilanteittaisissa kohtaamisissa käytävä neuvottelu ja oikeutuksen etsiminen.

Luokkahuonetilassa analyysini ja tulkintani kiinnittyvät tilaan astumiseen, opettajan paikalle asettumiseen ja erilaisiin asentoihin opettajan paikalla sekä näiden tuottamaan opettajan ja oppilaiden välisen pedagogisen suhteen rakentumiseen. Luokkahuoneiden arkkitehtuurin, kalustuksen ja istumajärjestysten tarkastelun kautta tilan, paikkojen ja asentojen käsitteet konkretisoituvat. Liitutaulu, pulpettien järjestyminen tilaan, opettajanpöytä ja opettajien tuottamat järjestysten perustelut tuottavat diskursiivisia subjektipositioita, toisin sanoen paikkojen ja asentojen mahdollisuuksia ja rajoituksia. Pedagoginen puhuttelun tapa ja dialogisuuden muodot konkretisoituvat opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden tarkastelussa luokkahuoneen käytännöissä. Opettajien puhetapojen ja käytäntöjen erottelevaa dynamiikkaa tarkastelen sukupuolittavien diskurssien kautta: oppilaiden sukupuoli näyttäytyy keskeisenä eron kategoriana, joka todentuu luokkahuoneen käytännöissä ja opettajien puhetavoissa.

Opettajuus historiallisena ja institutionaalisena ammattina on kulttuuristen ja koulutuspoliittisten diskurssien vahvasti määrittämää, ja niiden tuottamat positioinnit elävät ja näkyvät opettajien puheessa ja koulukäytännöissä moniker-

roksisesti. Opettajan tilaa, paikkoja, asentoja sekä pedagogista puhuttelun tapaa määritellään niin kouluinstituutioon historiallisesti rakentuneina ideologisina ihanteina, opettajatutkimuksella, kulttuurisella kuvastolla opettajuudesta kuin myös koulutuspoliittisissa prosesseissa. Tutkimuksessani nostan näistä diskursseista esimerkinomaisesti tarkasteluun joitakin elementtejä.

Historiallisessa diskurssissa tällaisena tulkitsen kouluinstituution ambivalensseja, jotka tiivistyvät toisaalta säilyttämisen ja uudistamisen, valikoinnin ja tasaarvoistamisen ja tiedon käyttöarvon ja itseisarvon välisissä jännitteissä. Nämä ovat monissa tarkasteluissa nostettu koulun kehittämisen ristiriitaisuuksia ilmentäviksi (Gordon & Lahelma 2004; Raivola 1991; Välijärvi 2006) ja viimeaikaisessa keskustelussa näihin on liitetty myös globaalien ja alueellisten arvojen ja sosiaalisten eriarvoisuuksien jännitteiset suhteet (esim. Niemi & Jakku-Sihvonen 2006). Opettajankoulutuksen vahva psykologiseen teoriaperinteeseen nojaava didaktinen ajattelu kiinnittää opettajuuden kouluinstituution tavoiteuskon sisäistämisen vaatimukseen (Simola 1995) ja opettajan yksin selviytymisen eetos (Välijärvi 2006, 23) ja ”omalla persoonalla” työskentelemisen eetos ovat edelleen vahvoja suomalaisessa opettajuudessa (Simola 2004).

Suomalaisessa kulttuurisessa kuvastossa elää vahvana metafora opettajasta mallikansalaisena (Rinne 1986). Tämä metafora on toiminut työssäni kiteytyksenä ”kumuloituvasta, kulttuurisesta tekstistä” (Weber & Mitchell 1995), johon opettajat ovat suhteuttaneet opettajuutta. Mallikansalaisen metaforan tuottamia positiointeja olen analysoinut opettajien haastattelupuheessa tuotetuista vastauksista kysymykseen, miten opettajat suhteuttavat nykyistä opettajuutta mielikuvaan opettajasta mallikansalaisena. Tuon mallin paikalle asettumisesta käydään opettajien puhetavoissa neuvottelua, joka toisaalta edelleen tuottaa mallikelpoisuuden ja -kelvottomuuden erottelua, mutta myös kieltäytymisiä malliksi asettumisesta. Opettajat neuvottelevat mallikansalaisuuden metaforan kautta kulttuurisesta, agraariseen pienyhteisöön kiinnittyvästä opettajan paikasta, johon otetaan etäisyyttä erottamalla kaupunki ja maaseutu sekä opettajan yksityinen ja julkinen. Suhteuttaessaan opettajuutta mallikansalaisuuteen puhetavoissa tuotetaan myös me/muut erotteluja, jossa opettajuus edelleen asettuu kultturiseen etuoikeutetun positioon suomalaisena, valkoisena, keskiluokkaisena, maskuliiniseen auktoriteettiasentoon asettuvana. Näistä voidaan tulkita feinististen teorioiden nimeämiä fallogosentrisiä ihanteita, joita naiseus ja feminiinisyys asettuvat haastamaan. Tulkinnoissani opettajan sukupuolen saamista merkityksistä mallikansalaisuuspuheessa olen asettanut tarkasteltavaksi näitä haastamisia.

Olen tutkimuksessani tehnyt yhteistyötä neljän luokanopettajan kanssa helsinkiläisessä peruskoulussa ja kehitellyt dialogiseksi etnografiaksi nimittämääni tutkimusmenetelmää, jossa keskustelevassa vuorovaikutuksessa tutkijana esitän omia tulkintojani opettajien pedagogisista käytännöistä. Tämä on ollut haastava ja kiinnostava prosessi, jossa opettajuus koulutusinstituutioon rakentuneena *paremmin tietäjän* paikkana on tarkasteltavana – samoin kuin oma tutkijuuteni tiedeinstituution tietäjän ja asiantuntijan paikkana, jossa voi nähdä samoja *paremmin tietämisen* esittämisen vaatimuksia kuin opettajuudessakin (ks. myös Hakala & Hynninen 2007).

… ja dialogi jatkuu…

Tilan, paikan ja asennon käsitteet näyttäytyvät nyt analyyttisesti toimivina käsitteinä, jotka ovat arkipäiväiseen fyysiseen ja konkreettiseen tilaan kiinnittyviä toiminnan, ajattelun, tietämisen ja tekemisen mahdollisuuksien rakentumista avaavia käsitteitä. Ne toimivat paitsi fyysisessä ja konkreettisessa, omassa tutkimuksessani peruskoulun luokkahuoneen rajaamassa tilassa, myös metaforisesti viitaten ajattelun ja tietämisen tilaan tietää toisin, yhteisöllisessä vuorovaikutuksessa rakentuviin tietämisen paikkoihin ja asentoihin. Puhun nimenomaan yhteisössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvasta toiminnasta, jonka kautta yksilöllinen subjekti ja toimija paikantuu tilaan, mutta ei ole yksilönä tarkastelun kohteena. Tämä avaa psykologis-didaktisesti painottuneen opettajatutkimuksen ja ”omalla persoonalla” työskentelemisen puhetavan vierelle toiseen suuntaan katsovan näkökulman, jonka voisi vaikka nimetä *opettajatapaisuuden* (vrt. Veijola & Jokinen 2001, 23–27) etsimiseksi ja joka mahdollistaa opettajuuden yhteiskunnallisen ja sosiaalisen paikantumisen tarkastelun erillisenä opettajan yksilöstä ja *persoonasta*. Esitän puheenvuoroni näiden näkökulmien välisenä dialogina.

Näiden näkökulmien ero tulee ilmaistua edelleen yhtenä versiona seuraavassa sitaatissa, jossa viimeisimmässä tutkimukseen osallistuneiden opettajien kanssa käymässäni keskustelussa yksi opettajista esitti seuraavan vertauskuvallisen luonnehdinnan tutkijan tulkinnoista:

> Tää on tää jäävuorijuttu tai teoria, et jos tutkija näkee sen jäävuoren, sen huipun, eikä se nää sieltä yhtään mitään sen alta, niin silti se voi sanoo, et toi on sellanen terävä ja pieni (taustalla naurua, joku opettajista: ”aivan”), terävä ja pieni, sit jos itellä on se kokemus, että ei ku valtava ja pyöree, ni sit tulee semmonen että hetkinen, et mikä nyt meni pieleen, ja sitte se on niinku kaikille (hmm, nii, mm.) huono tilanne. (DEIVyk310806)

Puheenvuoro tuo esiin tietämisen näkökulmaisuuden. ”Itsen”eli kokemuksellisen yksilön näkökulma asettuu tutkijan näkökulman rinnalle laajentamaan kuvaa tarkastelun kohteena olevasta jäävuoresta. Omassa työssäni olen pyrkinyt jättämään esiin opettajien kokemuksellisia haastamisia tulkinnoilleni ja niiden kautta avautuvaa moniäänistä keskustelua tarkasteltavasta asiasta. Toisaalta tulkitsen edellä olevassa puheenvuorossa myös tietyn kritiikin tutkijan näkökulmaa kohtaan ja ajatuksen, että siinä jotain ”meni pieleen” ja että se on ”kaikille huono tilanne”. Tämä kokemus tutkimusprosessista opettajan ilmaisemana on minulle tutkijana muodostunut loppuvaiheiden pysähdyksen paikaksi. Kuten olen kirjoituksessani yrittänyt osoittaa, minulle kuitenkin opettajan kokemuksellinen näkökulma on lopulta tavoittamaton.

Tulkitsen puheenvuorossa edelleen kiinnittymistä kommunikatiivisen dialogin ihanteeseen, jossa pyrkimyksenä on yhteinen ymmärrys tarkasteltavasta ”jäävuoresta”, mutta jossa yhteinen ymmärrys pitäisi rakentua erityisesti kokemuksellisen näkökulman huomioimisen kautta. Näen tuon tavoitellun yhteisen ymmärryksen jättävän myös monia muita mahdollisia näkökulmia huomioimatta. Edelleen jäävuoritutkimuksen ”kohteeseen” kiinnittyneenä tässäkin voi osoittaa tiedon välttä-

mättömän näkökulmaisuuden ja loppumattomien näkökulmien mahdollisuuden, kun lähtee sijoittamaan ”jäävuorta” edelleen esimerkiksi jäätikkötutkimuksen kokonaisuuteen, ilmaston muutoksen kontekstiin tai vaikkapa pingviiniyhdyskuntien tutkimiseen osana jäätiköiden ekosysteemiä. Yhteiseksi jossakin kontekstissa määrittyvä ymmärrys on sekin aina osittainen ja joitakin muita näkökulmia ulkopuolelle sulkeva.

