



JYRI LINDÉN

## Kutsumuksesta palkkatyöhön?

Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston  
opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa,  
Erottajakatu 12, Hämeenlinna,  
19. päivänä maaliskuuta 2010 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1502  
ISBN 978-951-44-8000-3 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 940  
ISBN 978-951-44-8001-0 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print  
Tampere 2010

# Kiitokset

Yliopistoyhteisössä tutkimuksellani on ollut kaksi erityisen tärkeää tukijaa. Työni ohjaa professori Eero Ropoa kiitän sekä konkreettisista ehdotuksista että rohkaisusta prosessin eri vaiheissa. Kiitos Eero myös kärsivällisyydestä ja lukuisista lausunnoista, jotka ovat osaltaan auttaneet saamaan taloudellista tukea kirjoitustyöhön. Professori Veli-Matti Värriin kannustus ja konkreettinen apu ovat olleet etenkin työn loppuunsaattamisessa korvaamattomia. Hänen oppineisuutensa ja tapansa huomioida nuoremmat kollegat ovat osoittaneet mikä yliopistotyössä on lopulta tärkeää. Suuret kiitokset!

Jorma Joutsenlahti, Timo Portimojärvi ja Jorma Vainionpää ovat olleet arvokkaita keskustelukumppaneita tutkimuksen kuluessa. On hienoa työskennellä kanssanne! Kiitokset myös Mirka Räisäselle ja Marjo Vuorikoskelle yhteistyöstä, jonka aikana aloin itsekkin uskoa, että opetustyötä kannattaa pohdiskella työelämän tutkimuksen näkökulmasta.

Osoitan vilpittömät kiitokseni työni esitarkastajille dosentti Tuomo Alasoinille ja professori Hannu Simolalle. Asiantuntevat ja huolella laaditut lausunnot osoittivat käsikirjoituksen puutteet ja kannustivat niiden korjaamisessa sekä työn loppuunsaattamisessa. Kirjoituksiani ovat prosessin eri vaiheissa kommentoineet myös Tiina Kujala, Liisa Hakala sekä professori Anna Raija Nummenmaa. Kiitos Anna Raija myös mahdollisuudesta työskennellä johtamassasi tutkimusprojektissa ja viedä väitöskirjaa näin eteenpäin. Päivi Torvelaista kiitän raportin kielenhuollosta.

Työni valmistumiseen on oleellisesti vaikuttanut saamani taloudellinen tuki. Tutkimusta ovat tukeneet sen alkuvaiheessa Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahasto sekä Tampereen Yliopiston Tukisäätiö. Työn loppuunsaattamisen ovat mahdollistaneet Työsuojelurahaston stipendi sekä Tampereen Yliopiston Tukisäätiön Ammatikasvatusrahaston apuraha. Kiitän hankettani kohtaan osoitetusta luottamuksesta.

Lopuksi lämpimät kiitokset läheisilleni! Vanhempani Raija ja Unto Lindén ovat kannustaneet ja olleet suurena apuna perheemme arjessa. Suurin kiitos sinulle Henriikka, joka olet jakanut kanssani tähän työhön liittyneet vaikeudet ja ilonaiheet.

Hämeenlinnassa 12.2.2010

Jyri Lindén



# Tiivistelmä

Jyri Lindén: Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka

Tutkimuksessa kuvataan käsitteellisen analyysin avulla perusasteen opettajan työn muuttunutta luonnetta ja sen suhdetta työntekijän elämäntilanteeseen. Lähtökohtana on, että opetustyötä voidaan ymmärtää vain sen oma historiallinen erityisluonne ja tehtävä huomioiden. Opettajan työn erityisasema perustuu sille kansallisvaltiokerptomuksessa asetettuun tehtävään turvata yhteiskunnan moraalisen tahdon jatkuminen ja ylläpitää yhteiskuntarauhaa. Työ ja sen tekijä otettiin valtion erityiseen suojeluun vastikkeeksi sitoutumisesta ja oikeamielisuudesta annettuun tehtävään. Opetustyöstä tuli tekijälleen ensisijaisesti moraalinen projekti, jota kannattelee kansalaisten ja poliitikkojen yhteinen ymmärrys sen välttämättömyydestä ja itseisarvosta.

Tutkimuksessa vastataan kysymykseen, mihin opetustyö ja sen mielekkyys perustuvat nyt, kun kansallisvaltiota ei entisen kaltaisena työn määrittäjänä ja takaajana enää ole, vaan työ ja työntekijät kilpailevat asemastaan ja työn oikeutuksesta muiden keskiluokan ammattikuntien joukossa.

Tutkimus on luonteeltaan teoriantutkimusta. Se kohdistuu aiemmissä tutkimuksissa esitettyihin päätelmiin opettajan työstä ja sen olosuhteista. Näitä suhteutetaan työnsosiologiaan havaintoihin, jotka käsittelevät lähinnä työprosesseja ja työtä osana työntekijän jokapäiväistä elämää. Tämän uudelleenkontekstualisoinnin avulla muotoillaan hypoteesi opettajan työn luonteen ja logiikan muutoksesta. Analyysi perustuu käsitykseen suomalaisen yhteiskunnan periaatteellisesta ja rakenteellisesta murroksesta, jossa kansallinen hyvinvointivaltioajattelu on korvautunut globaalin kilpailutalouden vaatimuksilla.

Tutkimuksen tietoteoreettisena kompassina ja tiedonmuodostuksen oikeuttajana on kriittinen realismi. Sen mukaan teoreettinen (ontologinen ja epistemologinen) paikantaminen on ensisijainen avain ilmiön tutkimukselliseen ymmärtämiseen ja ilmiössä tapahtuvien muutosten selittämiseen. Opettajan työn ajatellaan tutkimuksessa koostuvan useista ”mekanismeista”, joilla on erilaisia toimintataipumuksia. Tietyissä tilanteissa toiset taipumukset korostuvat ja toiset taas jäävät piiloon riippuen siitä, millaisena ilmiö esiintyy ja miten käsitteellistämme ja tutkimme sitä. Tutkija ei pääse suoraan selville opetustyön luonteesta, vaan hän joutuu pohtimaan ilmiön määrittelyjen suhteita, alkuperää ja ilmenemistä. Näiden perusteella tutkija

hahmottelee ilmiötä koskevaa teoriaa, jonka toimivuutta ja oikeellisuutta voidaan sittemmin koetella empiirisesti.

Tehtyjen havaintojen perusteella käynnissä on kaksi samanaikaista työn luonnetta ja logiikkaa muuttavaa prosessia. Ensinnäkin työn perusta ja tarkoitus ovat monimutkaistuneet, eivätkä tarjoa työntekijälle enää selkeää subjektifikaation eli kiinnittymisen kohdetta. Opetustyön mielekkyys perustui aiemmin kristillisen palvelutyön eetokseen sekä kansalaisten arvostukseen ja tukeen. Nämä eivät ole riittäviä perusteita työlle kilpailuyhteiskunnassa, jossa työn tarjoamat mahdollisuudet kuluttamiseen ja yksilöllisiin elämäntapavalintoihin korostuvat.

Toiseksi julkisen sektorin auttamistyön oikeutus on muuttunut. Se ei enää perustu ensisijaisesti työn itseisarvoon, vaan siitä saatavaan hyötyyn kansalliselle ja yksilölliselle kilpailukyvyille. Muuttunut oikeutus on tuonut opettajan työhön ja työprosesseihin sellaisia jälkitayloristisen työn kontrollimuotoja, jotka soveltuvat huonosti kutsumusperustaiseen työhön. Uudet työntekijän hallinnoinnin ja työsuoritusten mittaamisen tavat eivät huomioi, että opetustyö perustuu ensisijaisesti moraaliseen suhteeseen työn kohteena olevaan oppilaaseen. Työtä ei voida mitattavana suureena erottaa sen tekijästä ilman, että tämä heijastuu työn luonteeseen. Kun työn luonne ja logiikka muuttuvat, opetustyöstä voi tulla tekijälleen merkityksetöntä ja vierasta.

Mainitut prosessit vaikuttavat lopulta muuttavan työntekijöiden suhdetta omaan työhönsä. Kun olosuhteet ja mahdollisuudet tehdä kutsumusperustaista työtä tyydyttävästi ovat riittävästi heikentyneet, työntekijä kyseenalaistaa oman moraalisen sopimuksensa eli käsityksensä työn ja siitä saatavien palkkioiden suhteesta. Työ muuttuu tekijälleen palkkatyöksi, jossa työn mielekkyys perustuu siitä itselle saatavaan taloudelliseen hyötyyn.

# Abstract

Jyri Lindén: An occupational calling transformed to basic labour? The changing nature and logic of teacher's work

This study is a theoretical analysis regarding the changing nature of the pre-secondary level teacher's occupation. The initial premise is that teaching in Finland can be understood only after it is compared against its authentic historical, and cultural nature and mission. The original mandate of a teacher's work is based upon a mission initially appointed by the nation state which is to secure the propagation and thus extension of the moral will and to maintain the social order. Teachers and the teaching occupation were afforded special rights and the guidance of the state, in exchange the teaching field committed to following those right-mindedness visions and directives. Accordingly, teaching became first and foremost a moral project, upheld by social coherence and the understanding of its intrinsic value and necessity.

My goal is to research and answer the following practical question. What is the basis of teacher's work, and where is its real meaningfulness, now that the nation state is no longer what it was in its past history, and today's teachers compete for their status and rights within the our current labour market among other middle-class professions?

This study is a theoretical inquiry focused upon the review of previous research related to the teacher's work and labour conditions. The reviews are related to critical readings from published sociology of work, specifically labour process theory, theories of governing and the related recent academic articles and findings pertaining to knowledge work.

In this re-contextualization, the objective is to form a hypothesis on the new logic of teaching and a teacher's occupation. The analysis is framed by an understanding of the nature of sociocultural reconstruction within Finnish society, where the national consensus of a welfare state has been transformed by the demands of global economic competition.

The scientific framework of this study is based on Critical realism, in which the theoretical (ontological and epistemological) conceptualization is a key issue for understanding and explaining the research subject. In this case, a teacher's work is considered to entail several mechanisms with different causal powers and liabilities (capacities to behave in particular ways). In specific situations some powers are ac-

tivated and others are hidden depending on the context and our method of investigation of the subject. There is no direct access or objective evidence to the nature of this phenomena, therefore a researcher needs to enquire as to the relations, origins and essence of its definitions. This means proposing a theory to which the validity can later be tested empirically.

This analysis shows that there are two overlapping processes that alter the logic and nature of teacher's work. First, the foundation regarding the meaning of work has become more complicated and that it no longer provides a solid basis for subjectification. The ethos or philosophy of Lutheran values of self-sacrifice and public support, were previously supported and seen as part of meaningfulness in work, seem to be insufficient in today's late modern society, where competition and the attainment for consumption and subjective life choices are highly valued.

Secondly, there has been a major cultural and political shift in the legitimacy of teaching as a profession. It is no longer founded primarily on its intrinsic value, but on the extrinsic pay-back that it provides to the national and individual competitiveness.

As a result of this shift, unsuitable ways of controlling teacher's work and labour processes have been implemented. New standards and cultural shifts within governing and evaluating the employee ignore the original premise that work is a moral relationship between a teacher and a student. This implementation and as such workers submitting to the unfair or bias supervision that can alter or skew the nature of work threaten to alienate employee from the meaning of her work.

Eventually, the processes mentioned above seem to alter the employee's attitude to work. Questioning the circumstances and terms to doing proper work today means questioning one's psychological contract, that is the conception of the balance between the work contribution and the personal compensations for it. Teaching becomes like any other labour-like occupation, in which the meaning or value is measured objectively in exchange for the financial benefits.



# Sisällys

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| JOHDANTO .....                                                              | 12 |
| Opettajan työ työnä .....                                                   | 12 |
| Vaihtoehto psykologisperustaiselle opettajuustutkimukselle? .....           | 15 |
| Opetustyö osana keskiluokkaisen työn monitulkintaista muutospuhetta .....   | 19 |
| Tutkimuksen eteneminen .....                                                | 23 |
| TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....                                                       | 26 |
| Tutkimuksen kohde, tavoitteenasettelu ja keskeiset päätelmät .....          | 26 |
| Tutkimuksen kehyskertomus .....                                             | 27 |
| Tarkastelussa työ ja elämäntapa .....                                       | 29 |
| Teoreettinen paikantaminen.....                                             | 30 |
| Tutkimuksen painopistealueita ja rajouksia.....                             | 37 |
| KRIITTISEN REALISMIN NÄKÖKULMA OPETTAJAN TYÖHÖN JA SEN<br>TUTKIMUKSEEN..... | 44 |
| Kohti kriittistä realismia .....                                            | 44 |
| Kriittinen realismi osana kriittisen kasvatustutkimuksen<br>perinnettä..... | 50 |
| Opettajan työn ontologinen ja epistemologinen määrittely .....              | 57 |
| Kriittisen realismin selitysvaikutus.....                                   | 65 |
| PRO PATRIA – OPETTAJAN TYÖN VALTIOSUHDE JA LOGIIKKA .....                   | 72 |
| Auttamisammattien erityisasema ja kutsumusperustaisuus.....                 | 72 |
| Moraalinen riippuvuussuhde ja työn essentialistinen perusta.....            | 75 |

|                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Työn kutsumuksellisuus ja sen avulla tehtävät määrittelyt .....                                        | 80         |
| Uhrautumisen eetos muuttuvana kertomuksena .....                                                       | 85         |
| Moraalinen sopimus uudelleenarvioinnin kohteena .....                                                  | 90         |
| <b>OPETTAJAN TYÖN MUUTTUVAT OLOSUHTEET JA KONTEKSTIT .....</b>                                         | <b>99</b>  |
| Poliittinen oikeutus ja ilmapiiri – hyvinvointivaltion ideaali globaalien talouden puristuksessa ..... | 100        |
| Opettajan työ osana koulutuspoliittista reformipuhetta .....                                           | 106        |
| Uusi julkisjohtaminen työntekijän hallinnon uutena kertomuksena .....                                  | 110        |
| Projektiyhteiskunta ja minän muokkaaminen – uusliberalismin moraalinen ydinsanoma.....                 | 116        |
| Opettajan luokkaretki uuden keskiluokan elämäntapaan ja identifiikaatioon ....                         | 121        |
| Opettaja keskiluokan professioammattien kilpakentällä.....                                             | 127        |
| Opettajien professiopuhe ja sen ongelmallisuus .....                                                   | 130        |
| <b>TYÖPROSESSIT JA NIIDEN HALLINTA OPETTAJAN TYÖSSÄ.....</b>                                           | <b>135</b> |
| Työprosessiteorian anti opetustyölle .....                                                             | 135        |
| Intensifikaatio ja luottamuksen kriisi .....                                                           | 139        |
| Vaihtosuhteeseen liittyvät epäreiluuden ja hallitsemattomuuden kokemukset.....                         | 142        |
| Työprosessin hallinta ja kohteet opettajan työssä.....                                                 | 148        |
| Työprosessin kontrolli: henkilökohtaistunut työ minuuden muokkaamisen prosessina .....                 | 152        |
| Työ muuttuu sisältäpäin .....                                                                          | 157        |
| <b>KUTSUMUKSESTA PALKKATYÖHÖN? .....</b>                                                               | <b>160</b> |
| Valtiosuhteen ja työn poliittis-moraalisen perustan uudelleenrakentuminen...                           | 161        |
| Kohti uutta subjektiviteettia.....                                                                     | 165        |

|                                                |            |
|------------------------------------------------|------------|
| Moraalisen sopimuksen kyseenalaistuminen ..... | 166        |
| Kokemus vieraantumisesta .....                 | 168        |
| Lopuksi.....                                   | 172        |
| <b>LÄHTEET</b> .....                           | <b>175</b> |

# Johdanto

*Opettajat ovat työntekijöitä, opettaminen on työtä ja koulu on työpaikka. Nämä kolme yksinkertaista tosiasiaa unohdetaan usein. Vanhemmat arvioivat opettajia sijaishuoltajina, lapsille he ovat sekoitus poliisia ja tietosanakirjaa ja poliitikot ja media kohtelevat heitä kuin nyrkkeilysäkkiä. Kuitenkin he ovat työntekijöitä, ja juuri työn analysointi on opettajien ymmärtämisen kannalta ensisijaista. (Connell 1985, 69.)*

## Opettajan työ työnä

Tämä on tutkimus perusasteen opettajan työn historiallisesta ja nykyisestä luonteesta ja näiden suhteesta modernin ajan kuluttajakansalaisen elämänkulkuun. Työn luonteen käsittely perustuu teoreettiseen ymmärrykseen työn sisältämästä logiikasta ja tuon logiikan muutosprosesseista. Työn logiikalla tarkoitetaan tutkimuksessa sellaisia olosuhteisiin, työhön ja sen tekemiseen liittyviä käytäntöjä ja määrittelyjä, joiden kautta työntekijälle muodostuu käsitys työn mielekkyydestä ja tarkoituksesta. Yksinkertaistaen kyse on siis siitä, miksi työtä tehdään. Aiemmasta kasvatustieteen perinteestä poiketen tässä tutkimuksessa käytännöllisenä tarkoituksena on ymmärtää opetustyötä nimenomaan työnä, elämän välttämättömyyksien tuottamisena ja siten erottamattomana osana työntekijän jokapäiväistä elämää.

Opetustyön historiallinen erityislaatu tekee siitä erityisen tutkimuksellisen mielenkiinnon kohteen ja muodostaa samalla perustan sen ymmärtämiselle. Opettajan työn alkuperäinen idea perustuu sen merkitystä ja mielekkyyttä kannattelevaan valtiolliseen yhtenäiskertomukseen, jonka kautta opetustyö on saanut tarkoituksensa, arvonsa ja luonteensa. Perusasteen opettajan – suomalaisen kansanopettajan – työ ei ole ollut historiansa valossa palkkatyötä siinä merkityksessä, että se perustuisi ensisijaisesti työprosessin omaehtoiseen säätelyyn vastikkeeksi taloudellisesta hyödyistä. Opetustyötä, kuten muutakin julkisen sektorin hoiva- ja auttamistyötä, on mielekkäämpää tarkastella lähtökohtaisesti moraalisenä projektina, jossa yksilö on sekä koulutuksen että henkilökohtaisen ymmärryksensä ja itsetuntemuksensa kautta sitoutunut ja sitoutettu valtiollisen yhtenäiskertomuksen kulttuurisiin ajattelutapoihin. Opettajan työ on historiansa ja valtiollisen erityisasemansa perusteella näin malliesimerkki kutsumusperustaisesta työstä, jonka olemassaolo ja oikeutus perus-

tuvat yhteiskuntarauhan edistämiseen sekä yhteiskunnan moraalisen tahdon ja jatkuvuuden takaamiseen.

Tutkimus saa motiivinsa hypoteettisesta kysymyksestä, mitä perusasteen opettajan työlle on tapahtunut nyt, kun kansallisvaltiota ei (aiemmankaltaisena) moraalisena entiteettinä ole olemassa, työtä ohjataan tavarantuotannon markkinoiden indikaattorien mukaan ja työntekijät kilpailevat henkilökohtaisesta asemastaan keskiluokkaisina kuluttajakansalaisina. Työelämän tutkimuksesta nousevana alkuoletuksena on, että entiset ”turvakehät” ja työn mielekkääksi ja merkitykselliseksi tehneet ulottuvuudet ovat muuttaneet muotoaan, mikä ei voi olla vaikuttamatta myös työntekijän subjektiviteettiin. Kyse on ilmeisestikin niin totaalista ja työn moraaliseen ja subjektiiviseen perustaan kohdistuvasta uudelleenjärjestäytymisestä, että sitä on tarkoituksenmukaista käsitellä työn ja siihen kiinnittymisen logiikan muutoksena.

Tutkijat ovat innostuneet kuvaamaan kansainvälistä opettajan työn muutosta varsin monisanaisesti ja värikkäästi. Opetustyön on sanottu kriisiytyneen ajassa, jossa se on joutunut rakentamaan tarkoitustaan uudelleen globalisaation ja yhteiskuntailmaston uudelleenmäärittelyn edessä (esim. Smyth, Dow, Hattam, Reid & Shacklock 2000; Seddon 1997; Reid 1997; vrt. Almiola 2008). Työn muutoksen alkukertomus on paikannettu niihin sosiokulttuurisiin ja geopolitiittisiin uudelleenmäärittelyihin, joissa länsimaista yhteiskuntajärjestystä on yhdenmukaistettu. Smyth (2000, 5) kollegoineen summaa Seddoniin (1997) viitaten kriisiytymistä seuraavien teesein: Ammattiliitot ovat joutuneet paineen alle, kun opettajien palkkaus on jäänyt jälkeen muun ylemmän keskiluokan palkkauksesta. Työ on tullut sekä sosiaalisesti että organisatorisesti huomattavasti haastavammaksi. Opettajat tuntevat itsensä vähemmän arvostetuiksi yhteisöissä, opetustyö on muuttunut rutiininomaisemmaksi ja se on asetettu arvioinnin ja kontrollin alaiseksi. Lisäksi opetustoimen leikkaukset ovat tehneet kouluista yhä huonommin materiaalisesti resursoituja paikkoja.

Martin Lawn (1996, 116–118) puhuu samaan sävyyn ”uudelleensuunnitellusta opettajasta”. Hän viittaa prosessiin, jossa hyvän opettajan idea on muuttunut yleis- taidollisesta luokkahuonetyöntekijästä erityistaidolliseksi koulun tiimityöntekijäksi, jonka osaamisesta ollaan jatkuvasti huolissaan. Opetustyön perustan mukana on muuttunut Lawnin mukaan myös työn orientaatio: kollektiivisesta individualistiseen, samankaltaisuudesta erityiseen ja vastuullisesta kompetenttiin. Työtä kannatteleva edistykseen idea, joka perustui sosiaalidemokratian, fordismien ja modernismin liitolle, murtui näiden metakertomusten takerteluun ja hajosi lopulta mahdottomiin työprosesseihin, aliresursointiin ja opettajia edustavien tahojen vallan puutteeseen.

Vaikka Suomessa muutokset eivät olekaan olleet yhtä rajuja, prosessit ja niiden osatekijät ovat täälläkin hyvin tunnistettavissa (esim. Sahlberg 2006, 283–285; Rinne, Kivirauma & Simola 2002, 654–655). Työn muuttumiskertomuksissa on kansallisessa mielessä oleellista, että kielteiset muutokset painottuvat nimenomaan opetta-

jan työnkuvan murentumiseen jonkin uudenlaiseksi kutsutun yhteiskunnallisen tilanteen edessä. Ne kohdistuvat retoriikan voimakkuudesta riippumatta työn perustaan ja ideaan tavalla, joka vavisuttaa työn tekemisen mieltä ja merkitystä kokonaisuudessaan. Lawnin (1996) mukaan kyse on jonkinlaisesta katkoksesta historiallisen kutsumusopettajan ja uuden ajan opettajan välillä. Tarjolla näyttäisi olevan ”uusi työ” uusine määrittelyineen, mutta vanhalla ”sopimuksella”.

Aiemmin työtä ohjanneet oletukset ja premissit vaikuttavat nyt alistetun mitä erilaisimpien merkitysneuvottelujen kohteiksi. Ennen työ perustui suhteellisen vakiintuneille ja yhteisesti määritellyille käsityksille toimijoiden positioista. Myös toiminnan perustana olevat tieto- ja uskomusjärjestelmät olivat vakiintuneista ja yhteisesti määriteltyjä. Nyt lukuisat tutkimukset ja henkilökohtaiset mielipiteet kertovat suhteiden oppilaisiin, vanhempiin, virkamiehiin ja poliittisiin päättäjiin monimutkaistuneen (esim. Coffey 2001). Jatkuvien merkitysneuvottelujen kohteena ovat myös kasvatuskäytännöt, pedagogiset ratkaisut ja osittain toiminnan moraalinen perustakin. Samalla, kun työhön on lisätty uudenlaisia vastuita ja suoritteita, siihen on myös alettu kohdistaa aiemmasta poikkeavia kontrolli- ja arviointikeinoja. Toimijaryhmien osallistuminen opettajan työtä koskeviin merkitysneuvotteluihin on eittämättä lisännyt työn läpinäkyvyyttä ja vuorovaikutusta toimijoiden välillä. Samalla se on kuitenkin lisännyt työn kuormittavuutta ja heijastunut työn merkitykseen ja henkilökohtaiseen mielekkyyteen.

Kun työelämän ongelmalliset tilanteet ja jännitteet kasautuivat ennen kollektiiviseksi vastarinnaksi ja työelämän osapuolten väliseksi vastakkainasetteluksi, nykyisin työn läpidiskursiivisuus vaikuttaa haudanneen ainakin osaksi nuo näkyvät asetelmat. Ongelma on siinä, että nyt työhön liittyviä turhaumia käsitellään lähinnä yksilön ongelmina. Kuten Raija Julkunen kirjoittaa: ”[E]nnen työssä oli [kollektiivisia] suojaavia ’turvakehiä’, nyt vaatimukset tähtävät suoraan henkilöön.” Aggressiot ilmenevät työpaikoilla lähinnä työntekijöiden välisinä ja sisäisinä jännitteinä. (Julkunen 2008, 11.)

Perustelen tutkimuksen näkökulmavalintaa ja sen merkitystä tarkemmin seuraavassa, tutkimustehtävää käsittelevässä luvussa. Ennen sitä tarkoitukseni on johdella lukijaa tutkimusteeman äärelle kahdesta suunnasta. Ensimmäiseksi luon lyhyen ja kriittisen silmäyksen opettajuustutkimuksen tuottamaan kuvaan opettajan työstä. Selvitän näin opettajan työtä koskevan tutkimuksen lähtökohtaeroja ja pyrin osoittamaan valitulle näkökulmalle tilaa kansallisessa ympäristössä. Toiseksi käsittelen opettajan työtä osana keskiluokkaisen työn muutosta ja esittelen sitä koskevaa kansallista tutkimusta.

## Vaihtoehto psykologisperustaiselle opettajuustutkimukselle?

Opettajan työtä on suomalaisessa tutkimusperinteessä tarkasteltu pitkälti psykologisperustaisen ammatillisen identifikaation avulla. Tällaiset pääasiassa opettajuuskäsitteellä operoivat tutkimukset ovat painottaneet opettajan sisäistä reflektiota ja ajatteluprosessia osana ammatillisen kompetenssin kehittymistä.<sup>1</sup> Tutkimukset ovat välittäneet ammattikuvaa, jossa opettajan työ määrittyy ensisijaisesti työtä tekevien tai alalle aikovien kvalifikaatioiden, heidän persoonallisten ominaisuuksiensa tai ammatillisen identifikaation määrittelyjen kautta. Työ näyttäytyy henkilökohtaisena jatkumona sellaiselle itsensä kehittämisen potentiaalille, josta ammatillisuus koostuu ja jota työssä heijastellaan tuleville sukupolville.