Toisaalta sitaatissa tulee esiin myös opettajien ja tutkijan dialogisen prosessin keskeneräisyys. Viimeisimmän opettajien kanssa käymäni keskustelun virittäjäksi lähettämäni teksti sisälsi vain osan tutkimukseni kokonaisuudesta, jolloin opettajille ehkä välittyi vain se ”terävä ja pieni” osuus. Opettajan puheenvuoro edellä tuottaa yhden tulkinnan, jossa tutkimukseni näkökulmaa haastetaan ja tämä kirjoitus toimii dialogin seuraavana puheenvuorona. Oma ”terävä ja pieni” näkökulmani saa tässä toivottavasti lisää perusteluita ja jäävuori sijoittuu ainakin mereen ja horisonttiin, vaikka pinnan alainen ”valtava ja pyöreä” jääkin syvemmältä tutkimatta.

Kokonaisuutena se, että lähdin tekemään tulkintakeskusteluja koko opettajaryhmän kanssa, tuotti ehkä näihin keskusteluihin tietynlaisen epätasapainon – opettajat olivat keskenään tuttuja ja jakoivat yhteisen arkipäiväisen todellisuuden. Tapaamisten keskustelut sisälsivät paljon heidän keskinäistä keskusteluaan koulukäytännöistä ja myös heidän yhteisesti tuntemistaan lapsista, ja omien tulkintojeni esittämisen ja avaamisen vaikeus tuli tuotettua tässä asetelmassa. En myöskään lähtökohtaisesti asettunut tapaamisissa haastamaan opettajapuhetta, vaan yhteisten tapaamisten yhdeksi perusteluksikin muotoutui tilaisuuden antaminen opettajien keskinäiselle ajatusten vaihdolle ensimmäisen ryhmäkeskusteluiden jälkeen saamani palautteen myötä. Toisaalta tässä asetelmassa tuli tuotettua myös rikas opettajien keskinäisen opettajapuheen versio.

Toisin toimimisen mahdollisuuksia

Keskustelut olisivat varmasti saaneet toisenlaisen painotuksen kahdenkeskisissä tapaamisissa, jossa olisi myös keskinäinen dialogimme saanut erilaisen tilan ja tulkinnoista keskustelut olisivat kohdentuneet eri tavalla. Tässä olisi myös menetelmän kehittelyn kohta, jossa erityisesti toimintatutkimuksen tuomat mahdollisuudet olisivat kiinnostavia (esim. Heikkinen 2001; Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2007). Haastavaa olisi rakentaa tutkimus prosessiksi, jossa tutkijan observoinnin, analyysin ja tulkintojen kautta lähdettäisiin vuorovaikutteiseen *dekonstruktiiviseen* toimintatutkimukseen (ks. Naskali 2003). Tutkijan tulkinnoista käytävien ryhmässä ja kahden kesken tapahtuvien keskusteluiden vaihtelun kautta voisi päästä yksityiskohtaisiin käytäntöjä purkaviin keskusteluihin, minkä kautta olisi mahdollista jatkaa työskentelyä myös vuorovaikutteiseen käytäntöjen kehittelyyn ja kokeiluun.

Nyt toteutettuani oman dialogiseksi etnografiaksi nimeämäni tutkimuksen palaan takaisin keskustelemaan toimintatutkimuksellisten näkökulmien kanssa. Lähdin tunnustelemaan *kriittisen* toimintatutkimuksen käsitettä, joka löytyykin myös habermasilaisittain virittyneestä toimintatutkimuksesta opettajuuteen liittyneenä (Carr & Kemmis 2005; Heikkinen 2001). Näissä kuitenkin edelleen kriit-

tisyys kantaa samaa painolastia kuin kirjani I osassa tarkasteltu kriittinen pedagogiikka, jossa emansipaation ja valtauttamisen käsitteet pitävät yllä autonomisen, vapaita valintoja tekevän subjektin ideaa. Tätä kuitenkin jälkistrukturalistisen teoretisoinnin valossa problematisoidaan.

Olen tässä kirjoituksessani asettunut itse toisin tietämisen, toisin katsomisen ja toisin ajattelun asentoon tutkijan paikalla. Tässä tavoittelen analyyttisen dialogin tapaa, jossa esitän kriittisiä kysymyksiä ja kriittisiä tulkintoja omasta näkökulmastani käsin – tietyllä tavalla asetun tietämään paremmin, kirjoittamaan erot ja toisin tietämisen mahdollisuudet näkyviin keskusteltaviksi. Kirjoittajana ja näkökulmien valitsijana tässä tekstissä minulla on myös valta tehdä painotukset, esittää tulkintani viettelevänä ja johdonmukaisena tarinana, jossa totuus kerrotaan. Mutta esitän puheenvuoroni keskusteluun tästä rajatusta ja paikantuneesta, tässä ja nyt otetusta näkökulmasta.

Se, mihin tämä tarkastelu johtaa, millaisia käytäntöjä tai pedagogiikkoja peruskouluun ja opettajan vuorovaikutukseen *pitäisi* rakentaa, ei ole tämän tutkimuksen kysymys. Avaan näkökulman katsoa toisin – se millaisia keskusteluja ja millaisia uusia käytäntöjä tämän pohjalta voidaan etsiä on kutkuttavan kiinnostavaa, mutta tämän kirjoituksen ulkopuolella tapahtuvaa – ja tietysti toivoisin kirjoitukseni yllyttävän tällaisiin etsintöihin. Näen sekä opettajan että tutkijan paikantumisen jatkuvana, liikkuvana *tulemisen tilassa* olevana, jossa paikkoja ja asentoja voi vaihdella, tunnustella, vikuroida ja kummastella (Kekki 2006).

Yhdessä tutkiminen pedagogisena suhteena

Opettajuus ja tutkijuus ovat ns. tietoyhteiskunnan asiantuntijan positioita, joissa tiedon valikoituminen ja arvottaminen tapahtuvat institutionaalisissa valtasuhteissa. Tätä olen käsitteellistänyt pedagogisena suhteena. Tutkimuksessani olen katsonut peruskoulun opettajuutta institutionaalisessa tilassa, siihen muotoutuneissa paikoissa ja asennoissa. Olemme Pirkko Hynnisen kanssa yhteisissä opetuskäytännöissämme etsineet *yhdessä tutkimisen* ideaa kasvatustieteellisen naistutkimuksen yliopistollisessa seminaariopetuksessa (Hakala & Hynninen 2007 ja 2003). Opetuksessamme olemme pyrkineet tekemään kurssista yhteisen tutkimusprosessin, jossa jokainen osallistuja osallistuu prosessiin omista lähtökohdistaan (ks. Haug ym. 1987) ja jossa seminaarin pedagogiset käytännöt, käsitykset pedagogiikoista, tiedosta ja vallasta myös asetetaan tarkasteltaviksi. Olen väitöskirjatutkimuksen prosessissa pohtinut, voisiko yhdessä tutkimisen orientaatiota toteuttaa myös peruskoulussa jo ensimmäisistä luokista lähtien ja millaisia tiloja, paikkoja ja asentoja se tuottaisi pedagogiseen suhteeseen?

Luokkahuonekäytännöissä olen analysoinut ja tulkinnut opettajan pedagogista orientaatiota yhteistoiminnallisen oppimisen systemaattisessa toteutuksessa, jossa on paljon samansuuntaisia periaatteita, kuin näen yhdessä tutkimisen orientaatiossa. Peruskoulun opetussuunnitelma ja siihen yleisesti aineistossani esiintyvät lukutavat kuitenkin puhuttelevat opettajan ja oppilaat luokkahuoneessa pääsääntöisesti toteuttamaan opetussuunnitelmaa. Tätä orientaatiota toistaa myös didaktiikka keskeisenä ”opettajankoulutustieteenä” (Simola 1995, 206), jossa keskeisiä ovat opetustaidon ja opetusopin käsitteet ja jossa keskeiseksi on asetettu normatii-

visen mallin kehittely opetussuunnitelmaan perustuvasta opetuksesta ja siitä, ”miten opetus olisi järjestettävä, jotta tavoitteet saavutettaisiin” (Kansanen 1999, 6).

Myös tutkimukseni aineistossa opettajat puhetavoissaan puhuvat opetussuunnitelmasta toteutettavana ja seurattavana. Puhutaan valtakunnallisesta ja opetussuunnitelmasta ja opettajien kollegiaalisesta yhteistyöstä koulukohtaisen opetussuunnitelman valmistelussa, mutta oppilaat näyttäisivät asettuvan opetussuunnitelman toteutuksen kohteiksi. Jos opetussuunnitelmaan lähdetään koettelemaan yhdessä tutkimisen lukutapaa, jossa oppilaat osallistuvat opetussuunnitelman tutkimiseen omista lähtökohdistaan opettajan ohjaamana ja opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä tutkien, millainen pedagoginen tila opetustilanteissa muodostuisi? Yhdessä tutkimisen pedagogiikkaa voisi tarkastella myös ”tutkivan oppimisen” (esim. Hakkarainen 2003) kanssa rinnakkain, jossa erityisesti valtasuhteiden dynamiikan tuominen eksplisiittiseen pohdintaan tuottaa kiinnostavia kysymyksiä.

Myös asiantuntijuutta tarkastellaan usein sosiaalisena suhdekäsitteenä (esim. Isopahkala-Bouret 2005, 157–159; Piirainen 2006). Dialogisen puhuttelun tavat – kommunikatiivinen ja analyyttinen dialogi tuovat asiantuntijana toimimisen käsitteellistämiseen myös mahdollisuuden tarkastella valtasuhteita paitsi opetussuunnitelmien ja opetuksen käytäntöjen myös esimerkiksi työtoiminnan kehittämisen prosesseissa, tutkimusohjelmien rakentamisessa, arkisissa kokouskäytännöissä tai sopimusneuvotteluissa. Kehittämisen suuntien valinta on myös valtasuhteiden välittämää ja toisinkatsomisen tai analyyttisen dialogin tuottamasta asennosta tapahtuva prosessien pysäyttäminen, hiljaisuuksien, vaikenemisten ja ohittamisten dynamiikan tarkastelu saattaisi tuottaa kiinnostavia avauksia.