*Siellä [esimerkiksi opettajuutta käsittelevässä tutkimuksessa] puhutaan työ- ja ammatti-identiteetistä, minuudesta, minästä, minätunteesta, subjektista ja subjektiudesta. Tätä voisi kutsua psykologisoitumiseksi, käyttäytymistieteellistymiseksi; tekisi mieli kutsua sitä suorastaan tieteelliseksi narsismiksi. Työ on elämän kollektiivisten välttämättömyyksiä tuottamista, mutta viime vuosikymmeninä ihanteelliseksi työksi on käsitetty sellainen, missä voi toteuttaa ja kehittää "itseään", omia potentiaalejaan ja kykyään. Työn ei kuulu olla vaivaa ja piinaa, vaan sen kuuluu olla oman kasvun ja kehittymisen paikka. Itsen toteuttamisen ja kehittämisen diskurssi on niin jokapäiväinen, että sitä ei tule edes kyseenalaistaneeksi. (Julkunen 2008, 126.)*

Julkusen mielestä työn käsitteellistämässä kyvyiksi ja potentiaaleiksi on kyse työn eksistentiaalisen merkityksen korostamisesta. Hän (mt., 127) sanoo, että tämän tyyppisessä tutkimusdiskurssissa "[y]ksilöä ei tule vapauttaa työstä, vaan täydellistää työssä, joka konstruoidaan toimintana, jossa tuotamme, löydämme ja koemme itsemme. Diskurssi esittää, että todellinen itsetoteutus on mahdollista vain työssä." (Vrt. Rose 1989, 103.)

Kasvatustieteellisen opettajuustutkimuksen hahmottama käsitys opettajan työstä näyttäisi noudattavan Julkusen kuvaamaa psykologisoitumisen tai käyttäytymistieteellistymisen trendiä. Se on perustunut paljolti ammatilliseksi piirreteoriaksi kutsutulle näkemykselle. Opettajan työ idealisoidaan yhteiskunnan kulloisiakin tarpeita vastaavaksi ja työntekijöiden toimintaa, ajattelua, kehitystarpeita ja asenteita kuvataan suhteessa tuohon ideaaliin. Toisaalta dokumentoidaan sellainen yhteiskunnallinen asiointi, joka edellyttää opettajia toimimaan tai suhtautumaan asioihin tietyllä tavalla, ja toisaalta esitetään, millaisin keinoin yksilön on mahdollista päästä näihin tavoitteisiin.

*Opettaja ei jaksa, jos jokainen muutos ja koululle esitetty uusi haaste koetaan uutena velvoitteena ja lisärasitteena itselle ja kouluyhteisölle. Menestyvä yksi-*

---

<sup>1</sup> Yhteenvedoa ja lähteiden koontia tällaisista tutkimuksista esim. Luukkainen (2000, 50–59).

*lö tai organisaatio sietää epätietoisuutta ja epävarmuutta, joustaa, muokkaa informaatiota oman kokemuksensa kautta tiedoksi ja oppimiseksi ja luottaa enemmän luovuuteen kuin sääntöihin. (Luukkainen 2000, 233.)*

*Uuden opettajuuden ja uuden koulukulttuurin menestyminen riippuu siitä. miten hyvin opettajat kykenevät jäsentämään itseään, omaa arvomaailmaansa, maailmankuvaansa sekä opetus- ja oppimisteoreettista viitekehystä. (Luukkainen 2000, 230.)*

Tämäntyyppisissä tutkimuksissa opettajan henkilökohtainen suoriutuminen, asenne tai ajattelu nähdään työssä keskeisinä. Näkökulma sulkee pitkälti pois työntekijöiden henkilökohtaiset elämäntarinat, työn historiallisen muotoutumisen ja ulkopuolelta määrittävät työn olosuhteet. Tulevaisuuden menestymisen avaimiksi nostetaan nimenomaan itsen ja oman persoonan jäsentäminen (suhteessa ulkopuolisiin vaatimuksiin) sekä konstruktivistisen oppimisen sisäistäminen osaksi opettajan toimintaa ja ajattelua.

Opettajuus-käsitteen alla kulkevat tutkimukset palautuvat usein käsitykseen opettajapersoonasta, ammatillisesta identifikaatiosta ja henkilökohtaisesta kehitymisprosessista. Opettajapersoonalla tarkoitetaan sellaista suhteellisen autonomista toimintayksikköä, jolla on mahdollisuus ammatilliseen kehittymiseen oikeiden ajatusmallien ja valintojen avulla. Kehittymistä on ollut tapana kuvata käsitteillä, joille yhteistä on nimenomaan ideaalimuotoinen ja yhtenäisesti määritelty opettajapersoonaa ja sen muokkautuminen. (Kari & Heikkinen 2001, 44.)

Yhteistä psykologisperustaisille opettajuustutkimuksille on myös se, että opettaja esiintyy teksteissä usein määrittelyiden kohteena, ei niiden lähtökohtana tai asettajana (vrt. Ball 1994, 62). Teksteistä on tulkittavissa ajatus mahdollisimman hyvästä ja edelleen kehittyvästä toiminnasta, mutta nimenomaan vallitsevan kehityssuunnan puitteissa. Opettaja tuotetaan aktiivisena toimijana ja häntä kannustetaan toimintaan, mutta vain annetun yhteiskunnallisen kehityssuunnan vauhdittamiseksi ja sen edellytysten mukaan.

Esimerkiksi Luukkainen (2004, 93) ottaa lähtökohdakseen Fullanin ja Kohosen kehittämän mallinnuksen, joka perustuu opettajan sisäiseen jatkuvaan uudistumisprosessiin seuraavilla tasoilla:

- 1. opettaminen ja oppiminen*
- 2. kollegiaalinen yhteistyö*
- 3. oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet*
- 4. itsensä näkeminen jatkuvana oppijana (tutkiva asenne työhön)*
- 5. muutosprosessien kohtaaminen*
- 6. eettinen päämäärä*



Valitut tasot summaavat kattavasti opettajan työn keskeisiä ulottuvuuksia, mutta ne tulevat samalla asettaneeksi yksilön sisäisen reflektioprosessin valtaviin odotusten kohteeksi. Yritykset tavoitella yhteiskunnallisen kehityksen mukaista modernia opettajan reflektioprosessia jättävät usein huomiotta näiden ulottuvuuksien taustalla olevan yhteiskunnallisen todellisuuden tai niiden suhteen henkilökohtaisen elämänsä ulkoisiin realiteetteihin. Monet edellä kuvatut tasot kietoutuvat voimakkaasti yksilön kokonaisvaltaiseen käsitykseen itsestä ja hänen tekemiinsä konkreettisiin valintoihin. Lisäksi tasot ovat osa yksilön ulkopuolista työntekijän hallinnan logiikkaa. Kuitenkin näiden näkökulmien analysointi jää piirreteoreettisessa tutkimuksessa usein vähäiseksi. Keskeiseksi ongelmaksi nousee tällöin, epäilemättä vastoin niiden tarkoitusta, tutkimusten taipumus kohdistaa vaatimukset suoraan opettajaan. Ne olettavat ammatin muutosten olevan hallittavissa oikealla toiminnalla ja suhtautumisella. Yleisemmän kritiikin mukaan piirreteoreettiset tutkimukset esittävät monia ammatin perusteista koskevia havaintoja itsestään selvyyksinä ja pyrkivät neutralisoimaan opettajan ammatin taustojen moniäänisyyttä ja poliittisuutta. Näkökulma jättää usein huomiotta ilmiöiden sosiaalisen rakentuneisuuden perustan sekä kriittisen pedagogiikan näkökulmat opettajan työn poliittisesta lähtökohdaisuudesta. (Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Kimonen, Nevalainen & Sarja 2004, 9–10.)

Opettajan työn esittäminen henkilökohtaisena kehitysprojektina viittaa relativistiseen ontologiseen oletukseen työn luonteesta. Opettajapersoonaa ja kehitysmahdollisuudet irrotetaan työn historiallis-moraalisista juurista, diskurssikäytännöistä sekä realistisista elämänsäkuun, työn sääntelyyn ja ohjaamiseen vaikuttavista prosesseista. Samalla yksilöä suurempi moraalihorisontti jää taka-alalle identifikaatioprosessissa ja toimija vapautetaan hyödyntämään kehityspotentiaaliaan yhteiskunnallisten haasteiden mukaisesti.

Samalla kun moraalihorisontin katoaminen on todettu postmodernina ajankuvana, sen perinteinen asema yksilön identiteetin perustana on hämärtynyt. Identifikaatio on kääntynyt persoonaan itseensä, omiin mieltymyksiin ja henkilökohtaisesti opittuihin arvopäämääriin, kun sitä aiemmin kannatellut historiallinen, yhteiskunnallinen ja moraalinen sidonnaisuus on jätetty lähes huomiotta. (Vrt. Puolimatka 2002, 140.) Henkilökohtaistuminen on ollut näkyvillä myös opettajatutkimuksessa. Tämä on ainakin osittain selitettävissä metodologisen individualismin painotuksella, jonka mukaan ”sosiaaliset tapahtumat on selitettävä aina yksilöiden käyttäytymisellä tai yksilöiden mentaalilla tiloilla” (Raatikainen 2004, 29).

Yhteinen ongelma henkilökohtaistuneelle tarkastelulle on sen kiinnittämättömyys työtodellisuuteen sellaisena kuin se näyttää yksittäisen henkilön elämänsä näkökulmasta. Tutkimukset ovat tuottaneet monenlaisia kuvauksia opettajuudesta ja sen rakentumisesta hyväksyen lähtökohdaksi, että opettajuus tai opettajan työ on irrotettavissa yksilön muusta elämänsäkulusta ja persoonasta. Kriittisen opettajan ideaali tai tutkivan asenteen omaksuminen opetustyössä ovat teoreettises-

ti ja empiirisestikin perusteltuja näkökulmia, mutta ne eivät vaikuta riittävästi huomioivan yksilön aiempia kokemuksia, suhdetta ja kiinnittymistä työhön, yksilön kulloistakin elämäntilannetta tai siihen vaikuttavia reaalisia sidoksia. Ajatus tutkimuksesta opettajan työn kantavana perustana voi siis tuottaakin enemmän ahdistusta kuin toivoa paremmasta, jos kaikki käytettävissä oleva työaika kuluu luokan perustarpeista huolehtimiseen, vapaa-aika on ladattu jatkuvalla vastuulla kodin ja perheen arjesta ja tutkimuksen maailma on palautettavissa vain opiskeluajan muistikuviin tutkimusmenetelmien valintaan liittyvistä vaikeuksista.

Asettaessani tutkimuskohteeksi aiemman kirjallisuuden perusteella rakentuvan kuvan opetustyöstä lähdin etsimään vaihtoehtoa tai jatkumoa piirreteoreettiselle ja psykologisperustaiselle tutkimukselle. Näkökulmavalintani perustuu kysymykseen, miten opettajuudesta tehdyt työtä koskevat havainnot olisi mahdollista suhteuttaa holistisempaan ihmistieteelliseen tarkasteluun, jossa myös yksilön rationaalisen toiminnan ehdot ja sosiaalisen ympäristön reaaliset järjestelmät tulisivat huomioituiksi. Tutkimusasetelma nousee tarpeesta etsiä aiemman opettajatutkimuksen oheen sellaista näkökulmaa, joka pystyisi sijoittamaan opettajan työn lähtökohtaisesti osaksi tekijänsä henkilökohtaista elämää ja elettyä todellisuutta unohtamatta kuitenkin ammatin historiallis-moraalista perustaa ja sen diskursiivisia sidonnaisuuksia yksilön identiteettityöhön.

Asetelma edellyttää ilmiön paikantamista kahdenlaisen tutkimustradition väliin. Opettajan työhön suuntautuva kasvatustieteellinen tutkimusintressi on saanut rinnalleen työn sosiologisen tutkimusperinteen. Työn sosiologisen kirjallisuuden valossa näyttää entistä selvemmältä, että työtä ja työprosesseja ei voida tarkastella liittämättä niitä yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin. Länsimaisessa yhteiskunnassa työn, sen ehtojen ja olosuhteiden muutokset heijastuvat myös aina työntekijän henkilökohtaiseen elämään, koska työstä on tullut enenevässä määrin elämäntapaan ja sosiaalisiin verkostoihin kiinnittymisen mittari. Työ on kytköksissä yksilöiden elämäntapaodotuksiin ja elämänhallintaan. Lisäksi työelämän käytännöt ovat rakentuneet yhteiskunnallisen eetoksen ja markkinayhteiskunnan toimintalogiikan varaan, joten ne tulevat ymmärrettäviksi ja tulkittaviksi vain suhteessa toisiinsa.

Kasvatustieteellinen, opettajan perustehtävään keskittynyt tutkimussuuntaus vaikuttaa unohtaneen, että opettajan työ on markkinataloudessa tekijälleen kuluttajakansalaisuuden edellytys. Lisäksi sen kautta kiinnitytään modernin kansalaisen identifikaatioon, jossa työmarkkina-asema, työn sisältö ja mielekkyyden kokemukset ovat yhä enenevässä määrin osa reflektoitavaa elämänkulkua. Opettajuustutkimukset näyttäisivät tuottavan opettajan työstä ja toiminnasta varsin pikkutarkkaa kuvausta, mutta jättävän samalla tuosta kuvauksesta pois yhteiskunnalliset taustat sekä työn ja siitä saatavien palkkioiden suhteen.

## Opetustyö osana keskiluokkaisen työn monitulkintaista muutospuhetta

Anna-Maija Lehto (2007) kokoaa artikkelissaan työn ja työelämän laatua koskevien tutkimusten ja selvitysten johtopäätöksiä. Jos onkin niin, että työelämässä on viimeisen 30 vuoden aikana tapahtunut laadullisia ja rakenteellisia muutoksia, näiden suunnasta ei suurten aineistojen perusteella näyttäisi voitavan tehdä mitään yhdensuuntaista johtopäätöstä. Myönteisiä kehityssuuntia ovat Lehdon mukaan olleet työssä kehittyminen- ja vaikutusmahdollisuuksien lisääntyminen sekä työn monipuolistuminen. Työnantajat tarjoavat yhä enemmän koulutusta työntekijöilleen, ja tilastojen mukaan siihen myös osallistutaan ahkerasti. Nämä seikat ovat yhteydessä työtyytyväisyyden kokemuksiin, mikä tukee myönteistä kehitystrendiä.

Toisaalta työolotutkimukset kertovat Lehdon (mt., 99–100) mukaan myös kielteisistä muutoksista työpaikoilla. Kiireen kokemukset ja kiireen haittaavuus ovat lisääntyneet selvästi, ja erilaisiin työn tehostamispyrkimyksiin liittyvistä työpaineiden kokemuksista on tullut varsinkin naisten pysyvälunteinen ongelma. Erityisen tarpeelliseksi lisätutkimuksen kohteeksi hän nimeää julkisen sektorin työntekijöiden aseman, joka näyttää ajautuneen ”lähes kestämättömään tilanteeseen lukuisine työsuhteongelmineen” (Lehto 2007, 104). Lehdon mainitsema työhön sitoutumisen, työtyytyväisyyden ja työn epävarmuuden välisten yhteyksien selvittäminen liittyy läheisesti tutkimustehtävääni.

Ulla Aitta (2006) tarkastelee suomalaisessa työelämässä tapahtuneita muutoksia vertailemalla eri palkansaajaryhmien kokemuksia työoloista ja työhyvinvoinnista vuosina 1997 ja 2003. Hän suuntaa katseensa ylemmissä toimihenkilöammateissa työskenteleviin naisiin. Aitta (mt., 19) käyttää Tilastokeskuksen ylempien toimihenkilöiden määritelmää, jonka mukaan ylempiä toimihenkilöitä ovat ”palkansaajat, jotka soveltavat tehtävässään laajaa teoreettista tietoa.” Korkean koulutuksen lisäksi määrittelyyn liittyvät työtehtävien suhteellisen suuri itsenäisyys, vastuullisuus sekä mahdollinen, mutta ei ensisijainen esimiesasema.

Ylemmän toimihenkilöasteen töissä on olennaista asiantuntijuus, joka edellyttää itsenäistä tavoitteenmäärittelyä, kokonaisuuksien hahmottamiskykyä sekä valmiutta tehdä itsenäisiä ratkaisuja ja päätöksiä. Perusasteen opettajat kuuluvat tähän joukkoon, vaikka Aitta ei haluakaan palauttaa ylempien toimihenkilöiden määrittelyä suoraan ammattinimikkeisiin. Hän päätyy toteamaan ammattiryhmän kvalifikaatioihin viitaten, että ”[t]iedepohjaisen koulutuksen hankkineita asiantuntijoita tarvitaan julkisen hallinnon opetus-, sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisina. Näissä töissä työn kohteena on usein niin kutsuttu kolmas osapuoli eli toinen ihminen, kuten oppilas, potilas tai asiakas.” (Aitta 2006, 21.)

Kaikista sukupuolen ja sosioekonomisen aseman mukaisista ryhmistä ylemmät toimihenkilötason naiset – siis opettajat mukaan lukien – kokivat yleisimmin työsään kiirettä, pelkäsivät työmäärän edelleen lisääntyvän sekä näkivät uupumisen ja mielenterveyden järkkymisen todellisina uhkina (Julkunen 2008, 220; ks. myös Aitta 2006). Hän jatkaa: ”Meillä Suomessa monet kielteiset piirteet kärjistyvät kunnissa, ja kun korkeakoulutetut naiset työskentelevät paljolti kuntien hyvinvointiammateissa, kuntien, koulutetun keskiluokan ja naisten kielteiset kokemukset ja kehityspiirteet ovat osin päällekkäisiä.”

Tutkijat ovat itse esittäneet havainnoille myös kritiikkiä, jonka tulkinta edellyttää kuitenkin tarkkuutta. Julkunen (2008, 222) pukee ihmettelynsä seuraavasti:

*Työssä naiset törmäävät sekä yleisiin tämän päivän työelämän realiteetteihin että erikseen sellaiseen naisten sivuuttamiseen ja häirintään, jota hyvin menestyvät tytöt eivät ole kohdanneet koulussa tai opinnoissa. Akateemisesti koulutetuilla ja vielä erikseen naisilla kristallisoituu keskiluokkaisen työelämän syndrooma: työhön kohdistuvat suuret henkilökohtaiset odotukset, vastuullinen työ, monet positiivisiksi käsitetyt piirteet (kouluttautuminen, uuden oppiminen, osaaminen, vaikutus- ja kehittymismahdollisuudet, vaatimus kaiken tämän käsittämisestä 'haasteena'), toisaalta myös kielteiset piirteet ja kyky niiden kommunikoimiseen.*

Julkusta (2008, 217–218) häiritsee paikoin myös ”entisen glorifiointi”, millä hän tarkoittaa ilmiselvää paradoksia tutkimustuloksista tehtyjen päätelmien välillä. Samalla kun pikkutarkasta työntekijän ohjauksesta on luovuttu, työtehtävät ovat monipuolistuneet ja työntekijöiden kohtelu johdon taholta demokratisoitunut, on konsensus työelämän huonontumisesta kasvanut.

Raimo Blom, Harri Melin ja Pasi Pyöriä (2001, 43) määrittelevät opettajat osaksi tietotyöläisiä erotuksena tiedon käyttäjistä ja muista työntekijöistä. Myös he ovat päätelmissään törmänneet tietotyön sisäiseen ristiriitaisuuteen. ”Ydinkysymyksiä [–] ovat työtilanteen myönteisten (autonomia, mielenkiintoinen työ, palkkiot) ja kielteisten (henkinen rasitus, aikapaineet, tulosvalvonta) kehityspiirteiden yhtäaikaisuus. Lisäksi muutos on tehnyt työn, perhe-elämän ja vapaa-ajan suhteet uudella tavalla ongelmallisiksi tekemällä näiden alueiden rajat epämääräisemmiksi.” (Mt., 123.) Kirjoittajat pitävät paradoksina sitä, että kaikissa Suomen virallisissa strategioissa ja lukuisissa tutkimuksissa korostetaan luovuutta, osaamista ja uudistumista yhteiskuntakehityksen merkittävimpinä edellytyksinä. Samalla heidän aineistostaan välittyvä varsin raadollinen kuva tietotyöläisen arjesta saa tutkijat kysymään, miten yksilöt vallitsevissa olosuhteissa ylipäättään pystyvät olemaan luovia ja muuntautumiskykyisiä ja haluavat sitoutua alati kiireiseen ja jatkuvasti muuttuvaan työhönsä. Kirjoittajien mukaan tutkimus osoittaa, että työn hierarkkiset rakenteet, työpaikkojen ristiriidat ja vanhat valta- ja auktoriteettisuhteet eivät ole odotusten mukaan tasoittuneet eivätkä vastaa julkisuudessa tietotyöläisistä kerrottuja menestystarinoi-

ta. Blom ja kollegat (2001, 211) huomauttavat vielä erikseen, että enemmistö tietotyöstä tehdään monilla sellaisilla yhteiskuntakehityksen kannalta merkittävillä aloilla, jotka saavat vain vähän julkista huomiota. Tietotyöläisistä vain pieni osa työskentelee tietokonesuunnittelun ja ohjelmoinnin tai uusmedian parissa, joten ”todellisuudessa opetus- ja tutkimustyö ja erilaiset varsin perinteisetkin asiantuntijatehtävät ovat suomalaisen tietoyhteiskunnan ydin” (Blom ym. 2001, 222).

Jos työelämän laatua ja muutoksen luonnetta käsittelevät tutkimukset ovat olleet osin monitulkintaisia, niin myös suomalainen työelämä on saanut uudenlaisia ja vaikeasti tulkittavia piirteitä. Samalla kun amerikkalaista keskustelua on leimannut kouluttamattomien työllisten alaluokan eriytyminen ja käytännön mahdottomuus nousta pois matalapalkkatöistä ihanteellisista lupauksista huolimatta (esim. Ehrenreich 2003; Rifkin 1997), Suomessa on koettu aiemmin suorittavaksi työksi katsottujen ammattien professionaalinen nousu. Ammatillisen toisen asteen koulutus on erittäin suosittua, ja useat tämän asteen ammateista houkuttelevat työntekijöitä julkisten alojen korkeakoulutettujen keskimääräisellä ansiotasolla. Tässä mielessä työ on Julkusen (2008, 219–220) sanoin keskiluokkaistunut.

Keskiluokkaista tietotyötä tai ylempiä toimihenkilöitä käsittelevistä tutkimuksista erottuu tiettyjä ulottuvuuksia, jotka tarjoavat perustan työhön ja identifiikaatioon liittyvien ilmiöiden ja yhteyksien tarkemmalle analyysille. Aitta (2006, 32) tulkitsee, että työelämän kielteisten piirteiden jonkinasteista kasautumista julkisen sektorin ylemmille toimihenkilöille on mahdollista kuvata kahden selitysmallin avulla. Näistä ensimmäistä hän kutsuu ”tyytymättömyys- tai turhaantumisenäkökulmaksi.” Tyytymättömyyden tunteet syntyvät pysyvästä ryhmän odotusten ja työelämän todellisuuden välisestä kuilusta, huolimatta kaikesta työ-, kehittämis- tai laadunparantamistoiminnasta. Aitan (2006) tutkimuksessa erityisesti naiset kokivat omaan työtahhtiinsa liittyvät vaikuttamismahdollisuudet merkitsevästi huonommiksi kuin vastaavan ryhmän miehet. Myös omat kehittymismahdollisuudet nähtiin tässä ryhmässä vuoden 1997 aineistoon verrattuna heikompina.

Toinen työelämän kielteisiä piirteitä kuvaava tulkintalinja liittyy ylempien toimihenkilöiden tekemien töiden vaikeuteen, vastuuseen sekä työtehtävien kasvaviin vaatimuksiin. Monet tutkimuksessa mukana olleet ammattikunnat työskentelivät julkisella sektorilla läheisissä suhteissa työn kohteisiin, asiakkaisiin, potilaisiin tai oppilaisiin. ”Julkisen talouden kiristyminen ja asiakkaiden ongelmien vaikeutuminen saattavat heijastua kipeimmin juuri näiden ammattikuntien työhön” (Aitta 2006, 32). Työn itsenäisyys ja autonomia eivät Aitan mukaan näyttäneet tarjoavan riittävästi suojaa työstä ja toimintaympäristöstä syntyviä vaatimuksia vastaan. Vaatimusten ja käytettävissä olevan ajan yhteensovittaminen sai aikaan ristipainetta, joka liittyi pelkoon oman työn ja vaadittavan osaamisen hallinnan menettämisestä sekä tarpeeseen pidentää työaika hallinnan tunteen saavuttamiseksi. Paineita syntyi myös itselle asetetuista odotuksista varata riittävästi aikaa itselle ja perheelle. (Mt.,

33.) Mainitut havainnot kertovat erityisesti tarpeesta suhteuttaa henkilökohtaisia toiminnan mahdollisuuksia ja itsenäisyyttä opettajan työn rakenteisiin ja ulkopuolelta asetettuihin tavoitteisiin.

Ajattelen Julkusen (2008, 203–205) tavoin, että tilastollinen näyttö yksilöiden kokemuksista ei ehkä kuitenkaan tavoita työelämä tutkimuksen kannalta olennaisinta tasoa. Työn ja elämäntavan kietoutuminen kulutuksen, pärjäämisen ja itsensä toteuttamisen ulottuvuuksille ei vaikuttaisi taipuvan sinänsä houkuttelevalle huonontuminen–samanlaisena pysyminen–parantuminen -akselille. Julkunen (mt., 205) sanoo työelämäkokemuksia koskevien kvantifiointien annin olevan aikasarjojen ja kokemusten struktuurien kuvaamisessa, joka auttaa tulkintahorisontin luomisessa. Tällöin ei esimerkiksi liene riittävää puhua opettajan työn huonontumisesta varsinaisena kehityssuuntana. Sillä tuskin olisi tilastollisesti uskottavaa selitysvoimaa, eikä se myöskään liian yleispätevänä tavoittaisi sitä valtavaa erilaisuutta, jolla opettajat omaan työhönsä suhtautuvat. Aivan kuten esimerkiksi ”nuoriso keskimäärin” tai ”keskimääräinen vanhemmuus” ovat periaatteessa epärelevantteja tarkastelunäkökulmia, työn ”keskimääräinen” huonontuminenkin tarjoaa vain vähän mahdollisuuksia itse ilmiön ja sen mekanismien kuvaamiselle.

Osin ristiriitaiset ja monitulkintaiset viestit työelämän kehityksestä kuvaavat lähinnä kahta asiaa. Ensinnäkin työstä on tullut sellainen elämänalue, joka kietoutuu työntekijän henkilökohtaiseen elämään huomattavasti aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Kokemusten mittaaminen vakioiduilla muuttujilla on tämän vuoksi erittäin vaikeaa eikä näytä antavan yksiselitteisiä vastauksia työelämän laadusta. Toiseksi työ on monien sellaisten ristiriitojen näyttämö, joilla on sekä yksilöä vapauttavia että voimavaroja kuluttavia piirteitä. Se voi olla yhtä aikaa kiireistä ja henkisesti palkitsevaa, raskasta ja mielekästä tai itselle merkityksentöntä ja taloudellisesti kannattavaa.

Esimerkiksi työolobarometrin (Ylöstalo, Antila, Suurnäkki, Andersson, Vuori- luoto & Väänänen 2006) kuvaama työn mielekkyyden heikkeneminen julkisissa hoito-, sosiaali- ja opetusalan töissä indikoi yleisellä tasolla kokemusten suuntaa, vaikka kuvauksen avulla ei pystykään selittämään, mistä muutokset johtuvat. Havainnot houkuttelevat kysymään, miksi korkeakoulutetuissa julkisen sektorin asiantuntija-ammateissa yksilöt vaikuttavat sitoutuvan poikkeuksellisen voimakkaasti työhön, mutta huomaavat pian olosuhteet toteuttaa omaa sitoutumistaan mahdottomiksi. Tutkimukseni viitekehukseen suhteutettuna on olennaista tarkastella, mitä ilmeinen ristiriita opettajan työn mielekkyyden heikkenemisen ja voimakkaan työhön sitoutumisen välillä tarkoittaa.