Feminististen ja postkolonialististen tietoteorioiden painokkaasti esittämät näkökulmat toiseuden, marginaalisuuden ja alistamisen diskursiivisista prosesseista ovat osoittaneet emansipaation ja auttamisen käytännöissäkin todentuvat monimutkaiset valtasuhteet (esim. Spivak 1988). Emansipaation ja auttamisen käytäntöjen diskursseissa usein todentuvat *tiedän, mikä sinulle on parasta* (Ellsworth 1997, 8) orientaatio, jossa tuotetaan *toiseus* jo lähtökohtaisesti. Jos emansipaatio ja auttaminen kyseenalaistetaan, miten siis toteuttaa edelleen – ja etenkin nykyisen globaalin talouden diskursseissa – tarpeellisia poliittisen solidaarisuuden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ideoita? Dekonstruktion kaksoisliike, tekeminen ja purkaminen samanaikaisesti osoitetaan usein ylipyyhkimisellä (Derrida 2003, 24), jolla sana osoitetaan tarpeelliseksi, mutta samanaikaisesti siihen sisältyvät nimeämisen vallankäytön prosessit asetetaan näkyviin ja purkamisen kohteiksi. Ylipyyhkiminen kuitenkin merkityksellistyy typografisesti tulkinnassani negaatioon ja kieltoon, ja etsin tässä toisenlaista merkintää samalle merkitykselle asettaa termi tutkinnan ja vastasuhteisten merkitysten purkamisen kohteeksi. Lopetan kirjoitukseni ja avaan edelleen ”tulemisen tilan” kirjoittamalla kriittisen ja feministisen teoriaperinteen lähtökohdissaan esittämät ihanteelliset periaatteet näkyviin ”raaputettuina”: solidaarisuus, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo.

Lähteet

Aaltonen, Sanna. 2006. Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä. Helsinki: Yliopistopaino ja Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto.

Aaltonen, Sanna ja Honkatukia, Päivi (toim.) 2002. Tulkintoja tytöistä. Tietolipas 187. Nuorisotutkimusseura, 27. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Aapola, Sinikka. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Julkiset ja yksityiset ikämäärittelyt. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 763. Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkoston toimituksia 9/99. Helsinki: SKS.

Acker, Sandra. 1995. Carry on caring: the work of women teachers. British Journal of Sociology of Education 16 (11), 21–36.

Anttonen, Anneli; Lempiäinen, Kirsti & Liljeström, Marianne (toim.) 2000. Feministejä – Aikamme ajattelijoita. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Arnesen, Anne-Lise (päätoim.) 1999. Eroja ja yhtäläisyyksiä. Sukupuoli pedagogisessa ajattelussa ja käytännössä. Suomentanut Pirkko Hynninen. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen julkaisuja 17. Helsinki: Yliopistopaino.

Arnesen, Anne-Lise; Mietola, Reetta & Lahelma, Elina. 2007. Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. International Journal of Inclusive Education 11 (1), 97–110.

Atkinson, Paul; Coffey, Amanda; Delamont Sara; Lofland, John & Lofland, Lyn (toim.) 2001. Handbook of Ethnography. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.

Ball, Stephen J. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 6–20.

Bauman, Zygmunt. 1992. Intimations of postmodernity. London: Routledge.

Bauman, Zygmunt. 1987. Legislators and Interpreters. On modernity, postmodernity and intellectuals. Cambridge: Polity Press.

Beach, Dennis; Gordon, Tuula & Lahelma, Elina (toim.) Democratic Education. Ethnographic Challenges. London: The Tuffnell Press.

Behar, Ruth. 1999. Ethnograhy. Cherishing Our Second-Fiddle Genre. Journal of Contemporary Ethnography 28 (5), 472–484.

Berg, Päivi. 2003. Sukupuolitettu liikuntakasvtus? Liikunta ja tiede 2/2003.

Biklen, Sari Knopp. 1995. School Work. Gender and the Cultural Construction of Teaching. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.

Bourdieu, Pierre. 1998. Järjen käytännöllisyys: toiminnan teorian lähtökohtia. Suomentanut Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.

Braidotti, Rosi. 1994. Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory. New York: Columbia University Press.

Brizman, Deborah. 1991. Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach. Albany: State University of New York Press.

Brizman, Deborah. 1995. Is there a queer theory? Or, stop reading straight. Educational Theory 45 (2), 151–165.

Brizman, Deborah. 2000. The Question of Belief: Writing Poststructural Ethnography. Teoksessa St. Pierre, E. A. & Pillow, W. S. (toim.) Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education. New York: Routledge.

Broady, Donald. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Brunila, Kristiina; Heikkinen, Mervi & Hynninen, Pirkko. 2005. Monimutkaista mutta mahdollista. Hyviä käytäntöjä tasa-arvotyöhön. Oulun yliopisto, Kajaanin yliopistokeskus. Kajaani: Kainuun Sanomain Kirjapaino oy.

Burbules, Nicholas C. 1993. Dialogue in Teaching. Theory and Practice. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Butler, Judith. 1993. Poststructuralism and postmarxism. Diacritics (23) 4, 3–11.

Butler, Judith. 1997. Exitable Speech. A Politics of the Performative. New York: Routledge.

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

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. 2005. Staying Critical. Educational Action Research 13 (3), 347–357.

Coffey, Amanda. 1999. Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of Identity. London: Sage.

Cohen, Elizabeth; Lotan, Rachel; Whitcomb, Jennifer; Balderrama, Maria; Cossey, Ruth & Swanson, Patricia. 2002. Kompleksiopetus. Teoksessa Sahlberg, P. & Shlomo, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Connell, Robert W. 1985. Teacher's work. Sydney: Allen & Unwin.

Currie, Candace; Roberts, Chris; Morgan, Antony; Smith, Rebecca; Settertobulte, Wolfgang; Samdal, Oddrun & Barnekow Rasmussen, Vivian (toim.) 2004. Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. World Health Organization.

Davies, Bronwyn. 1993. Shards of glass. Children reading and writing beyond gendered identities. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.

Davies, Bronwyn. 1994. Poststructuralist theory and classroom practice. Deakin University.

Davies, Bronwyn. 1997. The Subject of Post-structuralism: A Reply to Alison Jones. Gender and Education 9 (3), 271–283.

Davies, Bronwyn. 2006. Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. British Journal of Sociology of Education 27 (4), 425–438.

Davies, Bronwyn & Harré, Rom. 1990. Positioning: The Discursive Production of Selves. Journal for the Theory of Social Behaviour 20 (1), 43–63.

Davies, Bronwyn; Dormer, Susan; Gannon, Sue; Laws, Cath; Rocco Sharn; Lenz Taguchi, Hillevi & McCann, Helen. 2001. Becoming Schoolgirls: the ambivalent project of subjectification. Gender and Education 13 (2), 167–182.

Denzin, Norman. 2003. Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture. Thousand Oaks: Sage Publications.

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. 2005. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Derrida, Jacques. 1988. Positioita. Keskusteluja Henri Ronsen, Julia Kristevan, Jean-Louis Houdbinen ja Guy Scarpettan kanssa. Suomentanut Outi Pasanen. Helsinki: Gaudeamus.

Derrida, Jacques. 2003. Platonin apteekki ja muita kirjoituksia. Toimittaneet Teemu Ikonen ja Janne Porttikivi. Helsinki: Gaudeamus.

Ellsworth, Elizabeth. 1992. Why doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. Teoksessa Luke, C. & Gore, J. (toim.) Feminisms and Critical Pedagogy. Routledge.

Ellsworth, Elizabeth. 1997. Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power of Address. New York and London: Teachers College Press. Columbia University.

Engeström, Ritva. 1999. Toiminnan moniäänisyys: tutkimus lääkärinvastaanottojen keskusteluista. Helsinki: Yliopistopaino.

Erkkilä, Raija. 2005. Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pdf-julkaisu http://herkules.oulu.fi/isbn951427802X/ (16.10.06)

Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Faubion, James D. 2001. Currents of Cultural Fieldwork. Teoksessa Atkinson P.; Coffey A.; Delamont S.; Lofland J. & Lofland L. (toim.) Handbook of Ethnography. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

Foley, Douglas E. 2002. Critical ethnography: the reflexive turn. International Journal of Qualitative Studies in Education 15 (5), 469–490.

Foucault, Michel. 2005. Tiedon arkeologia. Alkuteos 1969. Suomentanut Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.

Foucault, Michel. 2000 (alkuteos 1975). Tarkkailla ja rangaista. Suomentanut Eevi Nivanka, kieliasun tarkastanut Jukka Kemppinen. Helsinki: Otava.

Francis, Becky. 1999. Modernist Reductionism or Post-structuralist Relativism: can we move on? An Evaluation of the Arguments in Relation to Feminist Educational Research. Gender and Education 11 (4) 381–393.

Francis, Becky. 2000. Boys, Girls and Achievement. Addressing the classroom issues. London: Routledge/Falmer.

Freire, Paulo. 2005 (alkuteos 1970). Sorrettujen pedagogiikka. Suomentanut Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Freire, Paulo & Shor, Ira. 1987. A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education. Basingstoke, Hampshire: Macmillan Education

Frosh, Stephen; Phoenix, Ann & Pattman, Rob. 2002. Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society. Printed in China: Palgrave.

Gannerud, Eva. 1999. Genusperspektiv på lärargärning: om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences; 137.

Giroux, Henry. 1988a. Border pedagogy in the age of postmodernism. Journal of Education 170 (3), 162–181.

Giroux, Henry. 1988b. Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Giroux, Henry. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Modernismi, postmodernismi ja feminismi. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Giroux, Henry & McLaren, Peter. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Aittola, T. & Suoranta, J. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Goodson, Ivor F. 1992. On Curriculum Form: Notes Toward a Theory of Curriculum. Sociology of Education 65 (1) 66–75.

Goodson, Ivor. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen: esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suomentanut Erja Moore. Joensuu: Joensuu University Press.

Goodson, Ivor. 2005. All the lonely people: taistelua henkilökohtaisen merkityksen ja julkisen tarkoituksen puolesta. Teoksessa Mietola, R.; Lahelma, E.; Lappalainen, S.; Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama oy.

Gordon, Tuula. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Gordon, Tuula. 2004. ”Sata pientä sääntöä…” – sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa Vitikka, E. (toim.) Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallituksen moniste 8/2004. Helsinki: Edita Prima oy.

Gordon, Tuula ja Lahelma, Elina. 1998. Kansalaisuus, kansallisuus ja sukupuoli. Teoksessa Alasuutari, P. & Ruuska, P. (toim.) Elävänä Euroopassa. Muuttuva suomalainen identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula; Lahelma, Elina; Hynninen Pirkko; Metso, Tuija; Palmu, Tarja; Tolonen, Tarja. 1999. Learning the routines: ”professionalization” of newcomers in secondary school. Qualitative Studies in Education 12 (6) 689–705.

Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2000. Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools. London: MacMillan Press Ltd.

Gordon, Tuula; Hynninen Pirkko; Lahelma, Elina; Metso, Tuija; Palmu, Tarja & Tolonen, Tarja. 2000. (viittauksissa Gordon, Hynninen ym. 2000) Koulun arkea tutkimassa – kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Naistutkimus 1/2000, 17–31.

Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2001. Ethnographic Research in Educational Settings. Teoksessa Atkinson P.; Coffey A.; Delamont S.; Lofland J. & Lofland L. (toim.) Handbook of Ethnography. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

Gordon, Tuula; Holland, Janet & Lahelma, Elina. 2002. ”Making Spaces” – Researching citizenship and difference in schools. Teoksessa Wallford, G. (toim.) Debates and Developments in Ethnographic Methodology 6, 107–121.

Gordon, Tuula; Komulainen, Katri & Lempiäinen, Kirsti (toim.) 2002. Suomineitonen Hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino.

Gordon, Tuula; Lahelma, Elina & Beach, Dennis. 2003. Marketisation of democratic education: Ethnographic insights. Teoksessa Beach, D.; Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) Democratic Education. Ethnographic Challenges. London: The Tuffnell Press.

Gordon, Tuula & Holland, Janet. 2003. Nation space: The construction of citizenship and difference in schools. Teoksessa Beach, D.; Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) Democratic Education. Ethnographic Challenges. London: The Tuffnell Press.

Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 2004. Etnografinen katse koulutuspolitiikkaan. Kasvatus 35 (1), 66–78.

Gore, Jennifer. 1993. The struggle for pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth. New York: Routledge.

Guttorm, Hanna & Kärnä-Behm, Jaana. 2003. Sukupuoli – käsityö – diskurssit: sukupuolen tuottaminen käsityötä koskevissa teksteissä. Teoksessa Meisalo, V. (toim.) Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002: Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia 241, s. 499–532. Saatavilla myös https://www.edu.helsinki.fi/okl/tutkimus/ad2002/artikkelit/KK_Guttorm.pdf (4.8.2007).

Haarni, Tuukka; Karvinen, Marko; Koskela, Hille & Tani, Sirpa. 1997. Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa Haarni, T.; Karvinen, M.; Koskinen, H. & Tani, S. (toim.) 1997. Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Hakala, Katariina. 1996. Kuvataiteilija opettajana. Modernistin monologista kahvilakeskusteluun – moderni ja postmoderni ohjaustyyli kuvataideopetuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Julkaisematon opinnäytetyö. Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Hakala, Katariina. 2002. Varmuutta ja epäröintejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. Kasvatus 33 (3), 288–301.

Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko. 2007. Etnografinen tietäminen. Teoksessa Lappalainen, S.; Hynninen,P.; Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko. 2002. That’s life said the fox to the hare. Analysing power and relations at school. Paper presented at the conference of the Nordic Educational Recearch Association. March 2002, Tallinn.

Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko. 2003. Uskallanko yllättyä? Paperi naistutkimuspäivillä Rovaniemellä.

Hakala, Katariina & Hynninen, Pirkko. 2004. Politics of making the difference in educational discourses. Paper precented in European Conference on Educational Recearch 22.–25. September 2004, Crete.

Hakala, Katariina; Hynninen, Pirkko; Lappalainen, Sirpa & Mietola, Reetta. 2001. Lähiluvussa perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio, PUM. Paperi Kasvatustieteen päivillä Tampereella 22.–24.11.2001

Hakala, Katariina & Mietola, Reetta. 2001. Positioning an upstanding citizen. Textbooks and teachers discussing from, of and to the center/margins. A paper presented in NFPF-conference Stockholm 16.3.2001.

Hannula, Aino. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.

Haraway, Donna. 1991. Simions, Cyborgs and Women. London: Free Association Books.

Harjunen, Elina. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Kasvatusalan tutkimuksia 10.

Harjunen, Elina & Tainio, Liisa. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. Kasvatus 36 (3), 172–186.

Haug, Frigga and others. 1987. Female sexualization : a collective work of memory. London: Verso.

Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen aulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175. Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, Hannu L. T.; Huttunen, Rauno; Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.

Heikkinen, Hannu L. T. ; Huttunen, Rauno & Syrjälä, Leena. 2007. Action research as narrative: five principles for validation. Educational Action Research 15 (1), 5–19.

Heinämaa, Sara. 1997. Ero ja etäisyys. Luce Irigaray ja filosofisen itsekritiikin perinne. Teoksessa Heinämaa, S.; Reuter, M. & Saarikangas, K. (toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Tampere: Gaudeamus.

Heinämaa, Sara; Reuter, Martina ja Saarikangas, Kirsi. 1997. (toim.) Ruumiin kuvia. Subjektin ja sukupuolen muunnelmia. Tampere: Gaudeamus.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holland, Janet; Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 2007. Temporal, Spatial and Embodied Relations in the Teacher's Day at School. Ethnography in Education 2 (2), 221–237.

hooks, bell. 1994. Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge.

Husu, Jukka. 2002. Representing the practice of teachers' pedagogical knowing. Research in Educational Sciences 9. Turku: Finnish Educational Research Association.

Huttunen, Rauno. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria. SopHi 82. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Huusko, Jyrki. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.

Hynninen, Pirkko & Juutilainen, Päivi-Katriina. 2006. Seitsemän asiaa ohjauksen suunnittelusta ja tasa-arvosta. Sukupuolisensitiivinen ohjaus tasa-arvon edistämänä koulutuksessa -hanke 2002–2006. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita 43. Yliopistopaino. Helsinki.

Illich, Ivan. 1972. Kouluttomaan yhteiskuntaan. Suomentanut Aarne Valpola. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Isopahkala-Bouret, Ulpukka. 2005. Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry to Expertise in Job Transitions. University of Helsinki. Department of Education. Research Report 201.

Jackson, Philip. 1990. Life in Classrooms. Reissued with a new introduction. First printed 1968. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Jansson, Tove. 1953. Kuinkas sitten kävikään? Kirja Mymmelistä, Muumipeikosta ja pikku Myystä. Suomennos Hannes Korpi-Anttila. 17. painos 2002. Porvoo: WS Bookwell Oy.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. 2002. Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu. Teoksessa Sahlberg, P. & Shlomo, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. 1999. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Jones, Alison. 1997. Teaching Post-structuralist Feminist Theory in Eduation: student resistances. Gender and Education 9 (3), 261–269.

Jones, Alison. 1999. The limits of cross-cultural dialogue: Pedagogy, desire, and absolution in the classroom. Educational Theory 49 (3), 299–316.

Juvonen, Tuula. 2006. Kohti pervopedagogiikkaa. Lesbo- ja queer-tutkimuksen opettaminen haasteena yliopistopedagogiikalle. Naistutkimus 4/2006, 4–16.

Järvinen, Arja. 2002. Yhteistoiminnallisuus alkuopetuksessa. Teoksessa Sahlberg, P. ja Shlomo, S. (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Kalmbach Phillips, Donna. 2002. 'Female Preservice Teachers' Talk: illustrations of subjectivity, visions of 'nomadic' space. Teachers and Teaching: theory and practice 8 (1).

Kankkunen, Tarja. 2004. Tytöt, pojat ja 'erojen leikki'. Sukupuolen rakentuminen koulun kuvataideopetuksen arjessa. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 52.

Kankkunen, Tarja. 2007. Monimediaisuuden äärellä. Teoksessa Lappalainen, S.; Hynninen, P.; Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.) Etnografia metodologiana. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Kansanen, Pertti. 1999. Mitä on didaktiikka? Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino.

Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari. 1981. Opetuksen tavoitteisuus ja yhteissuunnittelu. Helsinki: Gaudeamus.

Kansanen, Pertti; Tirri, Kirsi; Meri, Matti; Krokfors, Leena; Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies. Series XIV Education, Vol 47. New York: Peter Lang.

Kasanen, Kati. 2003. Lasten kykykäsitykset koulussa. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja no. 58. Joensuun yliopistopaino.

Kasanen, Kati; Räty, Hannu & Snellman, Leila. 2001. Seating order as a symbolic arrangement. European Journal of Psychology of Education XVI (2), 209–222.

Kekki, Lasse. 2006. Pervon puolustus. Kulttuurintutkimus 23 (3), 3–18.

Keskitalo-Foley, Seija. 1996. Sivuuttamisista kohtaamisiin – vallan ulottuvuuksia pedagogiikassa. Teoksessa Naskali, P. (toim.) Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi, Lapin yliopiston monistuskeskus.

Keskitalo-Foley, Seija. 2004. Kohti kuulumisen maisemia. Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa. Acta Universitatis Lapponiensis 78. Lapin yliopisto.

Kiilakoski, Tomi & Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo. 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Kenway, Jane & Willis, Sue; with Jill Blackmore & Léonie Rennie. 1998. Anwering Back. Girls, Boys and Feminism in Schools. London and New York: Routledge.

Kivinen, Osmo; Rinne, Risto; Kivirauma, Joel. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 105.

Komulainen, Katri. 2002. Kansallisen ajan esitykset oppikoulun juhlissa. Teoksessa Gordon, T.; Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) 2002. Suomineitonen Hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino.

Komulainen, Katri. 2004. Suomalainen – löydä sisäinen yrittäjyytesi! Kansa, kansalaisuus ja erot yrittäjäkasvtuksen oppikirjoissa. Kasvatus 35 (5), 541–555.

Koskenniemi, Matti. 1943. Koululuokan pienoisyhteiskunta. Tutkimuksia kansakoululuokan sosiaalisesta elämästä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Koskenniemi, Matti. 1981. Opetuksen teoriaa kohti. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Koskenniemi, Matti & Hälinen, Kaisa. 1970. Didaktiikka lähinnä peruskoulua varten. Neljäs, tarkistettu painos. Helsinki: Otava

Koski, Leena. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 79–90.

Kupari, Pekka; Jouni Välijärvi; Pirjo Linnakylä; Pasi Reinikainen; Viking Brunell; Kaisa Leino; Sari Sulkunen; Jukka Törnroos; Antero Malin & Eija Puhakka. 2004. Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Kuula, Arja. 2002. Tutkimuseettiset tietosuojakysymykset sosiaalitieteissä. Elore 9 (2). http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_02/kuu202.html. 19.6.2007.

Kuula, Arja. 2007. Laadullinen tutkimussuhde ja arkistoinnin etiikka. Tieteessä tapahtuu 24 (2), 42–45.