Kysymys suomalaisen työn ja työelämän muutoksesta epätyytyttävämpään suuntaan kiteytyi Juha Siltalan (2004; 2007) kirjoittamaan massiiviseen työelämäkritiikkiin. Huolimatta teoksen kokemusperustaisen empirian mukanaan tuomasta tulkinnallisesta suoraviivaisuudesta, jota Siltalan värikäs kirjoitustyyli edelleen ko-

rosta, Työelämän huonontumisen lyhyt historia sai lukijakunnassaan aikaan voimakkaita samaistumisen kokemuksia (ks. teoksen arviointia esim. Julkunen 2005; Alasoini 2006; Siltala 2007, 5–8). Siltalan tutkimus poikkeaa lähestymistavaltaan huomattavasti tilastollisiin aineistoihin perustuvista työn muutoksen luonnetta kuvaavista tutkimusasetelmista. Se osoittautui, yhdessä Raija Julkusen monipuolisen työelämää koskevan tuotannon kanssa, erityisen merkittäväksi määrittellessäni tutkimukseni näkökulmia.

Siltalan tutkimuksen teki tärkeäksi hänen lähtökohtansa käsittää työ mahdollisimman laajasti. Hän tarkastelee työtä ja työelämää yksilön elämänsidottuna vaihtosuhteena, jossa työlle elämän välttämättömyytenä annetaan aikaa ja sen vuoksi ponnistellaan. Samalla työhön luovutetaan myös yhä laajeneva osaa itsestä ja persoonasta. Vaihdon vastikkeena saadaan toimeentuloa, turvallisuutta, elämän mielekkyyttä ja tulevaisuuden odotuksia. Teoksessa on oleellista ajatus subjektiviteetin ja työn yhteen kietoutumisesta ja vastavuoroisuudesta. Siltalan mukaan työ ei ole erillinen elämänalueensa, vaan työhön liittyy myös se, miten ihmiset sen avulla vaikuttavat omaan elämänkohtaloonsa ja toimintaansa subjekteina. Työn vaihtosuhteen analyysissä on kyse koko modernin kapitalismin ja ihmisten elämän muodonmuutoksesta yhteiskunnallisen eetoksen murrosvaiheessa. (Julkunen 2008, 202.)

Näihin ajatuksiin pyrin seuraavien lukujen aikana kytkemään tarkasteluni opettajan työstä. Tutkimuksen taustakysymys on perustaltaan moraalinen: millainen arvo opettajan työlle annetaan yhteiskunnassa ja työmarkkinoilla ja toisaalta mihin aina ansiotyössä mukana oleva taloudellisen vaihdon ajatus opetustyössä perustuu? Palkkatyön näkökulma opettajan työhön on perusteltu siksi, että sen avulla voidaan tarkastella työn ja siihen kiinnittymisen olosuhteita ja näissä tapahtuvien muutosten seurauksellisuutta. Tällainen näkökulma loitontaa tarkoituksella opettajan työn tarkastelua opettajapersoonasta ja siinä tapahtuvista muutoksista työn sisäisen logiikan muuttajina.

## Tutkimuksen eteneminen

Tutkimus koostuu johdannon ja tutkimustehtävän lisäksi neljästä suhteellisen itsenäisestä luvusta sekä erillisestä päätelmiin keskittyvästä loppuluvusta. Tutkimustehtävä-luvun aluksi esitellään tutkimuksen kohde ja tavoite sekä kaksi tutkimuksessa argumentoitavaa ja taustoitettavaa päätelmää, joiden varaan hypoteesi opettajan työn logiikasta rakentuu. Tarkoituksena on tällä tavoin helpottaa tutkimuksen seuraamista ja tuoda oleelliset asiat heti lukijan tietoon. Päätelmien varhaisen esittämisen ongelmana on kuitenkin se, että ne saattavat karata tutkijan ulottumattomiin ja jäädä näin vaille riittävää evidenssiä. Pyrin välttämään tätä esittämällä pää-

telmille mahdollisimman rajatun viitekehyksen ja paikantamalla tarkastelun kolmeen tutkimusteoreettiseen kertomuskokonaisuuteen.

Kolmas luku selvittää tutkimuksen tietoteoreettista ja metodologista perustaa. Aluksi kerrotaan, miten kriittinen realismi valikoitui tutkimuksen metateoreettiseksi lähestymistavaksi. Tämän jälkeen valittu näkökulma paikannetaan osaksi ihmistieteiden kriittistä traditiota. Kriittinen realismi painottaa tutkittavan ilmiön luonteen huolellista käsitteellistämistä tieteellisen tiedonmuodostuksen perustana. Siksi tässä luvussa opetustyö paikannetaan ontologisesti ja epistemologisesti. Tämä johdattaa edelleen perustelemaan kriittisen realismin mukaisten tulkintojen oikeuttamisen logiikkaa ja sosiaalisen maailman ilmiöiden tutkimustapaa.

Opettajan työ sijoittuu tutkimuksessa lähtökohtaisesti poliittis-moraaliseen valtiosuhteeseen, joka on toiminut ohjauksellisena linkkinä työn ja siihen sitoutumisen sekä kansallisvaltion ideaalien ja poliittisten suuntausten välillä. Neljännen luvun tehtävänä on kuvata valtiosuhteen avulla työtä ja sen tekijää yhdistäviä elementtejä ja reunaehtoja. Luvussa etsitään myös vastausta kysymykseen, mitä kutsumusperustaisuus ja siihen liittyvä uhrautumisen eetos opettajan työssä oikeastaan tarkoittavat.

Työntekijän henkilökohtaisia käsityksiä työpanoksensa suhteesta siitä saataviin henkisiin ja aineellisiin palkkioihin käsitellään moraalisen sopimuksen käsitteen avulla. Perinteisen työpaikan pysyvyyteen ja turvallisuuteen perustuvan moraalisen sopimuksen on sanottu olevan murtumassa ja muuttumassa kohti henkilökohtaisiin kehittymismahdollisuuksiin keskittyvää sitoutumista. Opettajan työssä mielenkiintoiseksi kysymykseksi nousevat juuri moraalisen sopimuksen muospaineet. Miten työntekijä asemoi suhteensa ja lojaliteettinsa työnantajaosapuoleen, kun tämä ei näyttäisi pystyvän takaamaan aiempaa vakautta ja turvallisuutta työsuhteelle, henkilökohtaista koskemattomuutta eikä edellytyksiä ylläpitää työrauhaa? Toisaalta opettajakunnan moraalinen sopimus on koettu erittäin vakaaksi, koska sitä ei ole neuvoteltu ensisijassa suhteessa työnantajaan, vaan yhteisen hyvän kokemukseen ja kansalaisten luottamukseen.

Viides luku keskittyy opettajan työn hallinnollis-moraalisen perustan uudelleenrakennusprosessin tarkasteluun. Lähtökohtana on hyvinvointivaltion ideologinen ja käytännöllinen murros, joka esitetään kaksiulotteisena. Ensiksi toiminnallista uudelleenjärjestäytymistä kuvataan uuden julkisjohtamisen (New Public Management – NPM) ja siihen liittyvien käytäntöjen kautta. Toiseksi julkisen sektorin työn muuttunutta roolia tarkastellaan uusliberalismiksi nimetyn ideologisen siirtymän avulla. Perustaltaan kriittisessä tarkastelussa uusliberalismi nähdään länsimaisen yhteiskunnan uutena metakertomuksena, johon suhteutetaan työelämän logiikkaa ja päämääriä. Uudelleenmäärittelyt kohdistuvat nimenomaan keskiluokkaiseen työhön ja elämäntapaan. Liikkeessä olevien ammattikuntien joukossa myös opettaja etsii paikkaansa ja subjektiviteettiaan uudelleenmäärittelyjen keskellä. Moraaliperustai-



set ja aiemmin voimakkaasti valtiolliseen yhtenäiskertomukseen sidotut ammattikunnat ja niiden edustajat kohtaavat näissä prosesseissa uudenlaisia valinnan paikkoja ja työn tekemisen motiiveihin heijastuvia ristiriitoja.

Kuudennessa, opettajan työn työprosesseihin ja niiden hallintaan keskittyvässä luvussa perehdytään aluksi työprosessiteoreettiseen tutkimussuuntaukseen ja sen opettajan työtä koskeviin tulkintoihin. Luvun tarkoituksena on kontekstualisoida tehtyjä havaintoja työn olosuhteisiin ja toisaalta työntekijän henkilökohtaiseen suhteeseen työhönsä. Keskustelun kehyksen muodostavat tällöin työn luonteesta nousevat työprosessia rajaavat seikat ja työprosessiin kohdistettavat kontrollimuodot.

Tutkimuksen päättävässä luvussa kootaan yhteen tehtyjä havaintoja tarkoituksena tiivistää ja konkretisoida esitettyä hypoteesia opettajan työn logiikan muutoksesta. Tehtyjen päätelmien ja esimerkkien avulla etsitään vastausta kysymykseen, mitä opettajan työlle on tapahtunut suhteessa sen tekemisen perusteisiin ja tekijän subjektiviteettiin. Lopuksi pohditaan, millaisia laajempia tulkintoja kutsumusperustaisen työn murroksesta on mahdollista tehdä ja miten julkisen sektorin työntekijöiden hallinnoinnin uudet tavat mittaavat samalla laajemminkin yhteiskunnan luottamussuhteiden määräytymistä.

# Tutkimustehtävä

## Tutkimuksen kohde, tavoitteenasettelu ja keskeiset päätelmät

Tutkimuksen kohteena on aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella rakentuva kuva perusasteen opettajan työstä, sen olosuhteista ja suhteesta työntekijän elämäntilanteeseen. Piirtynyttä kuvaa suhteutetaan muuttuneeseen poliittis-moraaliseen eetoskseen ja sen heijastumiin erityisesti julkisen sektorin auttamisammattien työ-  
kulttuureissa sekä edelleen viimeaikaisiin (kriittisiin) työnsosiologisiin havaintoihin. Tämän rekontekstualisoinnin avulla konstruoidaan hypoteesi opettajan työn logiikan muutoksesta.

Tutkimuksen tavoitteena on siis

*rakentaa teoreettisen analyysin avulla perusteltu hypoteesi opettajan työn logiikan muutoksesta kuvaamalla ja analysoimalla työhön kiinnittymistä, työn perustaa, luonnetta sekä työprosesseja valtiollisen yhtenäiskertomuksen mur-  
tumisen viitekehyksessä.*

Opettajan työ paikannetaan tutkimuksessa historiallisesti osaksi valtiollista yhtenäiskertomusta, jonka kautta työlle ja sen tekijälle on rakennettu oma erityislaatuinen asemansa ja oikeutuksensa. Suomalaisen luokanopettajan – kansanopettajan – työ, sen tarkoitus ja luonne paikannetaan erottamattomaksi osaksi hegeliläis-  
snellmanilaista kutsumustyön ja virkamiehen ideaalia, jonka kautta muodostuu käsi-  
tys työlle ja työntekijälle asetetusta tehtävästä ja odotuksista. Opettajan työn logi-  
kan muutosta jäljitetään kontekstualisoimalla edellä kuvattuja opetustyön luontees-  
ta tehtyjä tulkintoja ensisijaisesti työn ja työntekijän elämäntilanteen suhdetta käsitte-  
leviin työnsosiologisiin teorioihin.

Tutkimuksessa esitettävä hypoteesi opetustyön luonteen muutoksesta perustuu kahden, lopulta yhteen kietoutuvan päätelmän taustoittamiselle ja argumentoinnille. Esitän seuraavassa nämä päätelmät yksinkertaistettuina ajatuskulkuina ja luon tämän jälkeen teoreettisen kehyksen opetustyön luonteen muutokseen.

Ensimmäinen päätelmä liittyy keskiluokan elämäntavassa ja elämäntilanteessa ta-  
pahtuneeseen murrokseen, jossa kutsumuksellinen suhde työhön ja sen tekemiseen on tiukentuvien henkilökohtaisten etukamppailujen myötä kriisiytynyt.

*Opettajan työn poliittis-moraalinen perusta on siinä määrin monimutkaistunut, että se ei tarjoa työntekijälle enää selkeää subjektifikaation eli kiinnittymisen kohdetta. Työtä, sen merkitystä ja mielekkyyttä aiemmin kannatellut kristillisen palvelutyön eetos sekä kansalaisten arvostus ja kollektiivinen tuki eivät näytä riittävilta perusteilta yhteiskunnassa, jossa korostuvat yksilöiden keskinäinen kilpailu ja kulutuskäyttäytyminen.*

*Yksilöllinen kurottautuminen kohti uuden keskiluokan markkinakansalaisuutta asettaa opettajan työntekijänä uudenlaiseen asemaan suhteessa ammattikunnan muihin jäseniin, työn kohteena oleviin oppilaisiin ja työprosessiin. Kutsumusperustaiset – alkuperältään itseisarvoiset ja yhteiskunnan moraalista perustaa kannattelevat – ammatit ovat kytkeytyneet tai kytkeytymässä aiemmin lähinnä palkkatyöammatteja määrittäneeseen arvonlisäysketjuun. Niiden lähtökohtainen oikeutus ei enää perustu yhteisesti hyväksytyyn käsitykseen yhteiskuntarauhan ylläpitämisestä tai moraalisen perustan jatkuvuudesta, vaan työstä saatavaan hyötyyn kansalliselle ja yksilölliselle kilpailukyville. Tämä on johtanut kokemukseen työn logiikan muutoksesta.*

Toinen päätelmä liittyy opettajan työn valtiollisen erityisaseman purkautumiseen ja tästä seuranneisiin työkuulttuurin ja työn ohjausjärjestelmien muutoksiin.

*Opettajan työhön ja työprosesseihin on kohdistettu viime aikoina sellaisia jälkitayloristisen työn kontrollimuotoja, jotka soveltuvat huonosti kutsumusperustaiseen työhön. Tehokkuutta kuvaavien indikaattorien valvonta ja arvioinnin kulttuuri eivät riittävällä tavalla huomioi, että työn ensisijainen perusta on moraalisisessa suhteessa työn kohteena olevaan oppilaaseen. Epäoikeudenmukaiseksi koettuun sekä työn luonnetta ja logiikkaa huomioimattomaan kontrolliin alistuminen uhkaa tehdä työstä merkityksetöntä ja itselle vierasta. Tällaiset kokemukset ovat erityisen hankalia aikana, jolloin opettajien on oltava mukana ratkaisemassa yhä enemmän lasten, nuorten ja perheiden sosiaalisia ongelmia.*

## Tutkimuksen kehyskertomus

Tutkimuksen ajallisena ja paikallisena kehyksenä on suomalaisen kansallisvaltion kulttuurinen yhtenäiskertomus ja erityisesti sen murtuminen 1980-luvun lopun eurooppalaisen integraatiokehityksen ja globaalien markkinatalouden laajentumisen myötä. Taustalla on ajatus, jonka mukaan opettajan työn logiikkaa ei voi tarkastella irrallaan kansallisvaltion essentialistisesta moraalisisesta projektista, jonka kautta työ on saanut oikeutuksensa ja toiminnallisen perustansa.

Kertomusta kannattelee alun perin viime vuosisadan kansallisvaltioaatteeseen sisältynyt ajatus suojata tietyt ammattikunnat sellaiselta markkinaperustaiselta palkkatyön logiikalta, jossa työpanosta mitattiin ensisijassa suhteessa siitä saata-

vaan taloudelliseen hyötyyn. Tällaisten hoito-, sosiaali- tai opetusalan ammattien välttämättömiksi tehtäviksi tuli turvata kansalaisten hyvinvointi, edistää yhteiskuntarauhaa sekä varmistaa yhteiskunnan demokraattisen ja moraalisen tahdon toteutuminen ja jatkuminen.

Ammattikuntien työntekijät sidottiin yhteisen hyvän nimissä kutsumukselliseen työeetokseen, joka perustui kuuliaisuudelle ja moraalisille odotuksille. Vastineeksi valtio tarjosi ammatinharjoittajille työhön liittyvää itsenäisyyttä, periaatteellista luottamusta ja yksityistä sektoria turvallisemman työsuhteen. Kutsumuksellisuudesta muodostui ammattikuntia koossapitävä kertomus, jonka uudet työntekijäskupolvet ottivat osaksi identiteettiään. Myös korostetun yhtenäisen ja ulkoapäin ohjattu koulutus vahvisti näiden alojen opiskelijoissa sitoutumista yhteiseen moraaliperustaan. Eetoksen pysyvyys ja jatkuvuus perustui suomalaisen hyvinvointiajattelun yhdenmukaisuudelle. Yksilöt hyväksyivät kutsumuksellisuuden osaksi henkilökohtaista elämänasennettaan, koska työsuhte tarjosi riittävän toimeentulon lisäksi yhteisesti tunnustettuja kokemuksia elämän mielekkyydestä.

Valtiollinen yhtenäiskertomus tuotti kutsumuksellisuuteen perustuvaa subjektiiviteettiä, jonka opettajaksi valikoituvat ottivat osaksi minäkertomustaan. Subjektiiviteetti tarjosi mahdollisuuden kokea työ mielekkääksi, arvokkaaksi ja yhteisöllisesti hyväksytyksi. Työn ulkoiset olosuhteet takasivat suhteellisesti turvatu toimeentulon ja vakaan työsuhteen. Yhtenäiskertomus oli yksilön kannalta mielekäs myös liittäessään elämänsä aikaisemmat kokemukset ja minätunteen opetustyön ideaaleihin. Näin se loi yksilön tulevaisuudelle selkeän tarkoituksen. Opettajan työ muodostui osaksi niin materiaalista kuin psykologistakin elämänsäkaarta, jossa yksilön tiedostetut ja tiedostamattomat halut, toiveet ja kokemukset suhteutuivat ulkopuolella olevaan todellisuuteen.

Kun valtion ja markkinoiden suhde muuttui ja markkinat nostettiin valtion suuntaa ja käytäntöjä ohjaavaksi horisontiksi, muuttuivat julkisammattien työvoimapolitiittisten voimasuhteiden lisäksi myös niiden yhteiskunnallinen perusta ja oikeutus. 1980-luvun alkupuolella hallittuna rakennemuutoksena esitetty julkisten organisaatioiden uudistaminen aloitti murroksen, jossa niiden perustana ollut valtiollinen erityissuojelu purettiin. Kansallisvaltiota kannatellut kertomus yhteisen hyvän jakamisesta murtui ja muutti hiljalleen muotoaan globaalin talouden selviytymispuheeksi. Suhteellisen yhtenäisen julkisammattien eetos repeytyi, kun osa niistä siirtyi kohti markkinaperustaista työn määräytymisen ja vaihtosuhteen logiikkaa. Viimeistään logiikkaa. Viimeistään uusi julkishallintoajattelu muokkasi julkisen sektorin rakenteet vastaamaan kilpailuyhteiskunnan vaatimuksia kirjoittaen opettajan työn valtiosuhteen ja oikeutuksen uudelleen markkinoita vastaavaksi (esim. Patomäki 2005). Esimerkiksi työn suorittamisen sisäistä valvontavastuuta ei annettu työntekijälle itselleen, vaan se ulkoistettiin laadunvarmistuskoneistolle ja redusoidi mitattaviksi suureiksi. Tehokkuuden, tuottavuuden ja taloudellisuuden nostaminen toimin-

taa ohjaaviksi kriteereiksi näyttäytyi työntekijöiden näkökulmasta paitsi niukentuneina taloudellisina resursseina myös henkilökohtaisena suorituskilpailuna ja luottamuksen kulttuurin heikentymisenä.

Opettajan työn tarkasteleminen sen oman historiallisen ja yhteiskunnallisen logiikan avulla ja opetustyön suhteuttaminen palkkatyön vallitseviin realiteetteihin auttaa tuomaan esiin työn erityispiirteitä ja tulkitsemaan työstä käytävää työvoimapolitiittista keskustelua. Ymmärrän työn kutsumusperustaisen logiikan purkautumisen murrosprosessina, josta kertovat osaltaan niin lukuisat opettajien kokemuksia analysoineet tutkimukset kuin ammattijärjestötasolla tehdyt linjaukset ja selonteotkin. Uskon valitsemani näkökulman antavan uutta tietoa opettajien raportoimasta ammatillisesta ristiriidasta. He kokevat olevansa voimattomia koulutuspoliittisten odotusten, oman moraalisen näkemyksensä ja riittämättömyyden tunteidensa keskellä. Ristiriita ei näytä saaneen helpotusta tutkimuksista, joissa opettajan työnkuvaa ja sen perustaa on lähdetty tarkastelemaan opettajasta itsestään tai toisaalta yhteiskunnan vaatimuksista käsin. Työelämän tutkimuksen havaintoihin nojaavat tulkinnat voivat uskoakseni selvittää tällaisten kokemusten taustalla olevia prosesseja.

## Tarkastelussa työ ja elämäntapa

Keskiluokkainen liberaali elämäntapa asettaa työlle yhä suurempia vaatimuksia. Työn pitäisi turvata taloudellisesti yksilön asema kuluttajakansalaisena, mutta täyttää samalla myös jatkuvaa itsensä kehittämisen ja täydellistämisen tehtävää. Opettajan työn pitäisi siis olla yksilön kannalta tarkoituksellista kahdessa suhteessa. Sen tulee toisaalta taata sellainen materiaallinen toimeentulotaso, jolla on mahdollista kiinnittyä keskiluokkaiseen kulutusperustaiseen elämäntapaan. Toisaalta työn tulee tarjota mahdollisuus sellaiseen subjektifikaatioon, joka tyydyttää modernin ihmisen hyväksytyksi tulemisen tunteita. Työ tuntuu henkisesti palkitsevalta silloin, kun tekijällä on mahdollisuus kontrolloida sen sisältöjä ja omaa suhdettaan työprosesseihin. Työn tulee tuottaa henkisen sitoutumisen avulla kokemus yksilön täydellistymisestä (vrt. Rose 1989). Edellisten lisäksi kutsumusperustaisella työllä on sen historiallisen ja valtiollis-moraalisen perustansa vuoksi vielä eräs erityispiirre. Sen pitäisi täyttää työntekijälle itselleen asettama ja kutsumuksen kertomuksen luoma auttamistehtävä, jossa henkilökohtaiset moraaliset valinnat ja itseymmärrys suhteutetaan osaksi kristillisen auttamistyön eetosta.

Yhteiskuntailmaston muutoksia seurailevan työeetoksen uudelleenmuotoutumisen tekee tutkimuksellisesti erityisen mielenkiintoiseksi sen peilautuminen yksilön samansuuntaiseen moraaliseen projektiin. Liberaalin subjektin itsensä toteuttami-

nen, riippumattomuus ja eksistentiaalinen vapauskäsitteet näyttävät työntekijäkansalaiselle arvoina. Tämän lähtökohdan opettajan työtä taustoittavat seuraukset ovat kahtalaiset. Ensinnäkin subjektin liberalisoituminen on kirjoittanut uudelleen opettajan henkilökohtaisen suhteen työn poliittis-moraaliseen perustaan. Tutkimukseni tähtää tämän prosessin kuvaamiseen ja sen seurausten käsittelyyn. Toiseksi arvoilmaston muutos yhdessä julkisen sektorin auttamisammattien työmarkkina-aseman heikentymisen kanssa on johtanut työn perustan kyseenalaistamiseen ja valtasuhteiden uudelleenmäärittelyyn. Samalla kun koululle asetetaan yhä suurempia ja moninaisempia odotuksia ratkaista yhteiskunnallisia ja henkilökohtaisia ongelmia, sen oletetaan kaksoisroolissaan uusintavan markkinayhteiskuntaa kohti suurempaa taloudellista kilpailukykyä. Tämän kaksoisroolin kiteytyminen opettajaan on saanut monet heistä kyseenalaistamaan työnsä tarkoituksen ja mielekkyyden.

Tutkimukseni keskittyy edellä esitetyn yhteiskunnallisen poliittis-moraalisen projektin ja siitä syntyvän dynamiikan kuvaamiseen opettajan työssä. Samalla, kun uusi julkishallintoajattelu rakentaa uudelleen työn hallinnollisia reunaehtoja, sille asetettuja tavoitteita, mittaamisen käytäntöjä ja hallinnon tapoja, yksilö on kiinnittynyt oman elämänkulkunsa tasolla samanhenkiseen liberaalin subjektin elämäntapaprojektiin. Tässä projektissa yksilöiden välinen kilpailu näyttää välttämättömyytenä matkalla keskiluokan kuluttajakansalaisen elämäntapaan. Samalla kun molemmat näistä teoreettisista kehityslinjoista näyttäisivät palautuvan länsimaisen markkinayhteiskunnan eetokseen, asetelma vaikuttaa muodostavan yksilöiden subjektifikaatiolle entistä suurempia haasteita.

## Teoreettinen paikantaminen

Tutkimuksen sijoittaminen eri tutkimustyyppisiin on aina tutkijalle haastavaa. Työn nimeäminen osaksi tiettyjä suuntauksia tarkoittaa ainakin pääasiassa niihin liittyvien perusoletusten hyväksymistä. Selvitän aluksi työni yleisiä tutkimusteoreettisia piirteitä. Tämän jälkeen liitän työni osaksi kolmea tieteellistä kertomuskokonaisuutta. Tarkoitukseni on näiden avulla hahmotella tutkimuksen tietoteoreettista ja metodologista perustaa sekä paikkaa tieteellisessä keskustelussa.

Tutkimuksessa on metodologisessa mielessä kyse teoreettisesta, teoreettis-käsitteellisestä tai filosofisesta tutkimusotteesta (esim. Tuomi & Sarajärvi, 20–21; Holma 2009). Menetelmäkentälle sijoitettuna tutkimus noudattelee systemaattisen analyysin periaatteita, ja se on ”kirjallisen aineiston teoreettisesti orientoitunutta käsitteellistä erittelyä, tulkintaa ja arviointia” (Jussila, Montonen & Nurmi 1989, 170; ks. myös Hannula 2000). Analyysin tehtäväksi tulee selvittää mahdollisimman järjes-

telmällisesti tutkittavan ilmiön taustalla olevia teemoja, vivahteita ja ristiriitaisuuksia. Lisäksi analyysin on avattava kuvauksiin liittyvää symboliikkaa ja piilossa olevia merkityksiä. Tällä tavoin pyritään tutkittavan ilmiön aiempaa parempaan ymmärtämiseen. Jussila, Montonen ja Nurmi kirjoittavat:

*Systemaattisessa analyysissä on kysymys teoreettisesti orientoituneesta yrityksestä ajatuksellisten kokonaisuuksien esille saamiseksi. Tutkijan tehtävänä on problematisoida teksti[e]n sisältöä sekä jäsentää ja hahmottaa sitä piilevienkin ydinajatusten selville saamiseksi. (Mt., 174.)*

*Kiinnostuksen kohteina systemaattisessa analyysissä voivat olla yhtä hyvin jonkin koulukunnan, ajatussuunnan tai teorian piirissä esitetyt näkemykset kuin yksittäisen kirjoittajan aatemaailma tai jonkin asiantuntijaryhmän laatiman dokumentin sisältämät käsitykset ja niiden perustelut. Olennaista on, että huomio kiinnittyy esitettyjen lausumien merkityssisältöjen selville saamiseen ja täsmentämiseen sekä käsitteiden välisten yhteyksien selvittelyyn. (Mt., 175.)*

Monien hermeneuttis-fenomenologisten opettajuuteen tai opettajiin kohdistuneiden tutkimusten pääasiallisena perustana on pidetty opettajien työlleen antamia merkityksiä ja heidän tuottamaansa sisällöllistä kuvausta työn keskeisistä piirteistä ja olosuhteista. Näistä tehdyt kollektiiviset tulkinnat ovat vastanneet kysymykseen, mitä on olla opettaja. Tutkimusten merkittävä anti on ollut opettajien merkitystodellisuuden tiivistäminen kollektiiviseksi käsitykseksi työn luonteesta. Lisäksi ne ovat tuoneet julkiseen keskusteluun erilaisia ammattiin liittyviä epäkohtia.

Jokaisella aineistolla on omat rajoitteensa, eivätkä hermeneuttiset aineistotkaan kata kokonaan opettajan työn todellisuutta. Esimerkiksi opettajien on ollut hektisen koulutyön keskellä vaikea ottaa etäisyyttä omasta merkitystodellisuudestaan. Henkilökohtaisen kokemuksen ja ymmärryksen kautta avautuva todellisuus on merkittävä näkökulma opettajan työhön, mutta tämän lisäksi se rakentuu sellaisten sosiaalisten rakenteiden ja niiden suhteiden sekä poliittisen mikroilmaston varaan, joita ei ole mahdollista tavoittaa informanttien merkitystodellisuuden avulla.

Raatikainen (2005, 53) päätelee kokoavasti, että ihmistieteelliseltä tutkimukselta ei ole perusteltua vaatia aina informanttien omien tulkintojen ymmärtämistä. Hän osoittaa esimerkillään, että paras selitys voi olla myös tutkittavien omasta näkökulmasta riippumaton rakenteellinen kuvaus kohteena olevasta ilmiöstä. ”Tapahtuman sosiaalisen merkityksen, ilmaisun kielellisen merkityksen tai vaikkapa taideteoksen yleisen merkityksen ymmärtäminen on selvästi ainakin toisinaan mahdollista ilman toimijoiden henkilökohtaisten motiivien tai yleensä tutkittavien oman näkökulman huomioon ottamista”, Raatikainen (mt., 53) toteaa.

Tässä tutkimuksessa argumentaatio perustuu aiempien tutkimusten, niistä tehtyjen johtopäätösten ja aineistojen keskusteluttamiselle. Aineistona voidaan siis pitää opettajan työstä aiemmin tehtyjä tutkimuksia, työnsosiologisia teorioita ja niiden

perusteella tehtyjä havaintoja työn ja työntekijän elämänkulun suhteesta sekä työelämän yleisistä kehityssuunnista. Se, että aineistona ei juurikaan ole ”ensikäden” empiiristä materiaalia, on osaltaan tutkimuksen heikkous. Pääasiallisena syynä tähän on kuitenkin tutkimuksen luonne nimenomaan hypoteesin kehittelynä, ei sen testaamisena. Ideana on konstruoida kriittisen realismin periaatteiden mukaisesti käsitys tai teoreettinen malli opettajan työn logiikan muutoksesta, jonka pysyvyyttä ja oikeellisuutta voidaan sitten myöhemmässä vaiheessa koetella empiirisesti (Töttö 2006, 56). Vaikka tutkimukseni tavoitteleekin systeemistä analyysiä opetustyön logiikan muutoksesta, sen tavoitteena ei niinkään ole niinkään selittää tapahtumia, vaan luonnehtia metatutkimuksellisen otteen avulla ilmiössä vaikuttavia voimia, niiden toimintataipumuksia sekä näiden voimien samanaikaista ja päällekkäistä esiintymistä (Huotari 2006, 124–125). Kyse on perustutkimuksellisesta otteesta, jossa opettajan työn historiallista tehtävää, perustaa ja valtiosuhdetta rekontekstualisoidaan suhteessa työtä ja elämänkulkua sekä työkuultuurien muutosta koskeviin tutkimushavaintoihin.

Tutkimukseni on siis luonteeltaan teoreettinen siinä mielessä, että se tavoittelee tuloksenaan teorianmuodostusta, ilmiöön liittyvien säännönmukaisuuksien kuvausta ja synteisiä valitussa kehyksessä. Tutkijan päätelmät eivät kuitenkaan perustu ainoastaan teoreettiseen käsitteelliseen analyysiin, vaan pyrkimys on lähestyä myös sitä konkreettista maailmaa, joka työn ja arkielämän kokemuksissa välittyy. Tämä edellyttää sosiaalista herkkyyttä suhteuttaa ja havaita teoreettisia rakenteita suhteessa sosiaalisen maailman reaalisiin verkostoihin. Töttö (2006, 62–64) viittaa aiempien tutkijoiden jäljissä tällaiseen tutkimukseen abstrahointina, ”abstraktista konkreettiseen nousemisena”.

Selvyyden vuoksi on hyvä todeta, että opettajan työ tutkittavana ilmiönä olisi tarjonnut myös muunlaisia vaihtoehtoja. Tutkijan konstruoima hermeneuttis-fenomenologinen merkitystodellisuus olisi epäilemättä antanut ymmärrystä opettajien suhteesta työhön liittyviin identifikaatioprosesseihin. Empiristis-positivistinen näkökulma olisi puolestaan voinut tarjota mahdollisuuksia suhteuttaa suurten aineistojen tuottamia tunnuslukuja osaksi laajempia sosiaalista todellisuutta kuvaavia mekanismeja tai tutkia opettajakuntaa suhteessa työkokemuksia mittaaviin varsin monipuolisiin aikasarjoihin. Molemmat näistä paradigmoista edellyttävät kuitenkin ymmärtääkseni itse tutkittavan ilmiön käsitteellistä ja ontologista paikannusta sekä sen rakenteiden ja logiikan tarkastelua, joita tämä tutkimus osaltaan tavoittelee. ”Abstrakti teoria tarkastelee olioiden rakenteita ja kausaalimekanismeja, konkreettinen tutkimus puolestaan sitä, mitä tapahtumien tasolla seuraa mekanismien yhteisvaikutuksista”, kirjoittaa Töttö (mt., 63) Sayeriin (2000) viitaten.

**Ensimmäinen paikantaminen sijoittaa tutkimuksen ontologisesti, epistemologisesti ja osin metodologisestikin kriittisen realismin oletuksiin opettajan**



**työksi kutsutun ilmiön luonteesta sekä valitun kohteen käsitteellisen kuvauksen oikeutuksesta.** Kriittisen realismin merkitys on tutkimuksessa kahtalainen. Ensinnäkin se toimii tutkimuksen ontologisena ja epistemologisena metateoriana painottaen tutkittavan ilmiön luonteen huolellista ja perustavaa käsitteellistä paikannusta. Ilmiön teoreettinen paikantaminen on ensisijainen avain tutkimukselliseen ymmärtämiseen ja ilmiössä tapahtuvien muutosten selittämiseen. Opettajan työn luonnetta tarkastellaan tutkimuksessa ilmiökenttänä, joka koostuu useista mekanismeista, joilla on erilaisia toimintataipumuksia. Sopivien reunaehtojen vallitessa toimintataipumusten ajatellaan purkautuvan lainomaisina tapahtumasarjoina. (Niiniluoto 2006, 38–39.) Mekanismeihin ajatellaan siis liittyvän seurauksellisia kykyjä tai voimia. Kriittisen realismin mukaan orientoituneella tutkimuksella on tavoitteena selvittää, millaiset todelliset toimintataipumukset näitä ilmiöihin liittyviä mekanismeja luonnehtivat ja millaisista (havaittavista tai ei-havaittavista) mekanismeista ilmiön kohdalla on kysymys.

Toinen kriittisen realismin merkitys tutkimuksessa liittyy käsitykseen teorianmuodostuksen ”metodologisesta” oikeutuksesta ja ensisijaisuudesta sosiaalisen maailman avoimien järjestelmien tutkimuksessa. Tietyissä tilanteissa ilmiön tietyt toimintataipumukset korostuvat ja toiset taas jäävät piiloon riippuen ilmiön esiintymisestä sekä tavoistamme käsitteellistää ja tutkia sitä. Tutkijalla ei ole suoraa pääsyä opetustyön luonteeseen, vaan hän joutuu lähtökohtaisesti pohtimaan sitä koskevien määrittelyjen suhdetta, alkuperää ja ilmenemistä – toisin sanoen vertailemaan aiempia havaintoja ja niiden oikeellisuutta eri konteksteissa ja olosuhteissa.

Opetustyön logiikkaa ajatellaan lukuisten osien ja voimien tuotteina ja siinä mielessä konkreettisenä. Avoimuutensa, monimutkaisuutensa, sotkuisuutensa ja monimerkityksisyytensä ansiosta sosiaalisen maailman ilmiöitä ei ole mahdollista eristää osittain ja tarkastella niitä luonnontieteen tapaan kontrolloiduissa olosuhteissa. (Sayer 2000, 19; vrt. Töttö 2006, 58–60.) Siksi on luotettava ilmiöiden huolelliseen käsitteellistämiseen ja pyrittävä abstrahoimaan ilmiöiden erilaisia komponentteja ja vaikutteita sekä näiden välisiä suhteita. Vasta tämän jälkeen on mahdollista palauttaa ilmiöt esimerkiksi henkilökohtaisiin kokemuksiin ja merkityksiin.

Kriittisen realismin mukaan orientoituneessa tutkimuksessa ajatellaan, että sosiaalisen maailman tapahtumat ovat usein todellisten, mutta ei havaittavien mekanismeiden tuotteita (Töttö 2006, 56). Tutkimuskäytännön näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ilmiön ymmärtämisen perustana on ensisijaisesti siitä rakennettava teoreettinen malli, hypoteesi tai käsitejärjestelmä, jota voidaan vasta myöhemmässä vaiheessa tarkentaa tai kyseenalaistaa empiiristen havaintojen ja koeasetelmien kautta. Se olettaa fallibilistisesti, että tulevien aikaa seuraavien teorianmuodostusten ja yksittäisten tutkimusten päätelmät voivat osoittaa aiemman teorian vääräksi (esim. Raatikainen 2004, 72). Teoria on ensisijainen tieteellinen mallinnuskeino, koska vain siten voidaan huomioida kriittisesti aiempien tutkimuksen vinoumia ja

käsitteellisiä epätarkkuuksia ja koska sosiaalisen maailman havainnot ja päätelmät kuitenkin aina lopulta perustuvat ilmiön käsitteelliselle hallinnalle ja käsitteillä ope-  
roinnille.

**Toiseksi työ paikallistuu sosiologiseen työelämäntutkimukseen, tarkemmin sanottuna sen työprosessiteoreettisen tutkimussuuntaukseen.** Työnsosiologi-  
nen näkökulma lähestyy opettajan työtä sellaisena kulttuurisena muotona, jolla on  
oma erityislaatuinen taustansa ja valtiosuhteensa muiden ammattikuntien joukossa.  
Opettajan työtä koskevan tutkimusperinteen valossa voi yhtyä Catherine Caseyn  
(1995, 8) ajatuksiin. Hän näkee työn ja työelämän kriittisessä analyysissä mahdolli-  
suuden avata minuuden ja sosiaalisten prosessien yhteyksiä jälkiteollisessa yhteis-  
kuntatodellisuudessa tavoilla, jotka saattaisivat muutoin jäädä pimentoon. Caseyn  
mielestä olisi virhe jättää suhteuttamatta työn nykyiset olosuhteet ja identifikaation  
kysymykset modernin yhteiskunnan lainalaisuuksiin ja metakertomuksiin. Uudistet-  
tu analyysi yksilöstä työn uusissa olosuhteissa auttaa ymmärtämään yksilön ja yh-  
teiskunnan suhteita teollistumisen loppuvaiheilla ja mahdollistaa myös tulevan sosi-  
aalisen elämän uskottavan kuvaamisen.

Harri Melin (2007, 25–27) nimeää viimeaikaisen työelämän tutkimuksen ongel-  
maksi sen, että tutkimuksen kenttä on varsin sirpaleinen ja tieteidenväliset raja-  
aidat näkyvät vielä liian selvästi. Samalla työelämän tutkimus on kuitenkin antanut  
monia lupauksia. Sen avulla on legitimoitu tehtyjä valintoja, se toimii kehittämisen  
välineenä, lisää tuottavuutta ja onnistuu jopa kritisoimaan vallitsevia asiointiloja.  
Myös Antti Kasvio (2007) on samoilla linjoilla. Hän painottaa, että merkittäviä työ-  
elämän muutostilanteen tekijöitä, ja samalla myös merkittäviä tutkimuskohteita,  
ovat työpaikoista käytävä kilpailu ja sen globalisoituminen, mutta myös näiden maa-  
ilmanlaajuisten heijastumien seuraukset ja sopeutumisprosessit teollisuusmaissa.  
Hänen mukaansa työelämän tutkimuksen tehtävänä on tarjota mahdollisimman hy-  
vät tiedolliset välineet keskustelun eri osapuolille.

Tässä tutkimuksessa työnsosiologisen ja erityisesti työprosessiteoreettisen tar-  
kastelun tarkoituksena on antaa perusymmärrystä työstä ja sen suhteesta tekijään.  
Toisin sanoen se tuo työtodellisuuden ja kokemukset työstä osaksi tulkintaa. Opetus-  
työn tarkasteleminen työprosessiteoreettisesti lähtee liikkeelle voimakkaasta sidok-  
sesta työn valtiollisten tavoitteiden ja työprosessin välillä. Opetustyö on kulttuuri-  
työtä, ja yhteiskunnan sille asettamat tehtävät ovat voimakkaasti sidoksissa yhteis-  
kunnan valitsemiin päämääriin. Koulujärjestelmä ja nimenomaan opettajan työ näh-  
dään sellaisen inhimillisen pääoman tuottajana, jota yhteiskunta, ja viime aikoina  
erityisesti liike-elämä, tarvitsee. Tällöin opettajat ovat uutta työvoimaa valmistavaa  
työvoimaa ja sellaisina yhä sidotumpia vallitsevaan tuotantoketjuun (Connell 1985,  
94; Smyth ym. 2000, 6; Hall 2004).

Opetustyön sitomista tuotantoketjuun pidettiin pitkään liian yksioikoisena, koska aiemmat vastaavat tulkinnat työprosessien kytkeytymisestä pääomaan liittyivät korporatioammatteihin. Työprosessiteorian ensimmäisen aallon perustaltaan marxilaisissa tulkinnoissa haluttiin osoittaa, että taylorilaiset liikkeenjohdon opit olivat edelleen 1970-luvulla säilyttäneet asemansa. Itse työprosessin käsite on sekin peräisin Karl Marxilta, jonka mukaan se on tarkoituksenmukaista toimintaa käyttöarvojen luomiseksi, luonnon haltuunottamiseksi ihmisen tarpeita tyydyttämään. Työprosessiteoria etsii puolestaan vastauksia siihen, miksi työprosessi organisoidaan valitulla tavalla ja miksi tuon organisoinnin periaatteissa tapahtuu muutoksia. (Järven-sivu 2007, 18.)

Työprosessiteorian klassikoksi noussut 1974 ilmestynyt Harry Bravermanin teos *Labor and Monopoly Capital* pyrki osoittamaan, miten tehokkuuden maksimointi, valvonta ja kontrolli sekä teknologian lisääminen kurjistivat työntekijöiden oloja. Teoksen ajatus oli muotoilla uudelleen Marxin alkuperäinen teoria työntekijöiden sorrosta sijoittamalla se modernin teollisuusyhteiskunnan kontekstiin. Braverman keskittyi analyysissään tarkastelemaan tieteellisen liikkeenjohdon ja työn osittamisen kautta voimistuvaa työntekijän ja työprosessien kontrollointia. (Braverman 1974; Ezzy 2001, 124; Julkunen 1987, 79.)

Bravermanin massiivisesta teoksesta kasvoi aikansa työntutkimuksen metaker-tomus, ”bravermania”, joka paalutti valtasuhteet, epätasa-arvoisuuden, kontrollin, luokkataistelun ja markkinatalouden kilpailun dynamiikan keskeisiin rooleihin työorganisaatioiden ja johtamisen ymmärtämisessä. Hänen ideansa oli linkittää arki-päiväisen työn yksityiskohtaiset käytännöt maailmanlaajuisen kapitalismin järjes-telmään ja osoittaa siten, että kapitalistisesta tuotantotavasta muodostui olosuh-teidenkaltainen itsestäänselvyys työntekijöiden henkilökohtaisille mielipiteille. Braverman pyrki esimerkiksi osoittamaan, miten Taylorin liikeaikatutkimukset, osana markkinatalouden välttämätöntä dynamiikkaa, standardoivat ja mekanisoivat työtä tavoitteena varmistaa pääoman jatkuva kasvu työväestön kustannuksella. (O’Doherty & Willmott 2001a, 113.)

*Labor and Monopoly Capital* -teoksen ja työprosessitutkimuksen ensimmäisen aallon kritiikin mukaan työntekijät näyttäytyivät Bravermanille ja hänen seuraajil-leen liian passiivisena joukkona, lähinnä markkinatalouden rakenteiden ja dynamiikan objekteina. Työntekijöiden oma subjektiviteetti ja heidän omat kokemuksensa työn tekemisestä jäivät tarkastelussa paljolti sivuun. Kriitikoiden mukaan työpro-ssiteoreettisessa debatissa on yleensäkin kiinnitetty varsin vähän huomiota sub-jektiviteettiin ja identiteettiin sekä niiden mahdollisuuksiin toimia koko järjestelmän muutosvoimina. (Ezzy 2001, 124; O’Doherty & Willmott 2001a, 113; Julkunen 2008, 118.)

Kritiikistä, ajankulusta ja uusista tutkimuksellisista löydöistä huolimatta työpro-ssessi on käsitteenä ja näkökulmana edelleen käyttökelpoinen. Se tarjoaa mielekkään

ja uskottavalla tavalla palkkatyön perusteissa kiinni olevan käsitteistön ja ajattelutavan, jonka avulla voidaan hallita pirstoutuvaa tutkimuskenttää. (Julkunen 1987, 378<sup>2</sup>.) Työprosessiteoreettisen näkökulman ajankohtainen ja erityinen merkitys opettajan työn tarkastelussa on siinä, että se sijoittaa työpaikan ja sen konfliktit osaksi yksilöä laajempaa kilpailukyky-yhteiskunnan tuottamisen ja kuluttamisen prosessia. Työprosessiteoria ”elvytti radikaalin tradition, jossa organisaatioita, työpaikkoja ja johtamista analysoidaan kapitalistisen kilpailun, vallan, kontrollin ja konfliktien näkökulmista”, arvioi Julkunen (2008, 26). Se on hänen mukaansa edelleen vahvistanut kriittistä tutkimusta aikana, jolloin huomiota on kohdistettu työasenteisiin ja työmotivaatioon, siis yksilön sopeutumiseen ja sopeuttamiseen moderneja työmarkkinoita vastaavaksi.

Työprosessiteoreettiset näkökulmat ovat tulleet entistä ajankohtaisemmiksi, koska uuden kapitalismin kulttuuri vaikuttaa tuovan työn lisäarvoteorian ja arvonalisäyspakon piiriin opettajankin kaltaisia ammattikuntia, jotka bravermanilaisittain olivat tayloristisen työn ja kontrollin ulkopuolella. Aiempi tayloristiseen työhön kohdistunut kontrolli, joka oli alkuperäisen työprosessiteorian yhtenä lähtökohtana, näyttää lisäksi saavan sellaisia työntekijän subjektiviteettiä ja sen hallintaan kohdistuvia piirteitä, joita on syytä tutkimuksellisesti selvittää.

**Kolmanneksi työ paikantuu kasvatustieteeseen ja erityisesti kasvatussosiologiaan.** Tieteidenvälisyys on tärkeä osa valittua näkökulmaa, jossa opetustyön luonnetta ja logiikkaa tarkastellaan esimerkiksi suhteessa työprosesseihin ja niiden sääntelyyn sekä työntekijän kokemukseen vaihdon oikeudenmukaisuudesta. Työelämän tutkimuksessa opetustyö on esiintynyt lähinnä vain tieto- tai asiantuntijatyön tutkimusaineistoissa. Vaikka tutkimusasetelma edellyttääkin viittaamista työelämäntutkimuksen piirissä käytyihin keskusteluihin ja toisaalta sosiologien tekemiin yhteiskuntailmaston muutosta koskeviin havaintoihin, opetustyötä käsittelevä tutkimus on edelleen perusteltua pohjata kasvatustieteeseen. Työssä rakentuva ajatus opetustyön logiikan muutoksesta liittyy uudenlaisen, kilpailukyky-yhteiskunnan opettajuuden ajatukseen. Opettajuuden käsitteen analyysi jää vain tutkimuksessa valitettavan vähälle, koska valitun näkökulman avulla on haluttu painottaa nimenomaan ansiotyön, sen määrittelyjen ja olosuhteiden sekä työntekijän elämänsäntöön välistä suhdetta. Opettajuuskeskustelua on kuitenkin tyypillisesti käyty kasvatustie-

---

<sup>2</sup> Julkunen on edelleen samaa mieltä, joskin hieman vahvistunein äänenpainoin. Päättelmä perustuu hänen Työelämän tutkimuspäivillä 14.11.2008 pitämäänsä esitelmään, jonka otsikkona oli Työprosessiteorian relevanssi ja rajat 2000-luvulla. Julkunen kanssa yhteneviä kantoja esitti myös samaisilla päivillä toisena pääpuhujana ollut professori Paul Thompson. Hän on tullut kansainvälisesti tunnetuksi nimenomaan yhtenä työprosessitutkimuksen moderneista soveltajista.

teen sisällä, joten eri kulmista debattia jatkavat puheenvuorot on perusteltua sijoittaa samaan ympäristöön.

Työni sijoittuu lähinnä kasvatussociologian alaan. Perusteet tälle löytyvät sosiologisesta kysymyksenasettelusta, jossa jäljitetään sosiaalisen todellisuuden muotoa ja sen osatekijöitä sekä suhdetta yksittäisiin toimijoihin. Toisaalta työssä pidetyt sosiaalisen maailman ja sen tutkimisen ontologiset ja epistemologiset kysymykset sekä näihin liittyvät kannanmäärittelyt ovat kuuluneet kasvatussociologiseen tutkimukseen. Tämäkin tutkimus palautuu lopulta kysymykseen muuttuneesta yhteiskunnan ja yksilön välisestä suhteesta sekä tuon muutoksen laajemmasta seurauksellisuudesta.

Työ kiinnittyy kasvatussociologian sisäiseen tutkimus- ja tietoteoreettiseen keskusteluun lähinnä Michael F. D. Youngin (2008) vastikään esittämän kritiikin kautta. Young osoittaa teoksensa vahvan argumentaation avulla, miten hänen määrittelemänsä sosiaalisen realismin kautta voidaan kasvatuksen ja koulutuksen piirissä olevia ilmiöitä tarkastella siten, että niiden yhteiskunnallinen luonne säilytetään tutkimuksen keskiössä. Youngin kritisoi ensisijaisesti sosiaalisen konstruktionismin kasvatustieteelle tarjoamia tietoteoreettisia määrittelyjä ja älyllisiä työkaluja. Samalla hän haluaa osoittaa, että realistisperustaisella tutkimuksella on oikein ymmärrettyinä tärkeä sija kasvatustieteessä.

Youngin muotoilemaa kritiikkiä voi soveltaa myös kasvatustieteelliseen opettajatutkimukseen, jossa työn materiaaliset olosuhteet ja kiintopisteet on ehkä kuitenkin nähty diskursiivisten ja joidenkin itsestään selvien historiallisten määrittelyjen tuotteina ja jatkumona näitä kuitenkin tarkasti paikantamatta. Oletukset ovat määritelleet voimakkaasti opetustyöstä käytävää akateemista keskustelua, ja ne ovat asettaneet odotuksia tutkimustuloksille, joilla tulisi olla suora yhteys käytännön ammatilliseen kehitystyöhön. Youngin mukaan kyse on ollut lopulta siitä, mitä voidaan tietää tai pitää totena esimerkiksi opettajan työstä. Hänen mielestään kasvatussociologista tutkimusta ovat liian kauan hallinneet relativistiset ja redusoivat diskurssit, joiden perusteella tieto on tarkoittanut suunnilleen samaa kuin kokemus ja joissa kaikkien ryhmien näkökulmat ovat suunnilleen yhtä oikeutettuja ryhmien asemasta tai päämääristä riippumatta. Youngin teos osoittaa, että tällaisen tutkimusteoreettisen keskustelun käyminen on kasvatustieteen sisällä erityisen tärkeää.

## Tutkimuksen painopistealueita ja rajauksia

Mahdollisimman laaja näkökulma tutkimuksen kohteena olevaan ammattikuntaan tai työnkuvaan vähentää mahdollista riskiä nähdä olosuhteet vain historiallisen kehityskulun tuloksena. Keskittyminen vain valitun ammatin kehitykseen saisi sen

näyttämään liikaa deterministiseltä ja askeleittain edenneeltä. (Menter, Muschamp, Nicholls, Onga & Poolard 1997, 118.) Tätä ongelmaa pyrin välttämään suhteuttamalla havaintoja opettajan työstä yli ammattikuntarajojen. Esimerkiksi moraalisen sopimuksen oikeudenmukaisuuden kokemuksia tai työntekijän mahdollisuuksia vaihtosuhteen tasapainottamiseen etsitään luokkahuoneen lisäksi vertailun vuoksi myös ikkunatehtaan lattiatasolta. Vertailut pakottavat positiivisessa mielessä tutkijan tarkastelemaan työn ehtoja ja edellytyksiä erilaisten palkkatyöammattien näkökulmista ilman, että opettajan työn historiallinen ja kulttuurinen kerrostuneisuus muodostuisivat ainoiksi analyysiä ja tulkintaa taustoittaviksi seikoiksi.

Tutkimuksessa esittämäni tulkintaperustan yhtenä tarkoituksena on tuoda esiin opetustyön historiallis-moraalinen erityislaatu ja siitä nousevat työntekijän kokemat sisäiset ristiriitaisuudet. Opetustyön luonteen rekontekstualisointi suhteessa viimeaikaiseen kriittisen työnsosiologian havaintoihin toimii tutkimuksen toiminnallisena kehyksenä opettajan työn logiikan uudelleenjärjestäytymistä paikannettaessa. Työprosessin ja vaihtosuhteen kokemuksen tulokulmat ovat jääneet suhteellisen harvinaisiksi muuten moninaisten opettajan työn kuvausten joukossa. Useat tutkijat ovat kuitenkin viime aikoina osoittaneet lisääntyntä kiinnostusta tällaisiin näkökulmiin tuoden esiin työhön ja sen määrittelyyn sisältyviä hiljaisuuksia ja itsestäänselvyyksiä (esim. Smyth 1991; Carter 1997; Reid 1997; Smyth ym. 2000; Reid 2003).

Kriittiseen työnsosiologiaan kiinnittymisellä on tutkimuksessa kaksi painopistettä. Ensimmäkin se etsii opettajan työn paikkaa ja tarkoitusta arvonlisäysketjuun sitoutuneena työnä ja tarkastelee koulua työprosesseja säätelevänä ja ohjaavana työpaikkana. Opettajan työhön sisältyviä työprosesseja ohjaa voimakas henkilökohtainen sitoutuminen. Samalla työ itsessään kamppailee autonomisuuden ja tayloristisen tuottavuuden dimensioiden välissä. Työtä määrittää voimakas kristillisperustainen työmoraali, jossa omien tarpeiden toissijaisuus suhteessa työprosessin kohteeseen saa huipennuksensa huonon omantunnon kautta.