Kärkkäinen, Merja. 1999. Teams as breakers of traditional work practices. A longitudinal study of planning and implementing curriculum units in elementary school teacher teams. University of Helsinki, Department of Education, Research bulletin 100.

Lahelma, Elina. 1992. Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Lahelma, Elina. 1994. Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolisesta häirinnästä. Kasvatus 27 (5), 478–488.

Lahelma, Elina. 2000a. Lack of Male Teachers – a Problem for Students or Teachers? Pedagogy, Culture and Society (special issue on Gender, Teachers and Teacher Education, edited by Gaby Weiner) 8 (2), 173–186.

Lahelma, Elina. 2000b. Inclusion and exclusion in educational processes. Research Plan, Academy of Finland.

Lahelma, Elina. 2004a. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu: miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat. Teoksessa Vitikka, E. (toim.) 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallituksen moniste 8/2004. Helsinki: Edita Prima oy.

Lahelma, Elina. 2004b. Learning to be citizens: Ethnographic and life historical perspectives. Research Plan, Academy of Finland.

Lahelma, Elina. 2005. School Grades And Other Resources: The ''Failing Boys'' Discourse Revisited. Nordic Journal of Women's Studies 13 (2), 78–89.

Lahelma, Elina & Gordon, Tuula. 1997. First Day in Secondary School: Learning to Be a 'Professional Pupil'. Educational Research and Evaluation 3 (2), 119–139.

Lahelma, Elina; Hakala, Katariina; Hynninen, Pirkko & Lappalainen, Sirpa. 2000. Too few men? – Analysing the discussion on the need for more male teachers. Nordisk Pedagogik 20 (3), 129–138.

Lahelma, Elina; Palmu, Tarja & Gordon, Tuula. 2000. Intersecting Power Relations in Teachers' Experiences of Being Sexualized or Harassed by Students. Sexualities 3 (4), 463–481.

Lahelma, Elina ja Gordon, Tuula (toim.) 2003. Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2002.

Laine, Kaarlo. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. SoPhi 43. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Lappalainen, Sirpa. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205.

Lappalainen, Sirpa; Hynninen, Pirkko; Lahelma, Elina & Tolonen, Tarja (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Lather, Patti. 1991. Getting Smart. Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern. New York and London: Routledge.

Lather, Patti. 2000. Drawing the Line at Angels. Working the Ruins of Feminist Ethnography. Teoksessa St. Pierre, E. A. & Pillow, W. S. (toim.) Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education. New York: Routledge.

Lather, Patti. 2001a. Validity as an Incitement to Discourse. Qualitative Research and the Crisis of Legitimation. Teoksessa Richardson, V. (toim.) Handbook of research on teaching. Fourth Edition. Washington DC: AERA.

Lather, Patti. 2001b. Ten Years Later, Yet Again: Critical Pedagogy and Its Complicities. Teoksessa Weiler, K. (toim.) Feminist Engagements.Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education and Cultural Studies. Routledge.

Lather, Patti. 2001c. Postmodernism, Post-structuralism and Post(Critical) Ethnography: of ruins, Aporias and Angels. Teoksessa Atkinson P.; Coffey A.; Delamont S.; Lofland J. & Lofland L. (toim.) Handbook of Ethnography. London: Sage Publications.

Lather, Patti. 2003. Applied Derrida: (Mis)Reading the work of mouning in educational research. Educational Philosophy and Theory 35 (3), 257–270.

Lather, Patti. 2004. Response to Peters and Burbules, Poststructuralism and Educational Research (Rowman and Littlefied, 2004) AERA, 2004, San Diego. Saatavilla osoitteessa http://www.coe.ohio-state.edu/plather/2000.html (viitattu 9.11.2006).

Lather, Patti & Smithies, Chris. 1997. Troubling the Angels. Women living with HIV/AIDS. USA, Colorado: Westview Press, A Member of Perseus Books, L.L.C.

Lehtonen, Jukka. 2003. Seksuaalisuus ja sukupuoli koulussa. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura: Julkaisuja 31. Helsinki: Yliopistopaino.

Lehtonen, Mikko. 1994. Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600–1900-lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa. Tampere: Vastapaino.

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

Lepistö, Vappu. 1991. Kuvataiteilija taidemaailmassa. Tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä. Tutkijaliiton julkaisusarja 70. Helsinki: Priima-Offset.

Liljeström, Marianne. 1996. Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa Koivunen, A. & Liljeström, M. (toim.) Avainsanat, 10 askelta feministiseen tutkimukseen. 2. painos 2004. Tampere: Vastapaino.

Liljeström, Marianne (toim.) 2004. Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino.

Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas. 2001a. Education governance and social integration and exclusion: Studies in powers of reason and reasons of power. University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 39.

Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas. 2003. Comparative etnography: Fabricating the new millennium and its exclusion. Teoksessa Beach, D.; Gordon, T. & Lahelma, E. (toim.) Democratic Education. Ethnographic Challenges. London: The Tuffnell Press.

Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne. 2003. Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Lindroos, Maarit. 1995. Feministinen pedagogiikka. Kasvatus 26 (4), 331–339.

Lindroos, Maarit. 1997. Opetusdiskurssiin piirretty viiva. Tyttö ja poika luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 153.

Lortie, Dan C. 2002 (1972). Schoolteacher. Second edition with a new preface. Chicago: The Univestity of Chicago Press.

Luukkainen, Olli. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino Oy.

Malinen, Paavo & Kansanen, Pertti (toim.) 1987. Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48

McLaren, Peter. 1988. Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. Journal of Education 170 (3), 53–83.

McLaren, Peter. 2001. Multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. Teoksessa Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. Jyrki Vainonen. Toim. Tapio Aittola & Juha Suoranta. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Meyer, John W. ; Ramirez, Francisco O. & Soysal, Yasemin Nuhoglu. 1992. World Expansion of Mass Education, 1870–1980. Sociology of Education 65 (2), 128–149.

Metso, Tuija. 2004. Koti, koulu ja kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 19. Turku: Painosalama.

Mietola, Reetta. 2001. Itseä ja erilaista oppimaan – erilaisuus peruskoulun oppikirjoissa. Nuorisotutkimuslehti 2/2001.

Mietola, Reetta; Lahelma, Elina; Lappalainen, Sirpa & Palmu, Tarja 2005. Johdattelua kohtaamisiin kasvatuksen, koulutuksen ja tukimuksen kentillä. Teoksessa Mietola, R.; Lahelma, E.; Lappalainen, S. & Palmu, T. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama oy.

Miettinen, Reijo. 2000. Konstruktivistinen oppimisnäkemys ja esineellinen toiminta. Aikuiskasvatus 4/2000, 276–292.

Mills, Sara. 1997. Discourse. London: Routledge.

Munro, Petra. 1998. Subject to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance. Buckingham: Open University Press.

Naskali, Päivi. 1992. Koulukasvatus kasvatustieteen itseymmärryksen muotona. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 18. Lapin yliopisto.

Naskali, Päivi (toim.). 1996. Pulpetti ja Karttakeppi? Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14 Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.

Naskali, Päivi. 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatusfilosofiaa. Acta Universitatis Lapponiensis 18. Lapin yliopistopaino.

Naskali, Päivi. 2001a. Sukupuoli ja ruumiillisuus opetuksellisessa vuorovaikutuksessa. Naistutkimus 3/2001, 4–15.

Naskali, Päivi. 2001b. Sukupuolitettu subjekti pedagogisella näyttämöllä. Näkökulmia feministiseen pedagogiikkaan. Aikuiskasvatus 4/2001, 284–294.

Naskali, Päivi. 2003. Dekonstruktio uusien kysymysten avaajana kasvatustieteessä ja yliopistopedagogiikassa. Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 34 (1), 18–29.

Nummenmaa, Anna Raija & Välijärvi, Jouni (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto ja Life as Learning research programme. Jyväskylän yliopistopaino.

Nuutinen, Pirjo. 2003. Opettajien käsityksiä vallasta ja valtakumppaneista. Teoksessa Mietola, R. & Outinen, H. (toim.) Kulttuurit, erilaisuus ja kohtaamiset. Kasvatustieteen päivien 2003 julkaisu. http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/ktp-2003/osa2.pdf (viitattu 20.10.06).

Oinas, Elina. 2001. Making Sence of the Teenage Body. Sociological perspectives on girls, changing bodies and knowledge. Abo Akademis Förlag. Turku: Painosalama oy.

Ojakangas, Mika. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85. Helsinki: Kirjapaino oy.

Opetushallitus. 2000. Peruskoulun opetussuunnitleman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsingi: Edita oy.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Paju, Elina. 2005. Oma paikka, jaettu tila. Lasten paikat päiväkodin tiloissa. Teoksessa Mietola, R.; Lahelma, E.; Lappalainen, S. & Palmu, T. (toim.) Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama Oy.

Palmu, Tarja. 1992. Nimetön hiiri ja Simo Siili. Aapisten sukupuoli-ideologia. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Palmu, Tarja. 1998. Koulun salin monet kasvot. Nuorisotutkimus 1/1998, 12–18.

Palmu, Tarja. 1999. Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Palmu, Tarja. 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.

Palmu, Tarja. 2002. Suomalaisuus, isänmaa ja äidinkieli. Teoksessa Gordon, T.; Komulainen, K. & Lempiäinen, K. (toim.) 2002. Suomineitonen Hei! Kansallisuuden sukupuoli. Tampere: Vastapaino.

Parikka, Jussi & Tiainen, Milla. 2006. Kohti materiaalisen ja uuden kulttuurianalyysia – tai representaation hyödystä ja haitasta elämälle. Kulttuurintutkimus 23 (2), 3–20.

Piirainen, Arja. 2006. Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde. Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteista asiakkaan ja fysioterapeutin kokemana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 207.

Pillow, Wanda. 2003. Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. Qualitative Studies in Education 16 (2), 175–196.

Pink, Sarah. 2001. Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research. London: SAGE Publications.

Popkewitz, Thomas S. 1998. Struggling for the Soul. The politics of schooling and the construction of the teacher. New York and London: Teachers College Press. Teachers College, Columbia University.

Popkewitz, Thomas & Lindblad, Sverker. 2000. Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 21(1), 5–44.

Raeste, Jukka-Pekka & Sinisalo, Kati. 2003. Pelastakaa pojat! Helsingin Sanomat, Sunnuntai 14.12.2003.

Rancière, Jacques. 2004. Who Is the Subject of the Rights of Man? The South Atlantic Quarterly 103 (2/3).

Raivola, Reijo. 1991. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A44.