Toinen painopiste on opettajan työn suhde muihin keskiluokan yliopistotaustaisiin ammatteihin. Opettajat ovat seuranneet sivusta muiden keskiluokan julkisammattien nousevaa palkkakehitystä ja projektihenkistä, markkinoihin perustuvaa eetosta, jossa individualistinen erottautuminen ja henkilökohtainen suoriutuminen on nostettu kunniakkaiksi tavoiksi edetä ja vaurastua. Kuvaan miten valtion ja opettajan työn välille syntynyt moraalinen sopimus on niin symbolisessa kuin konkreettissakin mielessä purkautunut ja alkanut korvautua uudellaisilla orientaatioilla. Tämä tarkoittaa työn poliittis-moraalisen perustan rekonstruktiota, jossa ammatillinen oikeutus ja työn mielekkyyden määrittely perustuvat henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen tai mieltymyksiin. Tätä työn uudelleenmäärittelyä tehdään osaltaan juuri suhteessa kokemuksiin muiden keskiluokan ammattilaisten asemasta ja ansio-  
tasosta. (Vrt. Alasoini 2006.)

Tutkimuksessa esillä oleva palkkatyönäkökulma on tarpeellinen myös ajankoh-  
taisuutensa vuoksi. Viimeaikaiset työmarkkinatapahtumat ja julkisen sektorin työn-  
tekijöiden liikehdintä – laajimpana esimerkkinä TEHY:n työtaistelu-uhka syksyllä  
2007 – ovat tuoneet esiin seuraavan kysymyksen: miten pitkälle julkisen sektorin  
auttamisammattien oikeutus ja siitä saatava henkinen tunnustus voikaan nojata yh-  
teiseen kertomukseen kansallisvaltion moraalisesta ihanteesta? Samalla kun globaa-  
lissa markkina-ajatteluun perustuvassa yhteiskunnassa kokemus moraalisesta ide-  
aalista työn perustana himmenee, näyttäisi työn arvo palautuvan helposti vaihtosuh-  
teen oikeudenmukaisuuden kokemuksiin.

Tutkimus ei kuitenkaan käsittele suoranaisesti opettajan työmarkkina- tai palk-  
kapoliitiikkaa, vaikka sivuaakin näitä käsitellessään työtä osana elämän välttämät-  
tömyyksien tuottamista. Palkka- ja työmarkkinakysymykset vaikuttavat ainakin  
opettajien julkisen keskustelun perusteella nousevan vahvasti työtä ja siihen sitou-  
tumista mittaaviksi teemoiksi. Esimerkiksi Opettaja-lehden mielipiteistä suuri osa  
käsittelee palkkaukseen liittyviä asioita ja viime vuosina OAJ:n työmarkkinapoliitiik-  
ka on saanut suhteellisen paljon julkisuutta. Työvoimapolitiikan lainalaisuudet esi-  
merkiksi koulutetun työvoiman tarjonnan ja kysynnän suhteesta ovat konkreettisella  
tavalla tuoneet esiin julkisten auttamisammattien neuvotteluasemia ja suhdantei-  
ta työmarkkinoilla.

Opettajan työtä ja sen logiikkaa käsittelevää tutkimusta voi pitää tärkeänä useas-  
takin syystä. Opettajat ovat sellaisessa yhteiskunnallisessa asemassa, jossa heillä on  
päivittäinen yhteys sekä kasvavaan sukupolveen että yhteiskuntailmastoja välittä-  
vään ja uusintavaan tietoon. Kuitenkaan opettajan työn yhteiskunnallinen perusta,  
tai suhde sen valtiolliseen tehtävänantoon, ei ole juurikaan ollut esillä poliittisessa  
tai julkisessa keskustelussa, vaan se on määräytynyt välillisesti työn reunaehtojen ja  
sille asetettujen odotusten kautta. Opettajat on näin asetettu epäpoliittiseen ja neut-  
raaliin asemaan, vaikka sellainen ei todellisuudessa olekaan mahdollista (Smyth ym.  
2000, 7).

Globaalin koulutuspolitiikan kehityskulku tuo mukanaan uudenlaisia painotuk-  
sia, joissa myös opetustyön paikkaa ja tehtävää määritellään uudelleen. Globaali  
koulutuspolitiikan yhtenäistämishanke (GERM – Global Educational Reform Move-  
ment) ja sen periaatteet ovat kuitenkin vaikuttaneet suomalaiseseen koulutuspolitiik-  
kaan muita maita lievemmin. Syyt ovat moninaiset, mutta yhtenä tärkeänä syynä  
tutkijat ovat tuoneet esiin kansalaisten luottamuksen ja konsensuksen vallitsevaa  
järjestelmää ja sen moraliteetteja kohtaan. (Rinne, Kivirauma & Simola 2002, 654–  
655).

Opetustyön luonteen rekonstruktiossa on osaltaan kyse koulutuspoliittisten  
trendien ja rakenteellisten muutosten seuraamisesta, mutta sitäkin voimakkaammin  
se liittyy koulutuspolitiikan ulkopuolella tapahtuneisiin prosesseihin. Tehdyn raja-  
uksen seurauksena koulutuspoliittisen reformin ja sen opetustyöhön ulottuvien tul-

kintojen esittely jää suppeaksi. Työn luonnetta ja sen muutoksia etsitään ensisijaisesti julkisen sektorin auttamistyön perusteista, opetustyön muuttuneesta suhteesta valtioon ja keskiluokkaisen tietotyön viimeaikaisista tulkinnoista. Yhteistä näille näkökulmille ja koulutuspoliittisille työympäristöä koskeville määritelmille ja uusille käytännöille on ollut niiden taustalla oleva kilpailukyky-yhteiskunnan metakertomus.

Hankaluus nähdä opetustyö omana kokonaisuutenaan ja jäljittää sen luonteen muutoksia saattaa osaltaan johtua siitä, että työtä on tarkasteltu ensisijaisesti koulun ja sen kehityksen osatekijöinä. Työ on nähty jonkinlaisena koulun toiminnan sivujuonteena, jolloin myös sen tekeminen on liittynyt ensisijaisesti koululle ja opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Tällaisesta näkökulmasta irrottautuminen on ollut yksi tutkimukseni keskeisistä valinnoista.

Tutkimuksessa tavoitellaan opettajankoulutuksessa hyödynnettävää tietoa. Opettajan työn työvoimapolitiittisen aseman käsitteleminen on kokonaisuudessaan jäänyt opetussuunnitelmassa melko vähälle huomiolle, vaikka sen merkitys sekä työkäytännöille että omakohtaiselle työhön sitoutumiselle on epäilemättä merkittävä. Työprosessien tarkastelu voi auttaa opiskelijaa näkemään työhön liittyvien realiteettien henkilökohtaisia merkityksiä kahden työn sisältämän suhteen kautta. Nämä ovat erityinen suhde valtioon ja sen historiallis-moraaliseen kertomukseen sekä toisaalta erityinen suhde työn kohteena olevaan lapseen tai nuoreen.

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa on myös jäänyt varsin vähän tilaa sellaisen moraalisen prosessin tarkastelulle, jonka kautta opiskelijat ovat henkilökohtaisesti päätyneet juuri opettajan työuralle. Koulutusalan valinta nähdään usein varsin rationaalisenä tai toisaalta sattumaan perustuvana valintana eikä henkilökohtaisia lähtökohtia juuri myöhemminkään ehditä tarkastella. Tällainen autobiografinen näkökulma uranvalintaan saattaisi kuitenkin olla tarpeellinen osa koulutusta. Tästä kertovat tutkimuksissakin raportoidut lähinnä työnkuvan muutoksiin liittyvät pettymykset, joiden taustalta löytyy usein vaikeuksia suhteuttaa työhön kohdistuvia odotuksia ja vaatimuksia henkilökohtaisiin odotuksiin ja elämänkulun realiteetteihin.

Koulutus näyttäisi tavoitteenasettelullaan vahvistavan tai ainakin ylläpitävän käytännöllistä orientaatiota, joka ei luonteensa vuoksi tarjoa paljoakaan mahdollisuuksia yksilöön kohdistuvien odotusten ja hallinnan tapojen sekä henkilökohtaisten tunteiden välisten suhteiden analysointiin (vrt. Britzman 2003; Lindén 2006). Toiseksi sekä kasvatustieteen pääaineopinnot että monialaiset opinnot näyttävät ehkä sittenkin opiskelijalle ennemmin tilannekohtaisena ratkaisuna koulutyön ongelmiin kuin tapoina ymmärtää kasvatuksen, koulujärjestelmän tai yksilön ja yhteiskunnan välisiä jännitteitä. Tutkimuksessa kuvattujen opetustyön lähtökohtien ja niihin kytkeytyvän henkilökohtaisen ulottuvuuden julkituominen osana koulutusta voisi antaa opiskelijoille ymmärrystä ja keinoja suhteuttaa kokemuksiaan työtä ja



sen tekemistä koskeviin odotuksiin ja tavoitteisiin sekä yleisemmin vallitsevaan yhteiskuntailmastoon.

Valitulla näkökulmalla on nähdäkseen annettavaa myös julkiseen opettajan työtä koskevaan keskusteluun. Debattia käydään monentasoisena, mutta yhteisenä piirteenä keskustelussa lienee sen historiattomuus. Siinä ei juurikaan kiinnitetä huomiota auttamisammattien erityislaatuiseen tehtävään, merkitykseen ja asemaan yhteiskunnassa. Keskustelu on vallitsevan journalismikulttuurin mukaisesti luonteeltaan nopeaa ja reduceivaa. Työntekijöiltä saatetaan pyytää lyhyitä kommentteja heitä koskeviin asioihin, jotka ovat usein yksityiskohtaisesti ja aiempien ennakkokäsitysten mukaan rajattuja. Julkinen opetus- ja auttamistyö näyttäytykin mediapuheessa helposti yksilöllisenä selviytymiskamppailuna mahdottomien olosuhteiden keskellä tai vaihtoehtoisesti puutteellisesti organisoituna tai huonosti toimivana kansantaloudellisena kulueränä markkinoiden puristuksessa. Näiden ulottuvuuksien kautta välittyvä kokonaiskuva poikkeaa usein työntekijän henkilökohtaisesta työtään koskevasta kokemuksesta. Tutkimuksen tehtävänä on osaltaan toimia avauksena, jossa yhteiskuntarauhan kannalta merkittävien ammattikuntien historiallismoraalinen luonne ja itseisarvo voitaisiin palauttaa osaksi niistä käytävää keskustelua.

Itse opettajan työn rakenteellinen tarkastelu jää tutkimuksessa vähälle. Työn ja työnkuvan erilaiset ulottuvuudet sekä pedagogisen perustan selvittäminen rajautuvat myös valittujen näkökulmien ulkopuolelle. Ulottumattomissa ovat myös henkilökohtaiset ammatinvalintaan, orientaatioon tai identifikaatioon liittyvät kysymykset. Tutkimuksessa keskitytään opettajan työn yhteiskunnallisen logiikan ja sen muutoksen tarkasteluun. Käytännössä kyse on siitä, millaisena opettajan työ näyttäytyy, kun se tulee määritellyksi uudelleen kahdella tasolla. Näistä ensimmäinen koskee opettajan työn valtiollisen erityisaseman purkautumista ja siirtymää kohti markkinaperustaisesti säädeltyä keskiluokan ammattikuntien välistä työmarkkinakilpailua. Toinen taso käsittelee ammatissa toimivan opettajan elämäntapakuun ja elämäntapaan liittyvää yleisempää murrosprosessia, jossa työtä aiemmin määritellyt kutsuperustaisuus muuttuu elämäntapakamppailuksi ja yksilöiden väliseksi kilpailuksi työmarkkina-arvosta kilpailukyky-yhteiskunnan muuttuvassa arvoilmastossa. Mielestäni opettajan työ nykyisessä muodossaan piiryy paljolti esiin sen alkuperäistä historiallista, valtiollista ja kulttuurista tavoitetta vasten (vrt. Steinby 2008, 29). Opettajan työn luonnetta ja logiikkaa määrittelee se, millaiseksi tehtäväksi opetus työ alun perin kansallisvaltiossa luotiin sekä toisaalta, miten tuo tehtävä on sisäistettävissä modernin projektin jälkimainingeissa.

Tutkimuksessa esitettävän argumentoinnin tekee erittäin haastavaksi kohteena olevan ilmiön moniulotteisuus. Mitään yksinkertaista ja kaikenkattavaa selitysmallia opettajan työn dynamiikkaan ei ole löydettävissä. Opettajan työ ei ole palautettavissa historiansa kaltaiseksi kutsumukselliseksi työksi, eikä sen palauttaminen kutsu-

mustyöksi olisi vallitsevassa yhteiskunnassa edes mielekäs kehityssuunta. Valtiollis-moraalinen kertomus riittää yhä harvemmin takaamaan turvattua suojaa työssä kohdattuja ongelmia vastaan. Kansallisvaltion merkitys entiteettinä ja yksilön suhde siihen ovat perustavalla tavalla muuttuneet. Myös alun perin valtiolliseen eetokseen sisältynyt kristillisen essentialismin perusta on sekularisaatiokehityksen myötä kokenut merkittävää eroosiota. Kutsumustyöhön liittyvä uhrautumisen eetos näyttää nykyajassa ennemminkin estävän kiinnittymistä moderniin elämäntapaan, jossa merkittävä osa itsetoteutuksesta tapahtuu työn kautta.

Vaikka kulutukseen perustuvassa keskiluokkaisen elämäntavan etsinnässä tai sen säilyttämisessä palkkapolitiikkaan kohdistuu yhä suurempia vaatimuksia, opettajan työn yksinkertainen toteaminen palkkatyöksi ei tekisi myöskään sille oikeutta. Niin paljon henkilökohtaista huolenpitoa ja moraalista sitoutumista välittyy koulujen todellisuudesta ja oppilaiden kokemuksista päivittäin. Alkuperältään marxilainen tapa tarkastella työntekijän vieraantunutta suhdetta ulkopuoliseen työn kohteeseen on hedelmällinen tapa lähestyä opettajan työn logiikan muutosta, mutta se ei tarkoita, että työ jotenkin deterministisesti olisi muuttumassa ensisijassa vastikkeen kautta mitattavaksi. Kutsumusta ja palkkatyötä käytetäänkin tutkimuksessa ensisijaisesti käsitteellisinä dimensioina, joiden avulla työn logiikan muutosta mallinnetaan ja luonnehditaan. Kumpikaan niistä ei siis edusta käsitystä toivottavasta kehityssuunnasta, eikä liioin opettajan työn ”oikeasta” määrittelyperustasta.

Tutkimuksen ajallinen tarkastelu sijoittuu suomalaisen yhteiskunnan globaaliin murroskauteen, jonka voidaan ajatella alkaneen 1980-luvun eurooppalaisesta integraatiokehityksestä. Vaikka pääosa havainnoista ja käytetystä aineistosta sijoittuukin 1990- ja 2000-luvuille, tutkimus kulkee opettajan työn osalta lyhyesti myös pidemmälle historiaan. Opettajan työn logiikkaa ja sen muutosta ei ole mahdollista ymmärtää ilman näiden liittämistä osaksi suomalaisen kansallisvaltion historiaa ja sen perustalta syntynyttä yhtenäiskertomusta. Työn ja kansallisvaltiokehityksen kietoutuminen näyttäytyy yhä monin tavoin ammatin eetoksessa.

Lopuksi on vielä hyvä palauttaa mieleen tutkimuksen fokuusoituminen luokanopettajan työhön. Taustalla on ajatus kansanopettajan työn valtiosuhteen ja kutsumusperustaisen ohjauksen erityislaatuisuudesta muihin opettajakuntiin verrattuna. Tutkimuksen otsikossa mainittu perusasteen opettajan työ on kuitenkin tarkoituksellinen laajennus kahdestakin syystä. Ensinnäkin yhtenäiseen peruskouluun liittyvät hallinnolliset järjestelyt madaltavat aiemmin selkeätä luokanopettajien ja aineenopettajien välistä ammattikuntajakoa. Lasten ja nuorten opetustyötä ja sen logiikkaa on siis mielekästä alkaa tarkastella myös yli perinteisten opettajakuntajakojen. Toiseksi työprosessit poikkeavat sittenkin suhteellisen vähän toisistaan. Molempien ammattikuntien työ on moraaliperustaista, sen kohteet ovat tuntevia lapsia tai nuoria, työ on suunnilleen samalla tavalla säädeltyä ja ongelmat liittyvät samantyyppisiin asioihin. Kulttuurisia eroja toki on, niistä muistuttavat jo ammattikuntien

erilaiset tarinat, palkkaperusteet, koulutuspolut sekä osin rekrytoituminenkin. Koulutyössä monet näistä eroista näyttäytyvät kuitenkin enemmän henkilökohtaisina kuin ammattikunnalle yhteisinä, kollektiivisina eroina. Työkulttuurissa on kokonaisuutena enemmän yhdistäviä kuin erottavia piirteitä, joten näkökulman laajentaminen koko perusopetukseen saattaa avata myös uusia keskustelumahdollisuuksia.

# Kriittisen realismin näkökulma opettajan työhön ja sen tutkimukseen

## Kohti kriittistä realismia

Tutkimuksen tieteenfilosofiset kiintopisteet nousevat osittain omasta tutkimushistoriastani. Tarkastelin Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen -nimisessä lisensiaatintyössäni (2002) kriittisesti pitkälti kasvatuspsykologiseen traditioon nojannutta kuvaa opettajuudesta. Liityin sellaiseen kriittisen tutkimuksen ja kriittisen pedagogiikan traditioon, jossa opettajan työ haluttiin nähdä ensisijassa politisoituneena ja sosiaalisesti rakentuneena. Ratkaisuni oli kulkea äärilaitaan ja ottaa sosiaalinen konstruktionismi ja poststrukturalismi ontologisiksi, epistemologisiksi ja metodologisiksi lähtökohdiksi ja pyrkiä rakentamaan näistä käsin teoreettista ja osin empiiristäkin paikannusta opettajuudelle.

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohdat ja niiden soveltaminen kriittisen diskurssianalyysin keinoin osoittivat sen, että valtasuhteet ja diskurssit ovat merkittävässä roolissa subjektiviteettien muodostumisessa. Vaikka tämän osoittavat päätelmät jäivätkin varsin vaatimattomiksi, onnistuin mielestäni nostamaan esiin joitain sellaisia tulkintoja esimerkiksi opettajan ammattieettisistä ohjeista tai ammattiyhdistysteksteistä, jotka pitävät yllä ja uusintavat opettajakuvaa ja työn diskursiivisia käytäntöjä.

Jälkeenpäin tarkasteluna ongelmaksi nousi työn sisältämä oletus, jonka mukaan sosiaalisesti rakentunut opettajuus tarkoittaisi ontologisesti ja epistemologisesti suunnilleen samaa kuin opettajan työ. Näkökulmavalinta tarkoitti kahden tärkeän ulottuvuuden ulossulkemista. Ensinnäkään se ei jättänyt riittävästi tilaa tarkastella opettajan henkilökohtaisia valintoja suhteessa tarjottuihin subjektipositioihin. Tällainen vapaus on epäilemättä toimijalla olemassa, vaikka se voikin tarkoittaa marginaaliin jättäytymistä tai ainakin vaatia perusteluja tavatusta poikkeavalle suhtautumiselle. Toisaalta opettajuuden tarkastelu diskursiivisesti rakentuneena sulki tarpeettomasti ulos sosiaalisen maailman reaaliperustaiset ulottuvuudet. Diskursseilla oli merkittävä rooli luonnollistuneiden käytäntöjen ja kulttuuristen ajattelutapojen muodostumiselle, mutta ne eivät tarjonneet mahdollisuutta tarkastella opettajuuden systeemitasoa ja siinä vaikuttavia tekijöitä. Näin kuva opettajuudesta jäi yksipuoliseksi ja tulkinnat sen suhteista elettyyn todellisuuteen ohuiksi.

Ajattelin tekemääni ratkaisua ensisijaisesti tutkimuksen käytäntöihin liittyvänä rajauksena ja paikannuksena. Nojautuessani voimakkaasti poststrukturalistiseen traditioon ja samalla tavoin ajatteleviin tutkijoihin en juurikaan kiinnittänyt huomiota valintojen mukanaan tuomiin varsin voimakkaisiin tutkimuksen kohdetta koskeviin ontologisiin ja epistemologisiin oletuksiin. Tuolloin ajattelin (ontologisen) sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti jotenkin seuraavasti: Opettajuus on itsessään sellainen abstrakti ilmiö, jota ei varsinaisesti ole olemassa sitä rakentavien diskursiivien ulkopuolella. Se konkretisoituu diskursiivisen todellisuuden ja yksilöllisen identifikaation suhteena, joka edelleen purkautuu ajatteluksi ja toiminnaksi opettajan työssä. Taaksepäin katsoen vaikuttaa siis siltä, että ajattelin työn realististen reunaehtojen olevan jotenkin seurausta diskursiivisesti rakentuneesta opettajuudesta. (Vrt. Fleetwood 2005, 212.)

Valitsemani tutkimuspolku ja sen sisältämät oletukset eivät olleet mitenkään erityisen poikkeavia kriittisen kasvatussosiologian piirissä. Lähinnä fenomenologiaan tai kriittiseen tutkimukseen perustuvat tulkinnat opettajan työstä ja sen perustasta vaikuttivat tuolloin yleisemminkin siirtyneen yhä loitommas realistisesta ontologiasta ja perustuvan yhä enemmän konstruktivistiselle käsitykselle todellisuudesta. Youngin ja Mullerin (2008, 202–204) mielestä osasyynä tähän oli kasvatustieteen suhteellisen heikko teoriaperusta, joka antoi tilaa konstruktivismille tai ei ainakaan tarjonnut kovin analyttisiä välineitä sen vastustamiselle. Konstruktivismi antoi heidän mukaansa opettajille ja kasvatustieteen opiskelijoille houkuttelevan, mutta perustaltaan ristiriitaisen kokoelman älyllisiä työkaluja. Toisaalta se tarjosi kasvatuksen kautta mahdollisuutta älylliseen emansipaatioon ja vapauten antaen toimijoille epistemologisen oikeuden kehitellä teorioita sekä kritisoida ja haastaa tutkijoita, filosofi ja asiantuntijoita. Tämän emansipaatioprosessin houkuttelevuutta lisäsi entisestään siihen liitetty mahdollisuus saavuttaa parempi ja oikeudenmukaisempi maailma. Toisaalta horjuttamalla väitteitä kaikenlaisen objektiivisen tiedon tai totuuden saavuttamisesta ainakin tietyt sosiaalisen konstruktivismin tulkinnat kielsivät asioiden syvällisen ymmärtämisen mahdollisuuden, paremmasta maailmasta puhumattakaan. Tämä umpikuja näkyy kirjoittajien mukaan edelleen kasvatusta ja koulutuskentällä tilana, jossa kasvatuksen kannalta olennaisen erottaminen esimerkiksi markkinapuheen ja teknologian kehityksen keskeltä on erityisen vaikeata.

Young (2008) kuvaa erinomaisessa kirjassaan laajemminkin 1980-luvun sosiaaliselle konstruktivismille perustuvaa tutkimusperinnettä kasvatussosiologian kaanonina. Youngin teos keskittyy tarkastelemaan, mitä tutkimustiedolle ja totuusväittämille on tapahtunut pohjimmiltaan reduktionistisessa ja relativistisessa tutkimuksen metakertomuksessa. Samalla hän kuvaa sosiaalisen konstruktivismin rakenteellisia vaikeuksia tavoittaa tutkittavasta ilmiöstä olennaisia puolia.

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan se, millainen maailma on, ei eroa siitä, millaisena toimijat sen omien kokemustensa ja ajatustensa mukaan näkevät. Oletuksen

kasvatossosiologiselle tutkimukselle tuomat perusongelmat ovat kirjoittajien (Young & Muller 2008, 201–203) mukaan kahtalaiset. Ensinnäkin sen perusteella voidaan asettaa kyseenalaiseksi kaikki pysyvyys, olipa se sitten poliittista, sosiaalista, institutionaalista tai kulttuurista. Toiseksi kaikkea ”annettua”, esimerkiksi historiallista tai kulttuurista, voidaan pitää sattumanvaraisena ja potentiaalisesti muuttuvana.

Samaistuminen edellä kuvattuun kritiikkiin johti tutkimukseni teoreettisen näkökulman kannalta olennaiseen havaintoon. Perustaltaan konstruktivistiset tietoteoreettiset oletukset olivat ristiriidassa sen kanssa, mitä opettajan työstä aiempien tulkintojen perusteella tiedettiin. Opetustyö vaikutti sekä historiansa että nykytulkintojen valossa nimenomaan sellaisesta ammatilta, jonka olosuhteet ja määrittelyt noudattivat pitkälti niin ammatin historiallista tavoitteenmäärittelyä kuin institutionaalista ja kulttuurista identifikaatiotakin. Juuri ammatin yhteiskunnallinen jatkuvuus, työlle annetut pysyväisluonteiset tehtävät ja asema olivat niitä määreitä, joihin uudet opettajasukupolvet sitoutuivat. Käsitystä vahvistivat myös viimeaikaiset työsosiologiset tutkimukset, jotka raportoivat aiempaa voimakkaammasta sidoksesta työn ja yksilön elämänsä välillä. Työstä oli näiden mukaan kasvamassa länsimaisen kuluttajakansalaisen merkittävin identiteetti-projekti, jossa ei ainoastaan liitytä taloudellisesti kulutuksen kautta tapahtuvaan minuuden muokkaamiseen, vaan merkityksellistetään markkinaperustaisen yhteiskunnan ostamisen ja myymisen logiikkaa laajemminkin. Näiden tulkintojen mukaan opettajan työssä oli useitakin ”annettuja” kiintopisteitä sekä sellaista historiallista että kulttuuristakin pysyvyyttä, jotka tulisi pystyä huomioimaan konstruoitaessa työn logiikkaa ja sen keskeisiä piirteitä.

Pringin (2000, 256–257) mukaan konstruktionistisen paradigman ongelmaksi muodostui myös sen relativismi suhteessa opettajan työn moraaliperustaan ja subjektiviteetteihin. Toimija saattaa jäädä ilman sellaista moraalista tukea, joka on aiemmin rakentunut suhteessa työtä määrittävään ideaaliin, olipa itse tuo ideaali tulkittavissa sinänsä ammatin kannalta suotuisaksi tai epäsuotuisaksi. Tällaisessa neuvoteltujen totuuksien tilanteessa korostuvat hetkelliset argumentaatiot ja niiden liittyminen osaksi laajempia ja vallalla olevia diskurssikäytäntöjä ilman takuuta näiden moraalista oikeellisuudesta suhteessa vaikkapa suoriin toimintaohjeisiin.

Opinnäytteeksi tarkoitettussa tutkimuksessa poikkeaminen traditionaalisilta tutkimuspoluilta tarkoittaa jonkinasteista riskinottoa. Tässäkin tapauksessa turvallisempi vaihtoehto olisi ollut noudattaa hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen käsikirjoitusta ja lähteä paikantamaan opettajan työn perustaa ja logiikkaa opettajien empiirisen merkitystodellisuuden kautta. Hermeneuttis-fenomenologinen asetus ei kuitenkaan olisi vastannut haluttua tutkimusteoreettista orientaatiota.

Hermeneuttis-fenomenologisesti painottuneessa opettajan työn tutkimuksessa on ollut tapana korostaa informanttien (opettajien) tuottamien merkitysten keskei-

syttä työn (opettajuuden) ymmärtämisessä. Opettajan työn todellisuuden on katsottu välittyvän puhtaimmillaan työntekijöiden itsensä tuottaman kokemusmaailman kautta. Vaikka tämän logiikan ontologinen perusta suhteessa hermeneutiikkaan ja fenomenologiaan on jäänyt tutkimusraporteissa paikoin avoimeksi, se on kuitenkin vaikuttanut uskottavalta, varsinkin esitettynä suhteessa naiivin empirismin peruslauseisiin. Kriittisen realismin näkökulma opettajan työhön tunnustaa sen luonteen merkityksenannoista riippuvaisena, mutta ei ole merkitysten selittävän työn materialistista puolta. Merkitystodellisuutta ei ole mahdollista tavoittaa laskemalla tai mittaamalla, joten tässä suhteessa sen ymmärtäminen kuuluu oleellisesti opettajan työn tutkimiseen. Materiaalisten olosuhteiden vääjäämättömyys ja kausaalinen samankaltaisuus sekä toisaalta tietoisuus persoonallisen subjektin kyvystä käsitellä omia merkityksiään antavat tutkijalle uskottavan luvan kuitenkin olettaa, että opettajan työ on olemassa myös irrallaan opettajien tai muiden järjestelmiin osallistuneiden tulkinnoista, siis niistä ”huolimatta”. Ne eittämättä kuvaavat omalta tärkeältä osaltaan tuota todellisuutta ja rakentavat sitä yhdessä muiden diskursiivisten toimijoiden kanssa, mutta vain osittain. (Vrt. Sayer 2000, 17–19; Raatikainen 2005, 52–54.)

Toisaalta omien aiempien kokemusteni perusteella olisi varmaankin ollut mahdollista luoda sellainen poststruktuurilinen tulkintakehys, joka olisi toiminut loogisena ontologisena ja epistemologisena perustana tekstiaineiston diskursiiviselle tarkastelulle. Tutkimustehtävässä esitetty tavoite suunnata tarkastelua kohti opettajan työn yhteiskunnallisen logiikan uudelleenmuotoutumista houkutteli kuitenkin etsimään kriittisestä realismista mahdollista ”kolmatta tietä”.

Kriittinen realismi pyrkii tarjoamaan mahdollisuuden ylittää perinteinen kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen kahtiajako (Pring 2000; Töttö 2006, 48). Taustalla on ilmiön käsitteelliseen paikantamiseen perustuvan teoriankehittelyn ensisijaisuus suhteessa tuon teorian empiiriseen koetteluun ja tarkentamiseen. Richard Pringin (2000, 257–258) mukaan kvantitatiivinen tutkimussuuntaus on osoittanut käyttökelpoisuutensa tarjoamalla toimintasuosituksia poliittisen päätöksenteon perustaksi. Esimerkkeinä tällaisista hän mainitsee ryhmäkokojen määrittämisen, erilaiset lasten ryhmäytämisperusteet ja opetusmenetelmien tehokkuuden. Kvalitatiivinen tutkimussuuntaus on syntynyt tällaisen tarkastelun kritiikiksi korostaen kasvatuksellisten ja koulutustilanteiden erityislaatuisuutta ja omalakisuuutta. Se on painottanut kasvatusta ja koulutuskäytäntöjen henkilökohtaisista merkityksistä nousevaa ainutkertaisuutta määritellen uudelleen tiedon, totuuden, objektiivisuuden ja todellisuuden käsitteitä.

Pring kuitenkin kritisoi tällaisten oletusten takana olevaa logiikkaa. Vaikka hänen mielestään on uskottavaa, että jokainen sosiaalinen tapahtuma onkin jossain mielessä ainutkertainen, ei ole syytä olettaa sen olevan ainutkertainen joka suhteessa. Jokainen luokkahuone on ainutkertainen suhteessa mukana olevien tulkintoihin ja

määritelmiin, aivan kuin yksilön tilanteelle antavat merkitykset vaikuttavat itse tilanteeseen, mutta tämä ei tarkoita, että noilla määritelmillä ja tulkinnoilla ei olisi mitään yhteistä. On uskottavampaa olettaa, että yksilöiden reaktioiden perustassa on yhteistä biologista, sosiaalista ja kulttuurista ainesta. Tämä oletus oikeuttaa tekemään sellaisia kriittiseen realismiin perustuvia tulkintoja, jotka tavoittelevat todellisuutta yksilöllisten tai yhteisöllisten merkitysten taustalta.

Vaikka Pring vierastaakin dualismia paradigmojen välillä, hän asettuu varauksellisesti kannattamaan realistista paradigmaa, ainakin sen ontologista perustaa riippumattoman todellisuuden olemassaolosta. Kommentoidessaan Pringin ajatuksia Scott (2005, 645) kuitenkin toteaa, että kvantitatiivisen paradigman hyödyntäminen voi yleistämisen avulla tarjota keinoja määritellä sosiaalista elämää, mutta vain jos pystytään välttämään essentialismi, luomaan yhtenäinen ontologinen ja epistemologinen perusta ja tekemään toimijuuden ja rakenteen uudelleenkytkentöjä. Jos nämä eivät toteudu, seurauksena on epätäydellinen ja harhaanjohtava kuvaus sosiaalisesta elämästä, joka yhdessä toiminnan kanssa oikeuttaa itse itsensä.

Heikki Patomäki (2002, 9) esittää, että kriittinen realismi tarjoaa saatavilla olevista paradigmoista parhaan mahdollisen kuvauksen tieteellisen toiminnan perustaksi. Se määrittelee, 1) millaisia ilmiöt ovat, 2) miksi ja mitä tutkijat tekevät ja 3) miksi tutkijoiden tulee jatkuvasti pyrkiä korjaamaan ja parantamaan olemassa olevia teorioita ja malleja. Nämä ulottuvuudet ovat tärkeitä tekijöitä, kun kuvaan tässä luvussa kriittisen realismin tarkoitusta ja sovellettavuutta opetustyön teoreettisessa tutkimuskehityksessä. Lähestyn asiaa seuraavien näkökulmien avulla.

Ensinnäkin kriittinen realismi on olennaisesti ”kriittistä tutkimusta”. Jokapäiväiset tieteelliset ja ei-tieteelliset määritelmät ja ”totuusväittämät” kannattelevat sosiaalista käytäntöä ja suhteita, joten ne tulee ottaa lähtökohtaisesti kriittisen tieteellisen tarkastelun kohteeksi. Emansipaation idea on tässä mielessä kriittisen realismin näkökulmasta tärkeä. Totuusväittämät ovat osa moraalis-poliittista päätöksentekoa, ja tutkimuksella on tässä mielessä moraalinen velvollisuus muuttaa noita vääristä tai puutteellisista teorioista ja diskursseista seuraavia käytäntöjä ja suhteita. (Patomäki 2002, 9–10.)

Toiseksi kriittinen realismi tuo systemaattisuutta tutkimuskohteen ontologiseen ja epistemologiseen paikantamiseen. Kriittisen realismin mukaan tutkimusmenetelmän käyttöönotto ja soveltaminen eivät automaattisesti takaa suoraa pääsyä opettajan työn luonteeseen. Työn logiikan ajatellaan koostuvan useista ristikkäisistä mekanismeista, joilla on erilaisia toimintataipumuksia. Tietyissä tilanteissa tietyt taipumukset korostuvat ja toiset taas jäävät piiloon riippuen ilmiön esiintymisestä sekä tavoistamme käsitteellistä ja tutkia sitä. Tutkija joutuu aina lähtökohtaisesti pohtimaan näiden määrittelyjen suhdetta, alkuperää ja ilmenemistä.

Kolmanneksi kriittiselle realismille perustuva tutkimus pitää teoriaa ensiarvoisen tärkeänä. Kriittinen realisti ajattelee, että sosiaalisen maailman tapahtumat ovat



usein todellisten, mutta ei-havaittavien mekanismien tuotteita (Töttö 2006, 56). Tutkimuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että ilmiön ymmärtämisen perustana on ensisijaisesti siitä rakennettava teoreettinen malli tai käsitejärjestelmä, jota sitten tarkennetaan tai kyseenalaistetaan empiiristen havaintojen ja koeasetelmien kautta. Ilmiön seurauksellisuuksien teoreettinen erittely ja niiden olosuhteiden kuvaaminen ovat tutkijan oikeutettua perustyötä. Teoreettis-filosofinen tutkimusotetta lakkaa tässä mielessä olemasta kasvatustieteellisen tutkimuksen paradigmaattinen sivuhaara ja nousee ihmistieteellisen perustutkimuksen keskiöön.

Kriittisen realismin tavoite päästä ilmiön käsitteellisen kuvaamisen avulla kiinni ilmiön dynamiikkaan ja siinä vaikuttaviin voimiin vie kasvatuksen teoreettista tutkimusta kohti elettyjä käytäntöjä. Toisin sanoen kriittinen realismi mahdollistaa ilmiön rekontekstualisointia suhteessa käytännön mahdollisuuksiin ja rajoitteisiin. Kyse on abstraktista konkreettiseen nousemisesta siinä mielessä, että kriittisen realismin mukaisesti orientoitunut tutkimus pyrkii mahdollisuuksien mukaan ottamaan kantaa ilmiöiden vaikutuksiin ja vaikutusten ehtoihin sekä asiointiloihin todellisessa elämässä.

Ilmiön mahdollisimman holistinen paikantaminen edellyttää erilaisten tutkimuksellisten lähtökohtien ja näkökulmien yhteensovittamista tarkan analyysin aikaansaamiseksi. Kriittisen realismin tarkastelutapa auttaa esimerkiksi paikantamaan työelämästä tehtyjen aikasarjojen logiikkaa osaksi vallitsevaa käsitystä opettajan työstä ja työnkuvasta. Tilastollisen tutkimuksen ja tilastojen perusteella tehtyjen päätelmien logiikka voidaan esimerkiksi suhteuttaa työntekijöiden kokemuksia ja merkitysmaailmaa kartoittaviin tutkimuksiin, jolloin paljastuu ehkä jotain uutta työelämään yleisesti liitettyjen muutosten suhteesta työntekijän subjektiviteettiin.

Kriittisen realismin soveltamisen ongelma opinnäytetyön tekijän näkökulmasta on sen sisältämien näkökulmien moninaisuus. Realismi ei ole yksi yhtenäinen suuntaus tai paradigma, vaan se koostuu useista samansuuntaisista, mutta eripuraisista kannanmäärittelyistä (Mäntysaari 2006, 145). Se ei myöskään vaikuta vielä löytäneen paikkaansa kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen käsitteistön ympärillä käytävässä menetelmäpainotteisessa paradigmakeeskustelussa. Osaltaan tämä johtuu tietysti kriittiseen realismiin pohjautuvien tutkimusten vähäisestä määrästä, mutta erityisesti siihen sisään kirjoitetusta tavasta palauttaa tutkimuksen perusta voimakkaasti ontologiaan (vrt. Huotari 1997).

# Kriittinen realismi osana kriittisen kasvatus- ja koulutustutkimuksen perinnettä

Kriittinen kasvatus- ja koulutustutkimus painottaa kasvatuksen ja koulutuksen tarkastelemista lämpöpolitisoituneina yhteiskunnan rakenteiden osina. Perusteensa ajattelu on saanut lähinnä Michel Foucault'n teoretisoinneista ja Frankfurtin koulukunnan, esimerkiksi Adornon ja Habermasin kirjoituksista, mutta moraalisen oikeutuksensa se saa myös yleisistä filosofisista periaatteista tukea ihmisten kohtelua nimienomaan itseisarvoisena päämääränä, ei tavoitteiden saavuttamisen välineenä (Prunty 1985, 136).

Pauli Siljander (2002, 145) yhdistää tarkastelussaan kriittisen kasvatustieteen, kriittisen pedagogiikan ja emansipatorisen pedagogiikan samaan tutkimussuuntaukseen pohjautuviksi ja periaatteiltaan samaa tarkoittaviksi käsitteiksi. Siljanderin määritelmät luovat erinomaisen yleiskatsauksen kansalliseen kriittisen tutkimusparadigman kenttään. Hän kysyy, onko kriittistä kasvatustiedettä sellaisenaan enää olemassa, koska sen yhteydet poliittiseen 1960- ja 1970-luvun liikehdintään ovat pitkälti katkenneet. Tämä on kirjoittajan mukaan (mt., 147) ”pakostakin jättänyt jälkikuvan usealle taholle hajaantuvasta ja epäyhtenäisestä pedagogiikan traditiosta.” Keskustelua suomalaisesta kriittisestä pedagogiikasta ja radikaalista kasvatuksesta on kuitenkin viime aikoina käyty ansiokkaasti. Tämä on luonut uudenlaista kieltä kriittiselle perinteelle ja täsmentänyt monia sen ongelmallisia määrittelyjä suhteessa toimijoihin ja poliittiseen kenttään. (Esim. Suoranta 2005; Aittola, Eskola & Suoranta 2007; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005.)

Kriittisyyden käsitteellä on tarkoituksellisesti haettu eroa toisaalta positivistiseen tutkimusperinteeseen (Kincheloe 2003; Giroux 1997) ja toisaalta hermeneutiikkaan (esim. Pring 2000; Siljander 2002, 149). Tätä keskustelua on käyty sekä eurooppalaisessa kasvatustieteessä että toisaalta myös amerikkalaisen kasvatusta ja koulutusta käsittelevän sosiaalitutkimuksen piirissä.

Erottelu juontaa juurensa positivistisen tutkimuskulttuurin kritiikkiin, joka koskettaa myös suomalaista kasvatustieteellistä tutkimusta. Positivistisen perinteen ongelmaksi on katsottu sen näennäisneutraalisuus, joka perustuu tutkimusperustan ja osin myös tutkijan piilottamiselle ja johtaa usein ilmiön liialliseen reducesoimiseen. Tutkimuksen katsotaan menettävän otteensa kriittisyydestä, koska se ei pysty irtautumaan teoreettisesti omasta tutkimusasetelmastaan. Tulosten soveltaminen jää käsitteellisesti usein sellaiselle tasolle, joka tyytyy uusintamaan vallitsevia diskursseja ja valtasuhteita (esim. Pring 2000; Hammersley 2007, 23). Tutkimus voi ehdottaa toimenpiteitä, ja se voi olla luoneeltaan transformatiivista, muttei kuitenkaan pysty asettamaan kyseenalaiseksi valitsevia diskurssiivisia ja ideologisia käytäntöjä.

Näin se itse asiassa monelta osin asettuu palvelemaan vallitsevia ideologisia käytäntöjä.

Suomalaisessa kasvatustieteessä ei ole, sitten aivan viime aikojen, tehty kovinkaan selkeää eroa kriittisesti orientoituneen sekä kuvailevan tutkimussuuntauksen välillä. Tällaisen ontologisen ja epistemologisen keskustelun puutetta on usein perusteltu yksittäisissä tutkimuksissa lähinnä kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin kriittistä korostusta on haluttu välttää, jotta tutkija voisi pysyä mahdollisimman neutraalina. Tämä neutraalisuus on nähty positivismin hengessä luotettavuutta parantavana asiana.

Toiseksi lienee ajateltu, että tutkimus uuden tiedon tuottajana on aina luonteeltaan kriittistä. Uutta tietoa ei voi syntyä ilman aiemmin kirjoitetun analyysiä. Tämä on usein nähty itseisarvoisesti kriittisenä toimena. (Esim. Siljander 2002, 144.) Näiden näkökulmien valossa erityisesti kriittiseksi nimetty tutkimus on usein saanut poliittisesti orientoituneen, radikaalin ja subjektiivisen leiman.

Sen sijaan angloamerikkalaisessa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksen paradigmoja käsittelevässä kirjallisuudessa kriittisyyden ongelmaa ja toisaalta sen merkitystä on arvioitu usein hyvin perustavanlaatuisena kysymyksenä. Paradigmojen arviointi on kytkeytynyt nimenomaan ontologiaan ja sitä kautta kysymykseen suhteesta positivismiin ja empirismiin. Thomas Popkewitz (1999, 2–3) jakaa kasvatustieteen tutkijat kahteen koulukuntaan sen mukaan, millaista ”kriittisyyttä” heidän tutkimuksensa edustavat. Toiseen, ja tällä hetkellä vallitsevaan koulukuntaan, kuuluvat hänen mukaansa pragmatisti-empiristit, jotka uskovat rationalisoinnin ja paremman hallintokulttuurin johtavan tieteelliseen edistymiseen. Heidän kirjoituksiinsa esiintyvät käsitteet, kriittisyys, kriittinen ajattelu ja kriittiset taidot, viittaavat käsiteltyjen asioiden sisäiseen logiikkaan ja järjestykseen sekä käsitteenmäärittelyn täsmällisyyteen. Popkewitz pitää tällaista kriittisyyttä lähinnä sanahelinänä. Hänen mukaansa se jättää huomiotta vallitsevan tieteellisen ymmärryksen kielen luonteesta todellisuuden rakentajana.

Toiseen koulukuntaan Popkewitz laskee kuuluvaksi tutkijat, jotka ovat lähtökohdaisesti kiinnostuneita vallan ja institutionaalisten reunaehto- ja vaikutuksista sosiaalisiin suhteisiin. Tällainen kriittisesti orientoitunut<sup>3</sup> tutkimus voi olla luonteeltaan empiiristä, mutta sen kysymyksenasettelu paljastaa kriittisen tutkimusasetelman. Esimerkiksi koulua kriittisesti lähestyvä empiirinen tutkimus voisi olla kiinnostunut siitä, miten koulussa toteutettavat käytännöt ovat osallisena tuottamassa epäoikeudenmukaisuutta ja sosiaalista epätasa-arvoa. (Kriittinen teoria tutkimusohjelmalla, esim. Torres 1999, 93.)

---

<sup>3</sup> Englanninkielisessä kirjallisuudessa on tapana käyttää kriittisestä tutkimussuuntauksesta käsitettä *critical research*.

Popkewitz on hahmotellut kriittisen teoriaperinteen ajallista jatkumoa. Hän nimeää kriittisen modernismin perinteeksi Marxin työn perustalta nousevan eurooppalaisen suuntauksen, joka konkretisoitui Frankfurtin koulukunnan ja erityisesti Habermasin tuotannossa. Kriittisen modernismin missiona nähtiin sellainen yhteiskuntakritiikki, joka puretuisi vakiintuvien yhteyskuntien valitseviin valtasuhteisiin korostaen emansipaation mahdollisuuksia. 1980-luvulle tultaessa kriittisen modernismin traditio sai haastajan ”post-tutkijoista”, jotka kuvasivat siirtymistä uudenlaiseen yhteiskuntajärjestykseen postmodernin, postkolonialismin tai poststrukturalismin käsitteiden avulla. Post-tutkijat olivat kiinnostuneita samoista näkökulmista, mutta heidän visiossaan kansallisvaltion perusta oli kokenut niin perustavanlaatuisen muutoksen, että sen tutkiminen modernismin käsittein ei enää ollut mahdollista. Tutkijat hylkäsivät hegeliläisen dialektiikan ja siirtyivät kohti Nietzschen ja Kantin käsityksiä muutoksesta. (Popkewitz 1999, 3.)

Kansainvälisessä kasvatusta ja koulutusta käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa on ylitetty melko suoraviivaisesti kasvatustieteellisen tutkimuskentän rajoja. Suhde kasvatukseen ja koulutukseen (education) on määritelty ennemminkin tutkimuksen arvoperustan kuin käsitteellisesti lokeroidun tutkimussuuntauksen avulla. Esimerkiksi Stephen Ball, jota voidaan hyvällä syyllä pitää nimenomaan koulutus-sosiologina, kiinnittää tutkimuksensa hyvin suoraviivaisesti sosiaalitutkimuksen perinteeseen (esim. Ball 1994). Harvey (1990, 8) painottaa, että kriittinen sosiaalitutkimus ei rakennu minkään yksittäisen teoreettisen rakennelman varaan. Se ei ole kehitelmä feminismistä tai marxismista, vaan ennemminkin suuntaus, jonka tehtävänä on tutkia yhteiskunnan uudistumisen moraalijärjestystä sosiaalisen epäoikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Tarkoituksena on operoida sellaisilla käsitteillä ja tulkintavälineillä, jotka tarjoavat ymmärrystä ilman turvautumista analyttisiin kehäpäätelmiin tai tarkoitushakuisuuteen. (Ball 1994, 2.) Tämäntyyppinen määritelmä kuvaa hyvin myös tämän tutkimuksen tehtävää ja sen paikkaa kasvatustieteen ja työn sosiologian välimaastoissa.

Myös Kincheloe ja McLaren (2004, 282) painottavat irtautumista teknis-rationalistisesta tutkimusotteesta hahmotellessaan kriittisen tutkimuksen perustaa. Tutkijan ei tule pitää metodologiaa tai tutkimustekniikkaa itseisarvoina, vaan huomioida, että todellisuuden kuvaaminen ei ole koskaan arvovapaata ja neutraalia. 1900-luvun alusta alkaen on kasvatustieteellinen tieto perustunut pitkälti psykologiseen tiedonmuodostukseen ja kysymyksenasetteluihin. Yksi laajimmista postmodernin ajan pedagogiikan ja samalla kasvatustieteellisen tutkimuksen prosesseista on ollut irrottautuminen psykologiasta ja kiinnittyminen vallan ja diskurssien verkostoihin monitieteellisen tiedonmuodostuksen avulla. Tämä on tarkoittanut filosofian palauttamista ehtojen ja lainalaisuuksien asettajan asemasta tutkimuksen perustaksi. Samalla tavalla on käynyt myös historialle ja yhteiskuntateorialle, niitä tarvitaan yhä use-

ammin yhdessä ilmiöiden teoreettisessa analyysissä ja praktisessa soveltamisessa. (Popkewitz 1999, 7.)

Prosessi on ollut näkyvissä myös suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimusperinteessä. Antti Saari (2005) kuvaa esimerkiksi pro gradu -tutkielmassaan prosessia, jossa kokeellinen kasvatustiede on pyrkinyt vastaamaan itselleen esittämäänsä haasteeseen kuvata yksilön toimintaa ja ajatteluprosesseja kokeellisin menetelmin ja teoreettisin määritelmien. Tämä tutkimuksen vallitseva suuri kertomus on kuulunut äänekkäänä opettajan työtä ja opettajapersoonaa koskevissa tutkimuksissa. Tarina, joka on palautettavissa toisaalta empirismiin sekä toisaalta konstruktivismiin ja rationalismiin, on muokannut tutkimusasetelmia ja oletuksia tutkimuksen kohteena olevasta opettajasta.

Usher (1996, 13) palauttaa mieliin metodikeskeisyyden ongelman, joka on usein esillä suomalaisiakin kasvatustieteen opinnäytteitä arvioitaessa. Metodien valinnan on ajateltu vastaavan myös tutkimuksen ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin<sup>4</sup>. Usherin (mt., 14–15) mukaan metodikeskeiset tutkimukset ovat päätyneet turhan usein suoraviivaisiin yleistyksiin ja ennustuksiin, koska empiirisen realismin ontologia on vaikuttanut niiden taustalla. Ilmiöitä on päädytty tarkastelemaan suljettuina systeemeinä, vaikka sosiaaliset järjestelmät olisikin hyödyllisempää nähdä avoimina ja ei-järjestäytyneinä. Palaan tarkemmin tähän sosiaalisen maailman järjestelmien avoimuuden kysymykseen luvun lopussa.

Mika Kiikeri ja Petri Ylikoski (2004, 56–60; myös Usher 1996, 14–17) kuvaavat, Thomas Kuhnin tieteenfilosofisiin perusteeseihin viitaten, tieteenalan kypsyyttä paradigman käsitteen avulla. Kuhnin mukaan yhteiskuntatieteet voidaan perinteisesti sijoittaa esiparadigmaattiseen vaiheeseen. Tieteenalalla tehdyillä tulkinnoilla ei tällöin ole tutkijoiden jakamaa ontologista tai epistemologista perustaa, vaan jokaisen tutkimuksen on ikään kuin ensin kirjoitettava itsensä tieteen kentälle. Esimerkiksi opettajuuden käsitteen tieteenfilosofinen tai totuusteoreettinen pohdinta on jäänyt melko vähälle ja se on usein korvattu metodikuvauksilla. Tilastollisen tutkimuksen rakenteen ja menetelmällisten valintojen kuvauksen on esimerkiksi katsottu tekevän ilmiöstä empiristis-positivistiseen paradigmaan soveltuva. Ehkä vieläkin yleisempänä metodilähtöisyys on näkynyt hermeneuttis-fenomenologisessa paradigmassa. Sen sijaan, että tutkittavan ilmiön luonne tai tutkimusasetelma olisi perustel-

---

<sup>4</sup> Alun perin kritiikki on koskettanut sellaista metodologista tutkimusta, joka ei ole ollut kiinni välittömässä empiirisessä tutkimuskäytännössä. Suoranta (2008b, 22–23) viittaa idean isään Pierre Bourdieuhun, joka määritteli metodologismien tarkoittavan ”metodologisen tutkimuksen taipumusta muuttua tutkimuskohteiden väkivaltaiseksi määrittelemiseksi olemassa olevien analyysitekniikoiden ja käsillä olevien tietojen avulla.” Metodologismien tai metodisten fetisismien kritiikkiä voidaan kuitenkin laajentaa koskemaan myös sellaista tutkimusta, jossa tutkimuskohteen ontologinen ja epistemologinen määrittely sulautuu erottamattomaksi osaksi metodisäännöstöä.

lut fenomenologista ontologiaa, tutkija on saattanut määritellä ilmiön luonteen esimerkiksi valitsemansa narratiivisen tutkimusotteen avulla. Menetelmälliset valinnat kertovat kuitenkin ensisijaisesti tutkimusprosessista ja analyysin käytännöistä. Ne eivät lopultakaan kerro sitä, millainen on tutkittavan ilmiön ontologinen luonne ja suhde ympäröivään todellisuuteen.

Tutkimuksen paikantaminen menetelmällisten valintojen avulla on entisestäänkin pirstaloinut tutkimuskenttää. Osin kyse on ollut tietysti nykytieteeseen liittyvästä tarpeesta erikoistua yhä yksityiskohtaisempiin ja tarkkarajaisempiin ongelmiin. Lindblad (2001, 46) toteaa, että seurauksena on ollut erilaisten tutkimusintressien ja lähestymistapojen välisten yhteyksien katkeaminen. Lindblad perustaa ajatuksensa koulutustutkimuksen pirstoutumisesta ensisijassa hänen ennakkoluuloihinsa empiiristä koulutustutkimusta kohtaan. Sekä Andy Hargreaves (2007) että Martyn Hammersley (2007) pitävät kasvatustieteen keskeisenä ongelmana kumulatiivisuuden puutetta. Tieteenalan on vaikea osoittaa edistystä ja läpimurtoja, kun tutkijat kiistelevät ilmiöiden perusluonteesta eivätkä näin pääse rakentamaan ymmärrystään aiempien tutkimusten varaan. Hammersley kuitenkin kritisoi Hargreavesin yksinkertaistettua näkemystä, jonka mukaan tutkijat pitäisi vain saada yksimielisiksi ilmiöiden luonteesta. Hänen mukaansa mittaamisen ongelmat sosiaali- ja kasvatustieteissä sekä kysymykset ilmiöiden välisistä suhteista ovat niin merkittäviä, että niiden ylittämässä ei voi edetä vallitsevien paradigmojen tai ajan hengen ehdoilla. Hammersley muistuttaa, että hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen nousu oli nimenomaan kritiikkiä empiristis-positivistista paradigmaa kohtaan ja eteni sellaisenaan toiseen äärimmäisyyteen, joka sekään ei hänen mukaansa ole ollut lopulta uskottavaa.