Raivola, Reijo. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: Wsoy.

Rantala, Jukka. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Bibliotheca historica 26. Helsinki: Suomen historiallinen seura.

Rantala, Jukka. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussyytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Historiallisia tutkimuksia 214. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Rekola, Hilkka & Vuorikoski, Marjo. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus 37 (1), 16–25.

Rinne, Risto. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108

Rinne, Risto. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 135

Rinne, Risto. 2000. The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millenium. Educational Review 52 (2), 131–142.

Rinne, Risto & Jauhiainen, Arto. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio: julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia A128.

Rinne, Risto; Kivirauma, Joel & Hirvenoja, Piia. 2001. Nordic Educational Policy under Siege: Finnish educational politicians tell their stories. Teoksessa Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (toim.) Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion. University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 37.

Rinne, Risto;Kallo, Johanna & Hokka, Sanna 2004. Liian innokas mukautumaan? OECD:n koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. Kasvatus 35 (1), 34–54.

Rinne, Risto & Simola, Hannu 2005. Koulutuksen ylikansalliset paineet ja yliopistojen uusi hallinta. Tiede ja edistys 30 (1), 6–26.

Robinson, Kerry. 2000. 'Great Tits, Miss!' The silencing of male students' sexual harassment of female teachers in secondary schools: a focus on gendered authority. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 21 (1), 75–90.

Ronkainen, Suvi. 2004. Kvantitatiivisuus, tulkinnallisuus ja feministinen tutkimus. Teoksessa Liljeström, M. (toim.) 2004. Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino.

Rojola, Lea et al. 2000. Gayatri Chakravorty Spivak ja väärinlukemisen politiikat. Teoksessa Anttonen, A.; Lempiäinen, K. & Liljeström, M. (toim.) Feministejä – Aikamme ajattelijoita. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Rojola, Sanna. 2000. Donna Haraway – Mieluummin kyborgi kuin jumalatar. Teoksessa Anttonen, A.; Lempiäinen, K. & Liljeström, M. Feministejä – Aikamme ajattelijoita. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Saarinen, Jaana. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Acta Universitatis Lapponiensis 57. Lapin yliopistopaino.

Saarinen, Jaana. 2001. Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. Aikuiskasvatus 1/2001, 330–335.

Saarinen, Jaana. 1996. Feministisestä pedagogiikasta – feminiiniseen pedagogiikkaan? Teoksessa Naskali, P. (toim.) Pulpetti ja karttakeppi. Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14.

Saarinen, Jaana. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa : kertomuksia tutkimusprosesseista. Acta Universitatis Lapponiensis 57. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Sahlberg, Pasi & Shlomo, Sharan. 2002 (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Sahlström, Fritjof. 1999. Up the Hill Backwards. On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 85.

Salminen, Hannele & Salminen, Jukka. 1986. Lastentarhatoiminta – osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen suomeen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, P-julkaisusarja No. 17. Jyväskylä: Gummerus Oy.

Salo, Ulla-Maija. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksistä. Acta Universitatis Lapponiensis 24. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Salo, Ulla-Maija. 2005. Ankarat silkkaa hyvyyttään: suomalainen opettajuus. Helsinki: WSOY.

Saloviita, Timo. 2006. Erityisopetus ja inkluusio. Kasvatus 37 (4), 326–342.

Santavirta, Nina; Aittola, Eija; Niskanen, Paula; Pasanen, Irma; Tuominen, Katri & Solovieva, Svetlana. 2001. Nyt riittää: raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.

Seppänen, Piia. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Eductional Sciences 26. Turku: Painosalama oy.

Seppänen, Piia. 2004. Suomalaiskaupunkien 'eletyt koulumarkkinat' kansainvälisessä valossa. Kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 35 (3), 286–304.

Shor, Ira. 1996. When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy. Chicago: University of Chicago Press.

Simola, Hannu. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1890-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.

Simola, Hannu. 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kanslaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A3: 1997.

Simola, Hannu. 1998a. Constructing a school-free pedagogy: decontextualization of Finnish state educational discourse. Journal of Curriculum Studies 30 (3), 339–356.

Simola, Hannu. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksissa. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena.

Simola, Hannu. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. Kasvatus 35 (1), 91–97.

Simola, Hannu & Hakala, Katariina. 2001. Finland school professionals talk about educational change. Teoksessa Lindblad, S. & Popkewitz, T. S. (toim.) Listening to Education Actors on Governance and Social Integration and Exclusion. University of Uppsala, Department of Education, Uppsala Reports on Education 37.

Simola, Hannu; Rinne, Risto & Kivirauma, Joel. 2002. Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. Scandinavian Journal of Educational Research 46 (3), 237–246.

Skeggs, Beverley. 2001. Feminist Ethnography. Teoksessa Atkinson P.; Coffey A.; Delamont S.; Lofland J. & Lofland L. (toim.) Handbook of Ethnography. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

Slavin, Robert E. & Madden, Nancy A. 2002. Yhteistoiminnallinen laskemaan, lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen. Teoksessa Sahlberg, P. & Shlomo, S. (toim.). Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Porvoo: WSOY.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 1988. Can the Subaltern Speak? Teoksessa Nelson, C. & Grossberg, L. (toim.) Marxism and the Interpretation of Culture. Urbána: University of Illinois Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 1993. Outside in the Teaching Machine. New York: Routledge.

St. Pierre, Elizabeth A. 1997a. Methodology in the fold and the inrruption of transgressive data. Qualitative Studies in Education 10 (2), 175–189.

St. Pierre, Elizabeth A. 1997b. Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: a preface. Qualitative Studies in Education 10 (3), 365–383.

St. Pierre, Elizabeth A. 2000. Poststructural feminism in education: an overview. International Journal of Qualitative Studies in Education 13 (5), 477–515.

St. Pierre, Elizabeth A. & Pillow, Wanda (toim.) 2000. Working the Ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education. New York: Routledge.

Suoninen, Eero. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, A.; Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Suoranta, Juha. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.

Suoranta, Juha. 2006. Kriittinen pedagogiikka vahvistuu. Kasvatus 37 (1), 3–5.

Syrjäläinen, Eija. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A25/2002. Tampereen yliopistopaino Oy.

Syrjäläinen, Eija. 1994a. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 134.

Syrjäläinen, Eija. 1994b. Alppilan visio. Tapauskuvaus Alppilan yläasteelta lukuvuonna 1992–93: Opettajien, kokeiluhjohtajan ja rehtorin kokemuksia koulukohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä osana akvaariohanketta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 1994.

Syrjäläinen, Eija. 1993. Helsinkiläisten opettajien näkemyksiä akvaariohankkeen toteutumisesta koulujen arkitodellisuudessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A4: 1993.

Tarmo, Marjatta. 1992. ”Tytöt ne mutisee mekkoonsa”. Opettajien käsityksiä tytöistä. Teoksessa Näre, S. & Lähteenmaa, J. (toim.) Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa. Tietolipas 124. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.

Tilastokeskus. 2004. Opettajien määrä lähes ennallaan 2004. http://www.tilastokeskus.fi/til/ope/index.html 7.12.2006.

Tolonen, Tarja (toim.) 1999. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Tolonen, Tarja. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.

Tomperi, Tuukka. 2005. Johdanto. Teoksessa Freire, P. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Tomperi, Tuukka & Suoranta, Juha. 2005. Jälkisanat. Teoksessa Freire, P. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Toom, Auli. 2006. Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionality. University of Helsinki. Faculty of Behavioural Sciences. Department of Applied Sciences of Education. Research Report 276. Verkkojulkaisu osoitteessa: http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/toom/(viitattu 4.2.2007)

Tuomaala, Saara. 1999. Poista vetelyys ja basillit – vahvista itsenäistä kansakuntaa! Koululaisen kuva 1920- ja 30-luvun terveysoppaissa. Teoksessa Tolonen, T. (toim.). Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Tuomaala, Saara. 2004. Työtätekevistä käsistä puhtaiksi ja kirjoittaviksi. Suomalaisen oppivelvollisuuskoulun ja maalaislasten kohtaaminen 1921–1939. Bibliotheca historica 89. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Varjo, Janne. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.

Veijola, Soile & Jokinen, Eeva. 2001. Voiko naista rakastaa? Avion ja eron karuselli. Helsinki: WSOY.

Visweswaran, Kamala. 1994. Fictions of Feminist Ethnograpy. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Vitikka, Erja (toim.) 2004. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset. Opetushallituksen moniste 8/2004. Helsinki: Edita Prima oy.

Vuorikoski, Marjo. 2005. Opettaja – sukupuoleton mallikansalainen? http://www.minna.fi/minna/artikkelit/vuorikoskiopettajat.html (viitattu 16.1.2006).

Vuorikoski, Marjo; Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T.; Tomperi, T. & Vuorikoski M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Välijärvi, Jouni. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto ja Life as Learning research programme. Jyväskylän yliopistopaino.

Vänskä, Annamari. 2005. Nainen, ruoka, koti. Pirjetta Branderin ja Heidi Romon teokset vikuroivina naiseuden esityksinä. Naistutkimus – Kvinnoforskning 2/2005, 15–28.

Waller, Willard. 1967. The Sociology of Teaching. Third printing, first published in 1932. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Weber, Sandra & Mitchell, Claudia. 1995. That's Funny, You Don't Look Like A Teacher! Interrogating images and identity in popular culture. London, Washington D.C.: The Falmer Press.

Öhrn, Elisabet. 2005. Sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja muutoksen esittäminen. Teoksessa Mietola, R.; Lahelma, E.; Lappalainen, S. & Palmu, T. Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Erontekoja ja yhdessä tekemistä. Kasvatusalan tutkimuksia 22. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Turku: Painosalama oy.