Kriittinen kasvatuksen ja koulutuksen tutkimus tavoittelee käytäntöjen transformaatiota ja ymmärrystä, instituutioiden arvojen sekä niitä ympäröivien rakenteiden selvittämistä (Carr & Kemmis 1986, 156). Sen edellytys on tarpeeksi holistinen näkökulma valittuun aiheeseen. Carr ja Kemmis (1986, 218) kritisoivat perinteistä positivistista tai hermeneuttista kasvatustieteellistä tutkimusta sen koulukuntakeskeisyydestä ja mekanistisesta ongelmanasettelusta. Tutkimus menettää tällöin laajemman näkökulman ja hämärtää ilmiöiden kompleksisuutta, mikä on samalla esteenä kriittiselle näkökulmalle.

Koulutuspolitiikan ja opetustyön murrosta suhteessa uusliberalismiin on tutkittu kriittisen kasvatustieteen perinteessä kattavasti, etenkin angloamerikkalaisessa tutkimussuuntauksessa (ks. esim. Giroux 2008; Vongalis-Macrow 2008; Gewirtz, Mahony, Hextall & Cribb 2009). Työ on ollut etupäässä teoreettista, mutta myös joitain empiirisiin aineistoihin perustuvia tutkimuksia on julkaistu. Empiirisiin havaintoihin perustuneet tutkimukset ovat olleet pitkälti meta-analyysin tyyppisiä hankkeita, joissa esimerkiksi etnografisten tutkimusten tuloksia on tulkittu suhteessa koulutuspolitiikan uuteen kielenkäyttöön, rakenteellisiin uudistuksiin, arviointikulttuuriin

tai opettajan asemaan. Nämä meta-analyysit ovat lähes poikkeuksetta lähestyneet koulutuspolitiikkaa ja sen toimijoita, myös opettajia, kriittisestä näkökulmasta, ja samalla ne ovat tehneet lukijalle selväksi tavoitteensa osoittaa tulkinnoillaan opettajan työn sisäisiä ristiriitoja, identifikaatioprosessin vaikeutta, puheoikeuden puutetta, luottamuksen kriisiä tai aliresursointia. Tämä lähestymistapa on auttanut myös lukijaa määrittelemään oman kantansa tehtyihin tulkintoihin sekä niiden perusteella muotoiltuihin kehittämisehdotuksiin (vrt. Lapinoja 2006).

Tutkimukset ovat tuottaneet huomattavan paljon tietoa yhteiskunnallisen arvoilmapiirin muutoksen vaikutuksista koulutuskentän toimijoille ja heidän välisille suhteilleen. Ongelmat ovat olleet lähinnä niiden vastaanotossa. Ensinnäkin tutkimusten poliittisia viittauksia vasemmistoideologisiin päämääriin on pidetty tieteellisesti arveluttavina. Huolimatta tekstien monipuolisesta teoreettisesta kehyksestä, niitä on saatettu tulkita ohjelmallisina pamfletteina. Tulkinta on ollut sikäli ymmärrettävä, että tutkijat ovat usein halunneet rakentaa kertomuksensa kaksivaiheiseksi. Ensimmäisessä vaiheessa he ovat luoneet kriittisen analyysin avulla tilan, jossa valitsevia diskurssikäytäntöjä ja ideologista taustaa on purettu auki. Toisena vaiheena tutkijat ovat halunneet täyttää tuon avaamansa tilan uusilla mahdollisuuksilla tai vaihtoehtoisella tulkinnalla. Tällaiselle kerronnalle on löydettävissä kaksi tarkoitusta. Toisaalta tutkija ei halua jättää käyttämättä mahdollisuutta tuoda omaa ajatteluaan esille tutkimuksen johtopäätöksissä. Toisaalta niin kriittinen kuin hermeneuttis-fenomenologinenkin tutkimus saa oikeutuksensa lopullisesti vasta silloin, kun tutkija antaa tulkinnoilleen merkityksen jossain aineistokokonaisuuttaan suuremmassa kontekstissa. Yhteiskunnallisesti painottuneessa tutkimuksessa tämä edellyttää yleensä ilmiön pohtimista suhteessa yleisempiin ideologispainotteisiin kysymyksiin oikeudenmukaisuudesta, moraalista tai kehityksen suunnasta. Laadullisessa tutkimuksessa tämänkaltaisen siirrettävyyden ideaalin toteutumisen on katsottu riittävän tutkimusasetelman ja tulosten legitimoimiseksi.

Juha Suoranta (2008a, 76) esittää osaltaan itsekritiikkiä kaipaillaan (kriittisen) koulutussosiologisen tutkimuksen tiiviimpää yhteyttä elettyyn käytäntöön. Dokumentti- ja kirjallisuusanalyysiin perustuvat koulutuspolitiikan rakennekuvaukset antavat mahdollisuuden kuvata koulutusjärjestelmän aateperustan muutoksia ja rakenteellista uudelleenjärjestäytymistä, mutta ”dokumentteihin perustuvan ’paperitutkimuksen’ keinoin on vaikea arvioida uusliberalistisen koulutuspolitiikan todellisia, kasvaviin ja kasvattajiin kohdistuvia vaikutuksia”. Suoranta jatkaa kritiikkiään toteamalla, että asiakirjojen todellisuus otetaan usein jokseenkin annettuna ilman että pohditaan niiden vastaavuutta käytännön tekoihin.

Pidän Suorannan kritiikkiä ennemminkin toivomuksena löytää uudenlaista, ontologisia ja epistemologisia rajoja ylittävää tutkimuksellista perustaa kriittiseen koulutussosiologiseen perinteeseen kuin tehdyn analyttisen ja ideologikriittisen tutkimuksen arvosteluna. Tässä mielessä hänen tutkimusmetodologiaa koskevat havain-

tonsa ovat osuvia. Suorannan mielestä virallisdokumenttien abstraktius voi osoitautua pulmalliseksi, koska sen kautta on vaikeaa tavoittaa koulutuksen elettyä käytäntöä. Toisaalta on hyvä huomioida, että kaiken tutkimuksen ei toki tarvitsekaan liikkua käytännön rajapinnalla tuottaakseen tarpeellisia huomioita. Suoranta tavoittelee kritiikillään ajatustapaa, jossa edellisen kaltaisia rakenteellisen kasvatussosio-logian näkemyksiä koulutuspoliittisista kehityslinjauksista pyritään suhteuttamaan instituutioiden reaali maailmaan. Juuri tämäntyyppisessä tutkimuksellisen horison-tin laajentamisessa on kriittisen realismin mahdollisuus (vrt. Huotari 1997).

Scottin (2005, 635) mielestä kriittisen realismin kriittisyyden potentiaali kasvaa sen olettamasta fallibilismista, jonka mukaan yrityksemme selittää ja kuvata maail-maa ovat puutteellisia. Kategorioita ja niiden välisiä suhteita ei voida lopullisessa mielessä oikeuttaa, vaan ne ovat aina avoimia kritiikille ja mahdollisuuksille korvau-tua uusilla. Epistemologinen epävarmuus ilmiöiden alkuperästä ja niiden mekanis-meista oikeuttaa kriittisyyden, jonka kautta tarkastellaan vallitsevia kuvauksia ja joka mahdollistaa uusien kuvausten syntyminen.

Kriittisen realismin käsitys kriittisyydestä erottuu vastaavasta postmodernista käsityksestä hyväksyessään kritiikin kohteeksi myös omat ontologiset lähtökohtan-sa. Sosiaaliseen maailmaan ei ole olemassa ”ulkopuolisen näkökulmaa”, joka mah-dollistaisi pääsyn puhtaaseen tietoon, vaan toimijoiden on aina tarkasteltava sen ilmiöitä vakioiduista, esimerkiksi epistemologioista, kulttuurisista tai maantieteelli-sistä lähtökohdista. Tutkija on aina askeleen jäljessä sosiaalisen maailman muuttu-vaa luonnetta. Ei ole perusteltua olettaa, että todellisuus koostuu vakaista ja pysyvis-tä yhteiskunnallisista suhteista, vaan että nämä suhteet vain näyttäytyvät vakaina ja pysyvinä, koska ymmärryksemme sosiaalisen maailman rakenteista on ne historian kuluessa sellaisiksi määritellyt. Sosiaalisen maailman ja sen ilmiöiden luonnetta ky-syvä tutkija ei näin ollen voi välttyä ajautumasta kriittiseen suhteeseen aiempien ja olemassa olevien kuvausten kanssa, koska niiden tavat tuottaa tietoa ovat osa sosi-aalista maailmaa. (Scott 2005, 636–637.)

Myös Andrew Sayer (2000, 18–19) tulkitsee kriittisen realismin tarjoavan perus-tan kriittiselle sosiaalitutkimukselle. Hän painottaa Bhaskarin jalanjäljissä sosiaali-tutkimuksen ja kriittisen realismin emansipatorisen potentiaalin tunnustamista. Sosiaalisen maailman todellisuus katsotaan sosiaalisesti välittyneeksi, joten vallitse-vat kuvaukset siitä sisältävät erehtymismahdollisuuksia ja ne ovat väistämättä puut-teellisia. Asiat siis yksinkertaistaen eivät ole (tai ovat vain harvoin) ”sitä miltä näyt-tää”. Kun tunnustetaan, että yhteiskunnallinen ymmärrys on tietyssä määrin vinou-tunutta ja siksi siihen perustuva toiminta perustuu vääriin tai harhaisiin olettamuk-siin, toimintaa ja uskomuksia pitää muuttaa. Tulkitessaan sosiaalisten ilmiöiden luonnetta ja kritisoidessaan aiempien tutkijoiden toiminnan perusoletuksia tai nii-den avoimeksi jättämistä tutkijalla on ajatus siitä, millaista muutosta hänen näkö-kulmansa tulee vallitseviin asiointiloihin tuomaan.



Aiempien tulkintojen perusteella konstruoitava kuvaus opettajan työn luonteen muutoksesta keskittyy vallitsevan asiantilan kuvaamiseen. Samalla se kuitenkin tulee identifioineeksi työstä ulottuvuuksia, joiden säilyttäminen tai painottaminen voisi vaikuttaa työolosuhteisiin tai työstä saataviin kokemuksiin positiivisesti. Tarkempi kuvaus ja mallinnus työn luonteesta ja siihen vaikuttavista elementeistä auttaa hahmottamaan työhön ja sen olosuhteisiin kohdistettua interventioita ja muutosprosesseja sekä niiden seurauksellisuutta.

## Opettajan työn ontologinen ja epistemologinen määrittely

Tutkimuksen ontologinen peruskysymys kuuluu, onko opettajan työ ymmärrettävissä perustaltaan konstruktiona, hetkellisten tai pysyvämpien diskurssien kilpailukenttänä, vai ajatellaanko työtä ja siihen kiinnittymistä ohjaavan logiikan muodostuvan niiden taustalla olevista reaaliperustaisista systeemeistä. Kysymys avaa tutkimuksellisesti kahdenlaisia ovia. Viimeaikaisen poststrukturalistisen tutkimuksen hengessä olisi ilmeisen uskottavaa ja tieteellisesti oikeutettua määrittää opettajan työ ensisijaisesti diskursiivisesti rakentuneeksi. Tällöin huomion kohteena olisivat siihen liittyvät intressit ja valtasuhteet sekä näitä ylläpitävät ja uusintavat diskurssit ja diskurssikäytännöt. Tällaisessa tutkimusasetelmassa opettajan työ ymmärrettäisiin ennen kaikkea sosiaalisena konstruktiona, areenana, jossa käydään ideologista kamppailua oikeasta tai sosiaalisesti hyväksytyistä tavasta toimia opettajana.

Ajatuskulku tarkoittaisi samalla myös sosiaalisen konstruktionismin mukaista tietoteoreettista asennetta suhteessa niin havainnoitavaan todellisuuteen kuin opettajan työksi nimetyn ilmiön luonteeseenkin. Konstruktionistisen ontologian lähtökohdista opettajan työtä analysoitaisiin lähinnä sen perusteella, miten tehdyt tulkinnot vastaisivat eri toimijoiden kokemuksia työstä, ja toisaalta, miten nuo tulkinnot auttaisivat suuntaamaan työtä tutkijoiden mielestä edistykselliseen suuntaan. (Puolimatka 2002, 46–47; 55; vrt. Carr 1998, 8–13.)

Konstruktivistinen tietoteoria ja sitä noudattelevat poststrukturalistiset oletukset ja analyysitavat vaikuttivat tutkimuksen alkuaikoina melko houkuttelevilta, ja olin pitkään sitä mieltä, että erilaisten aineistojen luenta voisi hyvinkin tuottaa tulkintoja, jotka sopisivat edellä kuvattuun kehykseen. Mitä enemmän kuitenkin tutustuin valtiollisen yhtenäiskertomuksen ja opettajan työn väliseen kytkökseen ja ryhdyin selvittämään työnsosiologiasta välittyvän työtodellisuuden ja työntekijän elä-

mänkulun välisiä kytköksiä, sitä etäisemmältä konstruktivistinen lähtökohta alkoi tuntua<sup>5</sup>.

Se jätti hieman avoimeksi kysymyksen työn ja työtä tekevän sosiaalisen toimijan välisestä suhteesta. Diskurssien ja diskurssikäytäntöjen analyysi sekä näiden kautta ilmentyvä kulttuurinen transformaatio eivät sittenkään ehkä pystyisi riittävällä tavalla huomioimaan muutoksia opetustyön materiaalisessa todellisuudessa, uudenlaisia työprosessin hallinnan keinoja sekä työn ja sen tekemisen ehtojen uudenlaista määrittelyä. Opettajan työn pitäminen sosiaalisesti konstruoituneena olisi nähdäkseeni hävittänyt ilmiön tarkastelusta joitain valitun näkökulman kannalta olennaisia ulottuvuuksia. Se olisi tehnyt moraalista sitoutumisesta, kiintymyssuhteesta ja ideaaleista lähinnä kulttuuristen siirtymien kautta opittuja toimintoja ja jättänyt taustalle historiallisten ja moraalisten selitysten tutkimuksellisen etsimisen. Tämä ei olisi ehkä mahdollistanut riittävän kokonaisvaltaista työn ja siihen liittyvien prosessien sekä vallitsevan elämänkulun yhteyksien tarkastelua.

Tutkimuksen kuluessa on ollut hankalaa ja hämmentävää etsiä sellaista punaista lankaa, jota vasten tulkintoja opettajan työstä ja sen muutoksesta olisi voinut lukea. Eri tutkijoiden tai tutkimusryhmien tulkinnat ovat olleet omassa kontekstissaan spesifejä, mutta sittenkin toisistaan melko irrallisia. Mahony ja Hextall (2000, 94) kuvaavat osaltaan samanlaisia kokemuksia, jotka liittyvät opetustyön muutosta koskevaan kansainväliseen tutkimusperinteeseen. Niin tutkimukset kuin niiden julkiset tulkinnatkin ovat toistaneet samoja laajoja käsitteitä, kuten postmodernismi, jälkiteollinen yhteiskunta, sopimussyhteiskunta, jälkifordismi tai managerialismi. Näiden käsitteiden avulla on tulkittu, jopa useilla samaan aikaan ja samoissa tutkimuksissa, lähinnä kokemusperustaisia muutoksia. Tämä ei kirjoittajien mukaan vähennä tutkimusten arvoa, mutta korostaa opetuksen ja opettajan työn paradoksaalista ja riskikkäistä luonnetta. Työn voidaan saman aikaan nähdä sisältävän valtautumisen elementtejä, mutta toisaalta painottaa sen alistuvan voimakkaan kontrollin ja sääntelyn kohteeksi. Koulua tutkineet etnografit ovat kerta toisensa jälkeen osoittaneet, miten sinänsä selvärajaiset määrittelyt ja erottelut hämärtyvät koulukontekstissa. He arvelevat, että hämmennys yritettäessä tehdä selkoa näistä työhön liittyvistä jännitteistä johtuukin vääränlaisten kysymysten asettamisesta. Voisiko syynä olla se, että olemme tarkasteluissamme lukkiutuneet sellaisiin diskursseihin, joiden muuttaminen sisältäpäin ei olekaan mahdollista?

---

<sup>5</sup> Siltala (2004, 387) ironisoi tähän liittyen, miten tutkijat ovat keskittyneet "dekonstruoimaan diskursseja ja todistamaan, että ihmisten ahdistus on vain sosiaalinen konstruktio tai tiettyä puhekonventiota kuvastava representanssi," samalla kun länsimaista yhteiskuntajärjestystä kirjoitettiin uudelleen ja valtaosan elämänehdot kiristyivät. Siltalan mukaan tutkimukset eivät ole tarjonneet mahdollisuutta "argumentoida kiristynyttä työtahtia vastaan, sillä onhan ihminen niiden mukaan aina vapaasti uudelleen määriteltävissä eikä kestokyvyn luonnollisiin rajoihin milloinkaan törmätä."

Etenkin kasvatustieteen pro gradu -tutkielmissa yleinen paradigmaattinen valinta nojautua konstruktivistiseen tietoteoriaan antaa tutkijalle oikeuden tarkastella opettajan työtä eri näkökulmista vailla yhteistä perustaa sen olemassaolon, oikeuksen ja toteuttamisen ehdoista. Kuten Puolimatka (2002, 78) filosofi Hilary Putnamiin viitaten toteaa, konstruktivismin mukaan ei ole mahdollista perustellusti väittää, että jokin tietty tapa jäsentää todellisuutta – siis tässä tapauksessa opettajan työtä ja sen perustaa – olisi ehdottomasti ja oikeasti parempi kuin jokin toinen. Konstruktivistiseen tietoteoriaan sisältyvän relativismin mukaan kysymys näkökulmasta ja tavasta tulkita asioita yhteen on pikemminkin praktinen kuin ontologinen. Jos siis opettajan työtä olisi esimerkiksi sen professionaalisen statuksen ja arvostuksen lisäämiseksi tarkoituksenmukaista lähestyä tutkimusperustaisena ja työikäntöjä tutkimustyöhön kannustavana, on tällainen näkökulma mahdollinen ilman työn eriytystä kiinnittämistä sen realiteetteihin tai historiallis-kulttuuriseen jatkumoon.

Perustaltaan relativistinen näkökulma työhön ja sen identifioitumiseen on edellä kuvatulla tavalla tietoteoreettisesti perusteltavissa, ja se vaikuttaa täyttävän hyvin nykyistä käytännöllisesti orientoitunutta tiedontarvetta. Tutkittavan ilmiön kannalta relativistisella lähestymistavalla voi kuitenkin olla arveluttava käänköpuolensa. Tiedon tarpeesta tai ajankohtaisesta tiedepoliittisesta painotuksesta nouseva tutkimusperusta, jossa yhteydet työn yhteiskunnallis-moraaliseen perustaan rajataan pois, näyttää irrottavan opettajan työn siitä kulttuurisesta jatkumosta, joka on tarjonnut suojaa ja puolustautumiskeinoja ulkopuolisia vaatimuksia vastaan. Relativistiset tulkinnat palautuvat modernin kansalaisen riippumattomuuden ideaaliin, jossa perinteisiin, historiaan ja uskonnollis-moraaliseen perustaan nojaaminen nähdään lähinnä vanhanaikaisena ja epädynaamisena, yksilöllisyyttä heikentävänä ja sellaisenaan karsittavana ammatillisena jäänteinä. Ideaalina nähdään työntekijä, joka on henkilökohtaisen kehitysprosessin vuoksi valmis kyseenalaistamaan työn historiallis-moraalisen tradition ja siihen liittyvän oman ammatillisen sitoutumisensa. (Vrt. Bowers 2005.)

Steve Fleetwood (2005) pohjustaa kriittistä realismia purkamalla auki sosiaalisen konstruktionismin ontologisia oletuksia. Vaikka hänen kontekstinsa onkin organisaatiotutkimuksessa, hänen ajatuksensa soveltuvat hyvin myös tähän yhteyteen. Fleetwood ei ehkä edusta kokonaisvaltaisinta sosiaalisen konstruktionismin kritiikkiä, mutta ansaitsee tässä kohtalaisen paljon tilaa, koska hän kuvaa teoreettisesti juuri samankaltaisia havaintoja, jotka suuntasivat tätä tutkimusta kohti kriittisen realismin teoriakehystä.

Fleetwood aloittaa tutkimukseen liittyvän metafysiikan puolustuspuheella: Tappamme tarkastella maailmaa (ontologia) heijastuu siihen, 1) mitä ajattelemme voitavan tietää (epistemologia), 2) kuinka ajattelemme sitä voitavan tutkia (metodologia ja tutkimustekniikat), 3) millaisia teorioita siitä voidaan johtaa ja 4) millaisia poliittisia kantoja olemme valmiita ottamaan (mt., 197). Oikea ja hyvin perusteltu on-

tologinen lähtökohta ei takaa metateorian, teorian ja tutkimuskäytännön automaattista oikeellisuutta, mutta puutteellinen tai epäjohdonmukainen ontologia tekee näiden loogisen yhdistämisen käytännössä mahdottomaksi. ”Ontologialla on väliä”, hän opastaa.

Fleetwood pitää sosiaalisen konstruktionismin tapaa käsittää entiteetit sosiaalisesti rakentuneiksi ontologisena liioitteluna<sup>6</sup>. Esimerkiksi luokkarakenteet, patriarkaalinen perherakenne tai työpaikan hiljainen tieto eivät välttämättä vaadi uusiutukseen ja muuttuakseen sitä, että ne tulevat osallisten huomion kohteiksi. Fleetwoodin mukaan sukupuoleen kiinnittyneiden rajoitteiden tai mahdollistajien operationalisoituminen ei edellytä niiden tunnistamista tai käsitteellistämistä. Tässä mielessä entiteetit siis ovat olemassa reaali-perustaisina riippumatta niiden identifioimisesta. Ne eivät esiinny inhimillisestä toiminnasta erillään, mutta voivat olla olemassa ilman, että tunnistamme tai tiedostamme niitä. Fleetwoodin mukaan instituutioihin kiinnittynyt rasismi on vasta verrattain vähän aikaa sitten tullut tunnustetuksi ja huomion kohteeksi, mutta ilmiönä se on ollut olemassa jo paljon ennen tätä.

Sosiaalisen maailman muuttaminen edellyttää, että toimijoilla on jonkinlainen käsitys siitä, mitä he ovat tekemässä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että toiminta perustuisi oikeaan käsitykseen tai lopulliseen tietoon. Fleetwoodin mukaan, jotain voi olla tapahtumassa ”selkämme takana”, vaikka kieltäisimme sen tai emme tietäisi tarkalleen, mistä on kysymys. Tämä kuvaa sosiaalisen maailman ei-diskursiivisen ulottuvuuden olemassaoloa, mutta samalla tuon maailman ajallista jatkuvuutta. Toiminta ja tapahtumat ovat alati jatkuvia ja tässä mielessä syklisiä. Maailmaa ei ole mahdollista pysäyttää, eikä siellä ole ”tyhjiä kohtia”, joissa ei tapahtuisi mitään, asiat eivät vain ala ja lopu. Tässä prosessissa tutkijalla on vain kiinnekohtia, joista hän yrittää ”päästä sisään” tapahtumien ja toiminnan jatkumoon tai kehään. Fleetwood

---

<sup>6</sup> *Konstruktionistinen tutkimussuuntaus on perustanut ontologiset oletuksensa pitkälti tiedonsosiologiaan. Se hylkää perinteisen käsityksen kielestä ajatusten neutraalina välittäjänä ja peilinä ja ottaa lähtökohdaksi kielenkäytön kulttuuria ja ajattelua muovaavan luonteen. Kielenkäyttö kuljettaa mukanaan merkityksiä, jotka muodostuvat kulttuurisiksi tavoiksi ymmärtää ja arvottaa asioita. Tietoa ei tämän käsityksen mukaan voida nähdä tai tutkia sellaisenaan, vaan se kietoutuu vallankäytön, merkitysten ja diskurssien verkostoon. (Esim. Berger & Luckmann 1994; Puolimatka 2002, 71-72; Usher 1996, 27.) Bowersin (2005) mukaan tieto on aina kulttuurisidonnaista, jolloin on perustelua olettaa kulttuurin luovan kielen avulla todellisuutemme rajat. Todellisuutta rakentaessamme meillä on käytössämme ainoastaan sellaiset käsitteelliset ja kielelliset kategoriat sekä syy- ja seuraussuhteet, jotka kulttuuri on tehnyt kielen kautta olemassa oleviksi. Tapamme ymmärtää, jäsentää ja arvottaa maailmaa perustuu kielen sisälle kirjoitettuihin juurimetaforiin (vrt. Kuusela 2002). Juurimetaforat tarjoavat tulkinnallisen kehyksen asioiden ja suhteiden ymmärtämiselle. Samalla tavalla ne määrittävät myös käsityksiämme moraalista ja oikeudenmukaisuudesta.*

painottaa, että sosiaalisen maailman voimat ja dynamiikat, jotka pitävät yllä sen jatkumista, ovat niin monimutkaisia ja -ulotteisia, että niitä olisi liioiteltua tarkastella vain sosiaalisesti rakentuneina. Entiteettien yksipuolinen toteaminen sosiaalisesti rakentuneiksi ei siis tarjoa riittävää tarkkuutta tarkastella sosiaalisen maailman ilmiöitä, koska se ei erottele käytännöllisiä (practical) ja diskursiivisia aktiviteetteja.

Fleetwoodin mukaan sosiaalisen konstruktionismin, tai kuten hän laajemmin kutsuu postmodernin ajattelun, keskeinen ongelma on, että se paisuttelee puheen ja ajattelun kaltaisen toiminnan seurauksellisuutta. Tällöin vaarana on liiallinen subjektiivisuus ja tulkintojen idealistisuus. Edes sinällään oikeutettu tarve erottautua empiirisestä realismista ja positivismista ei oikeuta ontologista liioittelua.

Fleetwood ehdottaa konkreettiseksi toimeksi välttää edellä kuvattu ontologinen liioittelu oikeanlaisella ja huolellisella käsitteellistämällä. Tämä tarkoittaa, että kriittiseen realismiin sitoutuvat tutkijat eivät puhuisi maailman tai sen ilmiöiden olevan käsitteellisten toimintojen "rakentamaa", "konstruoimaa" tai "tuottamaa". Sen sijaan hän esittää, että maailmaa tarkasteltaisiin "käsitteellisesti välittyneenä". Esimerkiksi sosiaalisella toiminnalla ilmiöitä voidaan "tulkita", "oikeuttaa", "kehystää" tai "tehdä ymmärrettäväksi".