Liitteet

Liite 1. Aineistoluettelo

Egsie-projektin aineisto:

Haastattelut tehtiin syksyllä 1998 ja keväällä 1999
EGS1-39, numeroinnit viittaavat haastattelujen tekojärjestykseen
Kirjainlyhenne H=Helsinki, V=Vantaa, K=pieni paikkakunta Länsi-Suomessa, R=pieni kaupunki Itä-Suomessa
f=female, m=male
Pr=principal/rehtori/koulunjohtaja, Te=teacher/opettaja, St=special teacher/erityisopettaja, Sc=school counselor
P=primary school/perusk. ala-aste, L=lower secondary school/perusk. yläaste, U=upper secondary school/lukio, V=vocational school/ammattikoulu

Dialogisen etnografian aineisto:

DE1pk; Päiväkirja prosessista, 49 s (teksti, ei sisällä havainnointiviikkoja)
DE2Iyk271100; I ryhmäkeskustelun litteraatio, 25 s (video ja audio)
DE3kh240101; K:n haastattelun litteraatio, 12 s (audio)
DE4lh250101; L:n haastattelun litteraatio, 16 s (audio)
DE5rpkhelmi01; R:n viikon kenttäpäiväkirja, 8 s (teksti)
DE6rvideo010201; R:n videon transcript, 21 s (video)
DE7lpkhelmi01; L:n viikon kenttäpäiväkirja, 11 s (teksti)
DE8lvideo070201; L:n videon transcript, 22 s (video)
DE9rh120201 R:n haastattelun litteraatio, 29 s (audio)
DE10kpkmaalis01; K:n viikon kenttäpäiväkirja, 15 s (teksti)
DE11kvideo290301; K:n videon transcript, 20 s (video)
DE12kkuvat290301; K:n piirustuksista keskustelun litteraatio, 8 s (video)
DE13kh300301; K:n haastattelun litteraatio, 7 s (audio)
DE14hpkhuhti01; H:n viikon kenttäpäiväkirja, 13 s (teksti)
DE15hvideo050401; H:n videon transcript, 26 s (video)
DE16hkuvat050401; H:n oppilaiden piirustuksista keskustelun litteraatio, 14 s (video)
DE17rkuvat090401a; R:n oppilaiden piirustuksista keskustelun litteraatio, 15 s, keskustelussa mukana myös L (video)
DE18lkuvat090401b; L:n oppilaiden piirustuksista keskustelun litteraatio, 12 s, keskustelussa mukana myös R (video)
DE19IIyk260401; II ryhmäkeskustelun litteraatio, 26 s (audio)
DE20kkatint070502; Tutkijan tulkinnat K:lle, 7 s (teksti)
DE21ktk070502; Tutkijan ja K:n tulkintakeskustelun litteraatio, 13 s (audio)

DE22lkatint100502; Tutkijan tulkinnat L:lle, 3 s (teksti)
DE23lkesk100502; Tutkijan ja L:n tulkintakeskustelun litteraatio, 18 s (audio)
DE24rkatint220502; Tutkijan tulkinnat R:lle, 3 s (teksti)
DE25rkesk220502 Tutkijan ja R:n tulkintakeskustelun litteraatio, 18 s (audio)
DE26hkatint230502; Tutkijan tulkinnat H:lle, 6 s (teksti)
DE27hkesk230502; Tutkijan ja H:n tulkintakeskustelun litteraatio, 16 s (audio)
DE28Iyd111102; Tutkijan I käsikirjoitus opettajille, 27 s (teksti)
DE29IIIyk261102; IIIyhteiskeskustelun litteraatio, 45 s (audio)
DE30IVyk310806; IVyhteiskeskustelun litteraatio, 28 s (audio)

Piirustukset
H1-20, H:n oppilaiden piirustukset, numeroitu 1–20
K1-27; K:n oppilaiden piirustukset, numeroitu 1–27
R1-22; R:n oppilaiden piirustukset, numeroitu 1–22
L1-23; L:n oppilaiden piirustukset, numeroitu 1–23

Pseudonymit:
H= Heikki, K=Kaija, R=Retriikka, L=Liisa

Liite 2. Esittelykirje koulun opettajille

Hyvä X koulun opettaja!

Olen tekemässä väitöstutkimusta opettajuudesta ja erityisesti peruskoulun ala-asteen opettajista. Haluaisin kerätä aineistoa tutkimustani varten x:n ala-asteella tämän lukuvuoden 2000–2001 aikana kahden koulun opettajan kanssa havainnoimalla heidän opetustaan, keskustelemalla heidän kanssaan päivän tapahtumista ja haastattelemalla heitä. Tutkimukseni tapahtuu Suomen Akatemian rahoituksella dosentti Elina Lahelman projektissa Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksella.

Lähtökohtiani tutkimukseen määrittävät kysymykset siitä, miten tämän päivän opettaja on opettaja - miltä tuntuu olla opettaja, miltä opettaja näytää, miten opettaja 'esittää opettajaa', miten ammatti on muuttunut k.o. opettajan uran aikana, mikä muu on muuttunut ja miten tuo 'muu' on suhteessa opettajuuteen? Koulutyöskentelyssä olen erityisesti kiinnostunut opettajan vuorovaikutuksen tyyleistä ja erilaisten merkitysten muotoutumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, esimerkkinä opettajan sukupuoleen liitetyt merkitykset; miten opettajuus nähdään feminiinisenä / maskuliinisena, miten nainen ja mies ovat erilaisia opettajia, vai ovatko?

Toivoisin kuitenkin erityisesti, että vuorovaikutus k.o. opettajien kanssa muotoutuisi mahdollisimman avoimeksi ja molemminpuoliseksi ajatusten vaihdoksi, jossa lopulliset tutkimuskysymykset ja -teemat täsmentyvät ja kysymyksiä ja vastauksia etsitään yhdessä positiivisesti, mutta jossa kriittisyyskin on sallittua molempiin suuntiin.

Olen ajatellut tutkimukselleni seuraavanlaista etenemistä. Tämä on tässä vaiheessa ehdotus käytännöistä neuvottelujen ja niistä sopimisen pohjaksi – en halua rasittaa k.o. opettajia liiaksi vaan sovittaa tutkimukseni opettajille itselleen sopivaksi

- Liikkeelle elämäkerrallisesta haastattelusta. Kirjoitan haastattelun tekstiksi ja lähetän opettajalle.
- Toinen lyhyt haastattelu, jossa kysyn jälkivaikutelmia haastattelusta ja mahdolliset lisäykset siihen. Etnografian tarkempi suunnittelu ja aikatauluista sopiminen yhdessä. Tämä mahdollisesti yhteistapaamisena molempien opettajien kanssa, mikäli he ovat siihen halukkaita.
- Opetuksen ja muun koulutyöskentelyn seuraamista siten, että osallistun opettajan koulupäivään mahdollisimman tiiviisti kulkien mukana erilaisissa tilanteissa ja kohtaamisissa. Tähän haluaisin rakentaa jonkin opettajien kanssa tarkemmin sovittavan tavan pohtia päivän tapahtumia ja tarkentaa omia havaintojani. Tämä ajoittuisi marraskuun 2000 ja maaliskuun 2001 väliselle ajalle opettajien kanssa tarkemmin sopien.
- Lopuksi mahdollisesti haastattelu (mikäli vielä tarpeen), jonka jälkeen maalis-huhtikuussa 2001 ryhdyn jäsentämään ja analysoimaan aineistoa, mutta pidän opettajat ja koulun ajan tasalla työni edistymisestä ja olen valmis jatkamaan yhteistyötä, jos sitä toivotaan.

Toivon nyt, että miettisit halukkuuttasi ja mahdollisuuksiasi ryhtyä yhteistyöhön kanssani tänä lukuvuonna. Prosessi saattaa olla vaativa koulutyön tiimellyksessä, mutta voin myös kuvitella, että se muodostuu antoisaksi mahdollisuudeksi pysähtyä peilaamaan ajatuksiasi ja käytäntöjäsi yhdessä kanssani

Helsingissä 7.9.2000

Katariina Hakala, tutkija
Kasvatustieteen laitos PL 39,
Bulevardi 18
00014 Helsingin yliopisto
p. 09-1912 8045 (työ) / 041- 447 1797
s-posti: katariina.hakala(at)helsinki.fi

Liite 3. Kirje oppilaiden koteihin

Tervehdys!

Toimin tutkijana Helsingin yliopiston Kasvatustieteen laitoksella ja teen väitöskirjaa työotsikolla ‘Opettajakuvan kerrostumia’. Luokan [Nn] luokanvalvoja [xx] on ystävällisesti lupautunut yhteistyöhön kanssani, ja kerään aineistoa tutkimustani varten seuraamalla hänen koulutyöskentelyään viikolla [yy]. Seuraan myös oppitunteja ja tarkoitukseni on mm. kerätä oppilaiden piirustuksia opettajastaan sekä videoida joitakin jaksoja [suunniteltu videointipäivä]. Videot jäävät ainoastaan tutkimukäyttöön eikä niitä julkaista eikä näytetä julkisesti missään yhteydessä, myöskään oppilaiden nimet eivät tule esiin.

Tutkimukseni kuuluu osana Suomen Akatemian rahoittamaan tutkimusprojektiin, jonka koordinoijana toimii dosentti Elina Lahelma. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin,
Katariina Hakala
gsm.
kotip.
sähköpostiosoite

Liite 4. Kansalaisuuden konteksti peruskoulun opetussuunnitelmissa 1994 ja 2004

Pops94	Pops04
• Kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen Toimivan kansalaisyhteiskunnan tunnusmerkkejä ovat kansalaisten keskinäinen tasa-arvo ja yksilöiden tahto osallistua yhteisten asioiden hoitoon. Kansalaisyhteiskunnan jäsenillä on oikeus tuoda julki mielipiteitään ja edistää niiden toteutumista. Lisäksi kansalaisilla on mahdollisuus valvoa sekä poliittisten päättäjien että viranomaisten toimintaa. Peruskoulun toiminnan tavoitteena on kehittää oppilaissa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. Oppilaalle tulee antaa mahdollisuus tutustua yhteiskunnan eri toimintoihin käytännössä ja myös itse harjoitella yhteiskunnallista osallistumista ja vaikuttamista. Sukupuolten tasa-arvo on tärkeä osa koulun arvoperustaa. Sukupuolten tasa-arvo kasvatustavoitteena merkitsee sitä, että tytöt ja pojat saavat valmiudet toimimiseen yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin perhe-elämässä, työelämässä ja yhteiskunnassa (s. 14)	• Perusopetuksen tehtävä Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Sen tehtävänä on toisaalta tarjota yksilölle mahdollisuus hankkia yleissivistystä ja suorittaa oppivelvollisuus ja toisaalta antaa yhteiskunnalle väline kehittää sivistyksellistä pääomaa sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa. Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen. Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (s. 12)

Pops94	Pops04
KULUTTAJAKASVATUS Kuluttajakasvatuksella, jota toteutetaan sekä opetuksessa että koulun kokonaistoiminnassa, pyritään parantamaan oppilaan edellytyksiä toimia osaavana ja harkitsevana kuluttajana. Tavoitteena on, että oppilas oppii kriittisesti arvioimaan sekä kulutusvalintojaan ohjaavia tekijöitä että valintojensa vaikutuksia omaan elämäänsä ja ympäristöön. Voidakseen toimia osaavana, arvostelukykyisenä ja vastuullisena kuluttajana oppilas tarvitsee tuotteisiin ja palveluksiin liittyviä tietoja. Hän tarvitsee taitoja tavaroiden käytössä, hoitamisessa, korjaamisessa ja käytöstä poistamisessa sekä palvelusten ostamisessa. Kuluttajakasvatuksessa käsiteltäviä asioita ovat esimerkiksi omat tarpeet ja arvostukset, muodin ja mainonnan vaikutus oppilaan valintapohdintoihin, hankintojen ja rahankäytön suunnittelu omassa ja perheen taloudessa, kuluttajansuoja-asiat, tuoteturvallisuus, kuluttamisen vaikutus ympäristöön, yhteiskunnassa vallitsevat taloudelliset lainalaisuudet sekä kansalaisen vaikuttamismahdollisuudet. (s. 29)	OSALLISTUVA KANSALAISUUS JA YRITTÄJYYS Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille. Koulun oppimiskulttuurin ja toimintatapojen tulee tukea oppilaan kehittymistä omatoimiseksi, aloitteelliseksi, päämäärätietoiseksi, yhteistyökykyiseksi ja osallistuvaksi kansalaiseksi sekä tukea oppilasta muodostamaan realistinen kuva omista vaikutusmahdollisuuksistaan. KESKEISET SISÄLLÖT perustietoja kouluyhteisön , julkisen sektorin, elinkeinoelämän ja järjestöjen toiminnasta sekä työnjaosta • demokratian merkitys yhteisössä ja yhteiskunnassa • erilaisia osallistumis- ja vaikuttamiskeinoja kansalaisyhteiskunnassa • verkostoituminen oman ja yhteisen hyvinvoinnin edistämiseksi • osallistuminen ja vaikuttaminen omassa koulussa ja elinympäristössä sekä oman toiminnan vaikuttavuuden arviointi • yrittäjyys ja sen merkitys yhteiskunnalle, perustietoja yrittäjyydestä ammattina sekä työelämään tutustuminen. (s. 38–39)

Pops94	Pops04
• Kanasalaisuus yhteiskuntaopin opetuksessa: Yhteiskuntaopissa tarkastellaan Suomen valtiollista ja yhteiskunnallista järjestelmää, kansalaisen asemaa yhteiskunnassa, Suomen kansantalouden peruspiirteitä ja talouselämän toimintaa sekä sosiaalipolitiikan keskeisiä kysymyksiä. Tavoitteet ja keskeiset sisällöt Historian ja yhteiskuntaopin opiskelun järjestelyjen tavoitteena on, että niiden yhteydessä oppilas • omaksuu yhteiskuntaeettisiä arvoja kuten sosiaalista vastuuntuntoa, oman kansan ja kotiseudun arvostusta, työn ja ihmisoikeuksien kunnioitusta, kansainvälistä yhteisymmärrystä ja rauhantahtoa • kehittää ja kypsyttää ajantajuaan ja historiatietoisuuttaan ja oppii suhteuttamaan oman aikansa ja itsensä jatkuvaan muutokseen • tuntee elävää mielenkiintoa historiallisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja ymmärtää yleisluonteisia yhteiskunnan ilmiöitä • havaitsee ihmisen ja luonnon välisen suhteen merkityksen historian ja nykyhetken sekä tulevaisuuden peruskysymyksenä • ymmärtää kulttuurien erilaisuutta ja arvostaa koko ihmiskunnan kulttuuriperintöä • ymmärtää, että hän on kansalaisena ja kuluttajana vaikuttaja yhteis- kunnallisia ratkaisuja tehtäessä • saa valmiuksia tutkivaan oppimiseen, jatkuvaan tiedon analysoimiseen ja luovaan soveltamiseen • saa valmiutta arviointikyvyn ja suhteellisuudentajuun perustuvaan kriittiseen ajatteluun. (s. 96)	• Kansalaisuus yhteiskuntaopin opetuksessa: Yhteiskuntaopin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta kasvamaan yhteiskunnan aktiiviseksi ja vastuulliseksi toimijaksi. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 yhteiskuntaopin opetuksen tulee antaa perustiedot ja -taidot yhteiskunnan rakenteesta ja toiminnasta sekä kansalaisen vaikutusmahdollisuuksista. Opetuksen tarkoituksena on tukea oppilaan kasvua suvaitsevaiseksi ja demokraattiseksi kansalaiseksi ja antaa hänelle kokemuksia yhteiskunnallisesta toimimisesta ja demokraattisesta vaikuttamisesta TAVOITTEET Oppilas • saa käsityksen yhteiskunnallisen tiedon luonteesta • oppii hankkimaan ja soveltamaan yhteiskuntaa ja talouselämää käsittelevää informaatiota kriittisesti ja toimimaan aktiivisena vaikuttajana • oppii tuntemaan julkiset palvelut • saa valmiuksia työnteon kunnioittamiseen • oppii yrittäjyyden perusteet ja ymmärtää yrittäjyyden merkityksen yhteiskunnan hyvinvoinnin tekijänä • oppii ymmärtämään yhteiskunnallisten päätösten vaikutuksia kansalaisten elämään • kiinnostuu yhteiskunnallisesta osallistumisesta ja vaikuttamisesta • oppii tarkastelemaan ja kehittämään osaamistaan vastuullisena kuluttajana ja yhteiskunnallisena toimijana • tuntee tekojensa oikeudelliset seuraamukset. (s. 226-227)

Pops94	Pops04
Kansalaisuus elämänkatsomustiedon yhteydessä Elämänkatsomustiedon opetus tukee yksilön elämänkatsomuksen muotoutumista, antaa mahdollisuuden omaksua maailman perusluonnetta ja arvoja jäsentäviä lähestymistapoja sekä käyttää niitä elämän ongelmien ratkomiseen. Ihmisenä ja kansalaisena oppilas kohtaa vaikeita katsomuksellisia kysymyksiä, joihin ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja. Tutkiva ja uutta rakentava oppija kasvaa ymmärtämään sekä itsensä että maailman keskeneräisyyden. Katsomusten tutkiminen avaa näköaloja jäsentää maailman mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia kehityspolkuja. Tavoitteiden määrittelyn yhteydessä: Yhteiskuntasuhde, kansalaisetiikka Ala-asteella pohditaan keinoja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi ja toimitaan ihmis- ja kansalaisoikeuksien puolesta. Tutustutaan uskonnonvapauden sisältöön. Tarkastellaan lasta ja nuorta tulevaisuuden tekijänä ja oikeuksien haltijana. (s. 93–94)	Kansalaisuus elämänkatsomustiedon yhteydessä Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Elämänkatsomustiedon opetus tukee kasvua täysivaltaiseen demokraattiseen kansalaisuuteen, joka globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa edellyttää eettisen ajattelu- ja toimintakyvyn kehittämistä, niihin liittyviä laaja-alaisia tietoja ja taitoja sekä katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttamista. Elämänkatsomustiedon opetusta ohjaa käsitys oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi. Elämänkatsomustiedon keskeisissä sisällöissä vuosiluokille 6–9: • Kansalaisuus ja hyvä yhteiskunta • yhteiskuntateorian perusteet, demokratia • politiikka, toimiminen kansalaisena, kestävä kehitys (s. 218)

Pops94	Pops04
• *kansalais*taito osana ympäristö ja luonnontietoa (s. 17, 78), jossa muina aineina luetellaan biologia, maantieto ja ympäristöoppi; tavoitteena ”tutkiva ja toimiva *kansalainen,* joka on kiinnostunut luonnosta, sen tutkimisesta ja suojelusta” (s. 78) – sinänsä kiinnostavaa, että tämä määritys liittyy nimenomaan tähän ala-asteen oppiaineyhdistelmään, mutta kansalaisuudesta ei enää puhuta yläasteella biologian tai maantiedon yhteydessä, vaikka luonnon tutkimisesta ja suojelusta sielläkin puhutaan	• Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta – aihekokonaisuus (s. 39) – päämääränä ”lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisen hyvinvoinnin puolesta” – ympäristötietoisuus, kestävään elämäntapaan sitoutunut *kansalainen* • biologian ja maantiedon opetuksen yhteydessä toistetaan, että opetuksen ”tulee tukea oppilaiden kasvua aktiiviseksi ja kestävään kehitykseen sitoutuneeksi *kansalaiseksi*” (s. 174, 181) Maantiedon oppiaineen tavoitteissa ja päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8 mainitaan myös, että oppilaan tulisi oppia ”tietämään” ja ”selostamaan, miten Suomessa jokainen *kansalainen* voi vaikuttaa oman elinympäristönsä suunnitteluun ja kehittymiseen” (s. 181, 183)
• liikunnan opetuksen yhteydessä mainitaan ”tarve kehittää kansallista liikuntakulttuuria ja *kansalais*taitoja”; tekstiyhteydessä kansalaistaidoiksi on tulkittavissa opiskeluvireyden ja terveellisten elämäntapojen ylläpito ja kansanterveyden edistäminen	• terveystieto -oppiaineen keskeisissä sisällöissä määritetään terveys, yhteiskunta ja kulttuuri osakokonaisuuden yhteydessä luettelona *kansantaudit, *ympäristö ja terveys, työhyvinvointi, kulttuuri ja terveys, *keskeiset terveydenhuolto- ja hyvinvointipalvelut ja *kansalais*järjestöjen työ sekä *lasten ja nuorten oikeuksia, toiminnan rajoituksia ja seuraamuksia koskeva lainsäädäntö (s. 199)
• taide- ja taitoaineiden, musiikin opetuksen tehtävien määrityksen yhteydessä mainitaan ”arviontikykyinen *kulttuurikansalainen*” (s.97) • Yhteiskunnan tekninen kehittyminen edellyttää kaikilta *kansalaisilta* valmiuksia käyttää ja kykyä vaikuttaa teknologisen kehityksen suuntaan – sukupuolesta riippumatta (s. 11) • monikulttuurisuuteen liittyen puhutaan ”alkuperältään erilaisista etnisistä ryhmistä tulleista *kansalaisista*”, joita kohtaan ollaan suvaitsevaisia ja avoimia, kiinnostuneita (13–14) • *maailmankansalaisuus*; kansainvälisyyskasvatus (s. 28–29) • eri maiden *kansalaisina* elävät saamelaiset; saame äidinkielenä (s.48)	Näihin rinnastettavia kansalaisuuden ulottuvuuksia en löytänyt Pops04:stä