Paul Willis (1984) pohtii klassikkoteoksessaan Koulun penkiltä palkkatyöhön kulttuurisen siirtymän luonnetta tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen suomenkielinen alaotsikko "Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt?" paljastaa tutkimuksen ontologisen peruskysymyksen. Millainen selitysmalli auttaa ymmärtämään ja paljastamaan tuonaikaisessa jokapäiväisessä elämässä esillä ollutta työväenluokan nuorten koulunvastaista todellisuutta ja yhteiskunnallisen aseman periytyvyyttä? Willisin tutkimuksen analoginen yhteys opettajan työn luonteen ja logiikan tutkimukseen liittyy samantyyppisiin ontologisiin oletuksiin. Hän kirjoittaa (mt., 196–197):

*Yleisemmässä mielessä ei voida lähteä olettamuksesta, että sellaiset makrotason määreet, kuten luokka-asema, asuma-alue ja koulutuksellinen tausta, jollain tavalla automaattisesti, refleksinomaisesti määräisivät kulttuurisia muotoja. Nämä muuttajat ovat epäilemättä tärkeitä eikä niitä voi jättää huomiotta, mutta kuinka ne muovaavat käyttäytymistä, puhetta ja asenteita? Meidän on kyettävä ymmärtämään, kuinka rakenteista tulee merkitysten lähteitä ja käyttäytymisen määrittäjiä kulttuurisessa miljöössä sen omalla tasolla. [—] Käsitelläksemme näitä kysymyksiä oikein meidän on mentävä kulttuuriseen maisemaan, jota tässä kirjassa on tutkittu, ja meidän täytyy hyväksyä tämän tason prosessien tietty autonomisuus. Tämä autonomisuus kumoaa kaikki yksinkertaiset käsitykset mekanistisesta syysuhteesta ja antaa asianomaisille yhteiskunnan jäsenille liikkumatilaa tarkastella, omaksua ja rakentaa oma maailmansa tavalla, joka on selkeästi inhimillinen eikä teoreettisesti pelkistetty.*

Willis esittää, että kulttuurisen jatkumon perustana on sellainen systeemirakenne, jota voidaan tutkimuksellisesti lähestyä. Tällä systeemirakenteella on tiettyjä histo-

riallisiin ja yhteiskunnallisiin tosiasioihin palautuvia autonomisuuden ja omalakiisuuden piirteitä, mutta se on samalla kuitenkin erittäin monimutkainen, koska yksilöllä on intentionaalista liikkumatilaa. Koulunvastainen kulttuuri ja sen ajassa elävä sekä sen mukana muovautuva logiikka eivät kuitenkaan paljastu pelkkien säännönmukaisuuksien, määreiden tai ominaisuuksien kautta. Niiden selvittäminen edellyttää, että ymmärrämme yhtä lailla noiden prosessien historiallisia ja poliittisia kiintopisteitä kuin niiden merkitysten kautta avautuvaa ”kulttuurista maisemaakin”.

Empiirisestä realismista poiketen kriittiset realistit ajattelevat, että teoriasta vapaata havaintoa, tulkintaa tai selitystä ei ole olemassa. Toisin sanoen maailma näyttäytyy havaintojen tekijälle aina välittyneenä. Reflektoidessamme ilmiöistä tai asiainiloista saadut havainnot ovat välittyneet sillä käsitteellisellä esiyymmärryksellä, johon tulkinta, ymmärrys ja toiminta perustuvat. Tämä esiyymmärrys on sekä henkilökohtaista uskomuksiin tai mielipiteisiin liittyvää että sosiaalista tai intersubjektiviivista normeihin tai hyväksytyyn teoriaan perustuvaa. Kriittisen realismin mukaan entiteetti on reaali-perustainen (real), jos sillä on kausaalista seurauksellisuutta eli se esimerkiksi vaikuttaa käyttäytymiseen. Tämä ei riipu entiteetin luonteesta, se voi olla joko materiaalinen tai ei-materiaalinen. Fleetwoodin (2005) esimerkin avulla ilmaistuna: emme tieteellisessä mielessä tiedä, onko Jumala todellinen (real) vai ei, mutta Jumalan idea (idea of God) on yhtä totta kuin Mount Everest, koska se on merkityksellinen ja vaikuttaa ihmisten toimintaan.

Todellisen (reaalisen) maailman entiteetit voidaan jaotella niiden luonteen selvittämiseksi. Materiaaliset entiteetit ovat konkreettisen maailman olioita, jotka ovat olemassa ihmisen toiminnasta, määrittelyistä tai teoista riippumatta. Tällaisia ovat esimerkiksi sää, meret tai kuu. Joissain tapauksissa ihmisen toiminta voi muuttaa niitä, mutta niiden luonteeseen kuuluu jatkuvuus. Ne jatkavat olemassaoloaan, vaikka ihmiset merkityksenantajina katoaisivatkin. Kun materiaalinen todellisuus otetaan merkityksenannon piiriin ja identifioidaan, sitä voidaan havainnoida tai tutkia ainoastaan käsitteellisesti välittyneenä. Tämä ei kuitenkaan muuta ilmiöiden alkuperäistä olemassaoloa. (Fleetwood 2005, 198–201.)

Myös luonteeltaan diskursiiviset entiteetit oletetaan reaali-perustaisiksi, jos niillä on kausaalista seurauksellisuutta. Ne voivat viitata tai perustua johonkin konkreettiseen tai olla vain puhtaasti abstrakteja. Esimerkiksi vanhemmuus on diskursiivinen entiteetti, joka viittaa yhtäältä abstraktiin suhteeseen ja vastuiden verkostoon, mutta joka samalla kiinnittyy konkreettisiin toimenpiteisiin, sääntelyyn ja ohjaukseen, sosiaaliseen järjestykseen sekä biologiseen tunneperustaan. Diskursiivinen ulottuvuus on kriittisen realismin mukaiselle tutkimukselle elintärkeä. Se hyväksyy ajatuksen ilmiöiden diskursiivisesta ja sosiaalisesta rakentuneisuudesta, vaikka ei uskokaan, että tuo rakentuneisuus voisi selittää ilmiön luonnetta kokonaisuudessaan. Fleetwoodin esimerkin mukaan olisi kriittisen realismin mukaisesti hyväksyttävä todeta naisten syrjinnän työmarkkinoilla olevan sosiaalisesti rakentunut ilmiö, mut-

ta ei hyväksyttyä sanoa, että syrjintä olisi ainoastaan tai ensisijaisesti sosiaalisesti rakentunutta. Syrjintää tuottavat diskursiivisten tekijöiden lisäksi myös ei-diskursiiviset tekijät, kuten naisten rajoittunut pääsy työmarkkinoille, joka johtuu patriarkaalisesta perinteestä ja lastenhoidosta.

Sosiaalisten rakenteiden käsitteellä viitataan kriittisessä realismissa kausaalisiin mekanismeihin, sääntöihin, suhteisiin, valtasuhteisiin, positioihin ja käytäntöihin sekä näiden verkostoihin (Fleetwood 2005, 201). Ne ovat sosiaalisia nimenomaan siksi, että niiden olemassaolo on riippuvainen inhimillisestä toiminnasta. Tällaisia ovat esimerkiksi markkinamekanismit, organisaatorakenteet, koulutusjärjestelmä tai työttömyys. Olennaista Fleetwoodin mukaan on, että sosiaalisten rakenteiden teoretisointi, kuvaaminen ja selittäminen ei muuta itse järjestelmää diskursiiviseksi. Ne jatkavat edelleen olemassaoloaan reaali-perustaisina vaikka rinnalle onkin muodostunut tapa käsitellä niitä diskursiivisella tasolla.

Fleetwood (2005, 213) summaa oman argumenttinsa seuraavasti: ilmiöiden käsitteellistäminen ja merkityksenanto eivät tule ennen itse entiteettiä, vaan ne ilmaisevat jonkin usein perustaltaan ei-diskursiivisen asiointilan. Hän lainaa Sayerin (2000) esimerkkiä, jonka olen seuraavassa kääntänyt vapaasti: Vuokranantajan ominaisuus periä vuokraa ei ole seurausta asemoitumisesta vuokranantajaksi tai ”vuokranantajuuteen” liittyvästä määrittelystä. Se on seurausta vuokranantajan sellaisesta omistussuhteesta asuntoon, jollaista sitä tarvitsevilla henkilöillä ei ole. Omistajuussuhteita ylläpitävä ja ne mahdollistava järjestelmä määrittää vuokranantajan ja vuokran käsitteet, eikä niin että nämä käsitteet ja niille annetut merkitykset määrittäisivät omistajuuden sosiaaliset rakenteet.

Sama pätee analogisesti myös opetustyön ontologiseen tutkimusteoreettiseen määrittelyyn. Tutkittavaksi valitun ilmiön identifioiminen tai käsitteellistäminen ei automaattisesti muuta tuota ilmiötä ontologisesti määrittelyn kaltaiseksi, ei vaikka määrittely osuisikin lähelle oikeaa. Tästä huomiosta seuraava kriittisen realismin vahvuus on nimenomaan siinä, että se ei pakota valitsemaan puolta representaatioiden ja diskurssien maailman ja toisaalta tätä vastaan asettuvan naiivin realismin ontologian välillä. Se ei polarisoidu subjektiiviseksi tutkimusotteeksi, mutta ei myöskään edellytä tutkijalta näennäistä objektiivisuuden osoittamista. Ilmiöiden reaali-perustaisuuden erittely, ei-diskursiivisen todellisuuden huomioiminen ja käsitteellisen välitteisyyden tunnustaminen ovat kriittisen realismin mukaisen ontologian taustalla. (Fleetwood 2005, 216–217.)

Asioiden välisiä yhteyksiä ja säännönmukaisuuksia voidaan kriittisessä realismissa kuvata voiman ja kyvyn käsitteiden avulla. Oletuksena on, että asioilla on suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, joiden avulla ne voivat saada aikaan muutoksia. Sosiaalista maailmaa tutkittaessa säännöt näyttävät yhteiskunnallisina voimina, jotka ohjaavat yksilöiden toimintaa ja ajattelua. Toisaalta yksilöillä on tiettyjä kykyjä tai arkisemmin taitoja, joiden kautta he ovat sidoksissa yhteiskunnan mekanismeihin.

hin, mutta joista he voivat halutessaan myös irtaantua. Yksilö on esimerkiksi monimutkaisten yhteiskunnallisten ja yksilöllisten tekijöiden kautta sitoutunut liikennesääntöihin, mutta hän voi myös irrottautua niistä tarvittaessa nopeasti ja tietoisesti. (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006, 155–156.) ”Kriittisen realismin mukaan yhteiskunnassa mekanismi on useiden toisiinsa liittyvien sosiaalisten sääntöjen järjestelmä, joka säätelee esimerkiksi kosta ja häpeää. Sosiaalisilla säännöillä voidaan selittää ja perustella monia sosiaalisia säännönmukaisuuksia [–].” (Mt., 156.) Se, että yksilö voi, tietyin rajoituksin ja tilannesidonnaisesti, irrottautua diskurssien, valtasuhteiden ja reaalisten olosuhteiden muodostamasta säännönmukaisuuksien ja ehtojen verkostosta, ei kuitenkaan tee päätelmiä noiden mekanismien olemassaolosta ja vaikutuksista tyhjiksi. Asia pitää nähdä myös toisinpäin. Näiden mekanismien ja niiden säännönmukaisuuksien kuvaaminen ei lopulta pysty selittämään yksilön toimintaa kattavasti, koska persoonallisten valintojen tekeminen ja yksilön kokemusmaailma ovat niin mutkikkaita prosesseja.

Willmott (2002, 11) kuvaa esimerkissään, miten tutkijan havaitsema oppilaan komentaminen jälki-istuntoon tai opettajan kehoitus lukea ääneen eivät itsessään ole selityksiä tuolle toiminnalle. Toiminnan intentiot paikantuvat ennemminkin sellaisiin piiloiisiin ja abstrakteihin suhteisiin, jotka määrittävät oppilaan oppilaaksi ja opettajan opettajaksi. Samalla tavalla opettajan työ sosiaalisen maailman ilmiönä ei sekään ole pelkistettävissä näkyviin toimintoihin tai toimijoiden kokemukseen, vaan siinä vaikuttavat mekanismit tulee paikallistaa niin ilmiön suhteisiin, rakenteisiin, toimintaan kuin toimijoiden elämissä maailmaan. Opettajan työ on kuvattavissa dynamiikkana, jossa eri ulottuvuuksien vaikutusta on mahdotonta eritellä (seurauksellisuutta ei voi mitata), mutta ulottuvuuksien välille on mahdollista luoda käsitteellisesti sellaisia kuvauksia, jotka mahdollistavat niiden arvioinnin ja uskottavuuden pohtimisen. Ideana tässä on Sayerin (2000, 24–26) mukaan etsiä selitysmalleja toiminnan konkreettisista olosuhteista sen sijaan, että niitä yritettäisiin palauttaa toimijoiden samankaltaisiin kokemuksiin tai muodollisiin taksonomisiin samankaltaisuuksiin. Toiminnan logiikalla saattaa lopulta olla yllättävän vähän yhteyksiä toimijoiden omaan järkeilyyn tai toimintastrategioihin.

Töttö (2006, 73) toteaa, että ”perinteisen selittämisen ja ymmärtämisen välisen kiistan ’ylittämisen’ kannalta (tai ehkä olisi parempi puhua vain välttämisestä) kriittisen realismin käsitys selittämisestä monimutkaisten tapahtumien ’alta’ löytyvien yksinkertaisten mekanismien teoreettisena mallintamisena on tarjotuista ratkaisuisista parhaita.” Kriittinen realismi lähtee oletuksesta, jonka mukaan se, miten asiat ovat, vaikuttaa meihin, vaikka tiedollinen otteemme asioista onkin puutteellinen (Willmott 2002, 7–8). Toisin sanoen vaikka emme pääsekään käsiksi ilmiön taustalla toisiinsa vaikuttaviin mekanismeihin, se ei tee ilmiöstä itsestään yhtään vähemmän todellista.



On järkevää olettaa tietyn työhön liittyvän ”mekaniikan” ja sen elementtien olevan todellisia, koska ymmärrämme niillä olevan kausaalista seurauksellisuutta. Näin siitäkin huolimatta, että kaikkien prosessissa mukana olevien mekanismien ja vaikuttimien paljastaminen ei olekaan lopullisesti mahdollista. Magneettikenttäänkin on meillä ”totta” sen aiheuttamien kausaalivaikutusten takia, vaikka emme voikaan sitä aistihavainnoin todeta ja sama pätee Willmottin (mt., 10) mukaan myös sosiaaliseen todellisuuteen. Vaikka emme voikaan lopullisesti ”selittää” opettajan työtä, se on silti tekemiemme tulkintojen vuoksi todellista. On siis mahdollista tarkkailla opettajaa, kuunnella hänen puhettaan tai seurata hänen käyttäytymistään, mutta nämä eivät sinällään selitä, miksi hän näin toimii. Mikä tärkeintä, nämä ominaisuudet eivät palaudu yksilöön, vaan kertovat sosiaalisten rakenteiden autonomisuudesta. Se, että opettaja ei puhu luokalle tai oppilaan vanhemmille sopimattomasti tai että hän käyttäytyy työssään rooli-odotusten mukaisesti, ei ole perusteltavissa lopullisesti yksilöllisillä ominaisuuksilla.

Vaikka kriittinen realismi siis kannattaakin ajatusta, jonka mukaan yksilöistä riippumaton todellisuus on olemassa, siinä ei kuitenkaan ajatella, että voisimme saada siitä absoluuttista tietoa. Se ei siis usko, naiivin realismin tapaan, että maailma olisi havaintojemme kaltainen, vaan että ymmärryksemme määrittää sosiaalisen maailman luonnetta on lopulta varsin rajallinen. (Scott 2005, 635.) Tällaisen ajattelutavan merkitys on auttaa kysymään kysymyksiä, jotka liittyvät nimenomaan ilmiön olemassaoloon ja tuon olemassaolon ehtoihin (vrt. Sayer 2000, 16).

## Kriittisen realismin selitysvoima

Roy Bhaskarin mukaan kompleksisia ilmiöitä luonnehtii tietynlaisten tendenssien, taipumusten ja vaikutusvoimien kokonaisuus (Huotari 1997, 27). Opettajan työn ajatellaan koostuvan mekanismeista, joilla on toiminnallisia taipumuksia, tendenssejä ja riskejä. Sopivien reunaehtojen vallitessa nämä purkautuvat lainomaisina tapahtumasarjoina. (Niiniluoto 2006, 38–39.) Mekanismeihin ajatellaan siis liittyvän seurauksellisia kykyjä tai voimia. Kriittisen realismin mukaan orientoitunut tutkimus pyrkii selvittämään välttämättömiä ja mahdollisia tapahtumakulkuja sosiaalisen todellisuuden ilmiöissä. Sen mukaista on kysyä, mitä opettajan työlle on tapahtunut ja tapahtumassa, kun tietyt olosuhteet ja tapahtumat aktualisoituvat ja muuttuvat jae- tuksi todellisuudeksi. (Vrt. Sayer 2000, 11.) Tutkimuksessa argumentoidaan, millaiset toimintataipumukset luonnehtivat opettajan työtä ja millaisten olosuhteiden valitessa siihen vaikuttavat mekanismit muuttuvat. Teoreettisena tarkoituksena on auttaa käsitteellistämään työn logiikan muutosprosessissa mukana olevia ja siihen vaikuttavia voimia ja mekanismeja.

Niiniluoto (2006, 39) huomauttaa, että tällaiset mentaaliset ja sosiaaliset rakenteet voivat olla ajallisesti nopeasti vaihtuvia ja paikoin ihmisen oman kontrollin ulottuvilla. ”Tällä tavoin yhteiskunnallinen todellisuus voi olla samaan aikaan lainomaisien tendenssien hallitsema, mutta silti ihmisen toiminnan kautta harkitusti muunnettavissa.” Hänen mukaansa tällainen realistinen lähtökohta antaa mahdollisuuksia pyrkiä tutkimuksen avulla tapahtuvaan toimintajärjestelmien ja niitä tukevien sosiaalisten rakenteiden järkipäiseen suunnitteluun.

Sayer (2000, 19–23) painottaa kriittisen realismin lähtevän olettamuksesta, jonka mukaan systeemejä (tässä tapauksessa siis opettajan työtä) tulee pitää mahdollisimman avoimina. Todennäköisesti sosiaalisen maailman ilmiö ei ole lähtökohtaisesti kovinkaan vakaa, koska se on riippuvainen toimijoiden tulkinnoista ja sovelluksista (sisäiset ehdot). Kontekstit, joissa tulkintaa ja soveltamista tehdään, ovat nekin muuttuvia suhteessa muiden toimijoiden tekemiin tulkintoihin. Tämän vuoksi tutkimuksen taustalla olevat oletukset ilmiön ontologisesta rajaamisesta esimerkiksi yhden tieteenalan selitysmalleihin todennäköisesti kadottavat ilmiöstä jotain sen ominaisuuteeseen kuuluvaa tai ainakin luovat harhakuvaa sen yksiulotteisuudesta.

Kriittiselle realismille perustuvan tutkimuksen yhteisenä piirteenä on pyrkimys tunnistaa ja selittää kontekstien, mekanismien ja lopputulemien yhdistelmiä ja variaatioita. Tehtävä perustuu oletukseen ilmiöiden kausaalisesta luonteesta ja tutkimuksen mahdollisuudesta paikantaa uskottavasti tuota seurauksellisuutta. Kriittisen realismin käsitys kausaliteetista ja sen ehdoista eroaa merkittävästi humelaisesta, empiirisen realismin kausaliteettikäytystä. Tötön (2006, 56–57) mukaan kriittisen realismin mukainen käsitys on peräisin alun perin Rom Harrén muotoilemasta generatiivisesta kausaliteetista. Tämän mukaan ”kausaliteetti on olioiden rakenteesta johtuvien taipumusten toteutumista, jolloin niitä vastaavat mekanismit ’synnyttävät’, ’tuottavat’, ’saavat aikaan’ tai ’ehkäisevät’ jotakin” (Töttö 2006, 57).

Empiirisen realismin mukaan kausaliteetin mahdollisuus ja esiintyminen todetaan säännönmukaisuuksien kartoittamisen ja tilanteiden toistuvuuden avulla. Kausaalilait edellyttävät havaittavien tapahtumien säännönmukaista yhteenliittymistä, ja tuon yhteenliittymisen tulee olla nimenomaan empiiristä, ei käsitteellistä (Töttö 2006, 58). Kriittisen realismin mukaan tällainen on mahdollista kuitenkin vain luonteeltaan suljetussa järjestelmässä, ”jossa yksi kausaalinen mekanismi pääsee esteittä ja häiriöttä tuottamaan vaikutuksensa yhä uudestaan ja uudestaan. [Suljetun] järjestelmän on oltava ulkoisista vaikutuksista eristetty, ja mekanismeja ylläpitävän rakenteen ja taipumuksen on oltava sisäisesti muuttumaton. Tällaisissa oloissa tapahtumat seuraavat säännönmukaisesti toisiaan, aktuaalinen ja potentiaalinen ovat sama asia.” (Mt., 57.)

Avoimissa, erityisesti sosiaalisen maailman järjestelmissä tapahtumien seuraamisella ja seuraamisen toistuvuudella ei kuitenkaan ole paljoa tekemistä ilmiön syiden ja seurausten kanssa. Tapahtumat voivat johdattaa tutkijat ilmiöön liittyvien

mekanismien äärelle, mutta ne eivät selitä syiden ja seurausten suuntaa tai suhdetta. Tutkijan tekemät havainnot eivät juuri koskaan tarjoa "suoraa" näkymää ilmiöön ja sen vaikutuksiin, vaikka koeasetelmaa pyrittäisiinkin vakioimaan. Kriittisen realismin mukaisesti ilmiöiden kausaalinen selittäminen riippuu kausaalisten mekanismien ja niiden toimintatapumisten paikallistamisesta sekä näiden aktivoitumisen ja aktivoitumisen olosuhteiden tunnistamisesta. (Sayer 2000, 14.)

Avoimille järjestelmille, joita työ ja suhde sen tekemiseenkin tässä tutkimuksessa siis edustavat, on tyypillistä mekanismien moninaisuus ja ajallinen päällekkäisyys. Tietyt mekanismit mahdollistavat toisten aktivoitumisen, ja toiset taas puolestaan peittävät alleen joidenkin näkyvyyden tai muuttavat niiden luonnetta toisenlaiseksi. (Esim. Willmott 2002, 9.) Koska kaikkien mukana olevien mekanismien kokeellinen mittaaminen tai edes niiden tunnistaminen ei ole mahdollista, ajatellaan syyn ja vaikutuksen välistä suhdetta eräänlaisena "luonnonvälttämättömyytenä".

*Vaikka emme voi ajatella, että aikaisemmista auringonnousuista seuraa loogisesti se, että aurinko nousee huomenna, ei tilanne myöskään ole sellainen, että joka aamu voisi käydä miten tahansa. Eikä tilanne ole edes se, että tänään auringonnousu olisi eilistä todennäköisempi, koska uskomuksen takana on yksi havainto lisää, vaan me yksinkertaisesti tiedämme, että aurinko nousee vielä monena aamuna yhtä varmasti kuin tähänkin asti. Tiedämme sen siksi, että meillä on perusteltu teoria kausaalisesta mekanismista, joka 'luonnonvälttämättömyydellä' tuottaa aamuksen tapahtuman, mikäli sen toteutumista ei mikään estä (ja auringon tapauksessa uskomme tuntevamme samalla tavalla myös ne harvat mekanismit, jotka voisivat estää tapahtuman). (Töttö 2006, 59.)*

Tötön (2006) mukaan monet vastaavanlaiset loogisina välttämättömyyksiä pitämämme sanojen väliset merkityssuhteet ovat aikanaan olleet teoreettiseen tietoon nojaavia käsitteellisiä suhteita, kunnes niitä koskeva tieto on muuttunut itsestäänselvyydeksi. Tällöin niistä on tullut määritelmiä, jotka olemme omaksuneet osaksi arkista tieto- ja uskomusjärjestelmää. Isän ja lapsen välinen suhde on arkisessa käytössä kielellinen merkityssuhde, mutta alkuperältään myös kausaalisuhte. Isä on isä juuri siitä syystä, että ymmärrämme hänellä olevan "kausaalista" tekemistä oman lapsensa syntymän kanssa. (Mt., 59.) Mekanismien huolellinen kuvaaminen ja erittelyminen on erityisen tärkeää siksi, että oppisimme ymmärtämään ilmiöissä mukana olevien mekanismien olemassaoloa ja seurauksellisuutta vallitsevia käsitteellisiä suhteita tarkemmin ja tarvittaessa kulkemaan tutkimuksellisesti niiden yli. Opettajan työn ja sen logiikan ymmärtämisessä tämä tarkoittaa pyrkimystä tarkastella työn ja elämänkulun välisiä suhteita osin itsestäänselvien ja vakioituneiden määritelmien ulkopuolella. Näin tarkentuu se, mistä ilmiössä itsessään on kysymys. "Avoimissa järjestelmissä kausaaliset mekanismit ovat piilossa tapahtumien takana", kiteyttää Töttö (mt., 60).

Tarkastellessaan kriittistä realismia pitkälti empirismin lähtökohdista Kuorikoski ja Ylikoski (2006, 8) yllyttävät tämänkin tutkimuksen lukijaa kysymään kirjoittajalta, mistä hän voi tutkijana tietää, että hypoteesi opettajan työn logiikan muutoksesta palkkatyön suuntaan on seurausta kansallisvaltion globalisaatiokehitykseen liittyvästä poliittis-moraalisesta uudelleenjärjestäytymisestä. He toteavat, ettei pelkkä puhe ilmiöön liittyvästä seurauksellisuudesta vielä selitä sitä. ”Useimpien selittävien asioiden tuottamiseen osallistuu lukuisia olioita, niiden kausaalisia voimia ja näistä rakentuvia kausaalisia mekanismeja. Kaikki näistä eivät ole kuitenkaan kulloinkin käsillä olevan selitystehtävän kannalta relevantteja.” (Mt., 8.) ”Kysymys on kausaalisen selittämisen oikeutuksen kannalta täysin relevantti, mutta entä jos tutkimuksessa ei halutakaan tähdätä ensisijassa syiden ja niiden seurausten oikeellisuuden todentamiseen?”, kysyy Vesa Huotari (2006, 124–125) Kuorikoskelle ja Ylikoskelle esittämässään vastineessa. Hän toteaa, että etsimällä syytekijöitä ja uskotavan kausaliteetin ehtoja Kuorikoski ja Ylikoski niputtavat lähtökohtaisesti yhteen kriittisen realismin ja empirismin. Huotari sanoo olennaisimman hyvin: ”Tavoitteena on luonnehtia teorianmuodostuksen avulla todellisia olioita ja niille ominaisia rakenteita. [–] Kriittisessä realismissa korostuvatkin enemmän todellisuuden konstituutio ja siihen kiinnittyvät todellisuuden mahdollisuudet kuin aktuaaliset tai empiiriset tapahtumat.” Kuorikosken ja Ylikosken (2006, 11) lähtökohta johdattaa heidät päättelämään, että kriittisessä realismissakin havainto ilmiöiden välisen säännönmukaisuuden olemassaolosta tulisi aina todentaa empiirisesti. Pelkkä mekanismin kuvaaminen voi heidän mielestään johtaa kritiikittömään suhtautumiseen. Tällä tavoin ajateltuna opettajan työn poliittis-moraalisen perustan kuvaaminen suhteessa valtiouskollisuuteen ja palkkatyökokemukseen olisi merkityksetöntä, koska yhteys ei tule todennettua empiirisesti.

Tässä piilee kuitenkin empiirisen ja kriittisen realismin selittämisen perusteiden ja logiikan merkittävä ero. Kriittisessä realismissa empiirinen todennettavuus ei ole ilmiön tai sen seurauksellisuuden kriteeri. Tapahtumat ja niiden seurauksellisuus ovat todellisia myös ei-havaittavien mekanismien tuotteina. Kuinka mekanismien eksplikointi sitten on tutkimuksellisesti mahdollista? Töttö (2006, 54) muotoilee kriittisen realismin mukaisen vastauksen: ”[J]oissain tapauksissa kokeen avulla, muulloin ’abstrahoimalla’, siis käsitteellisen ajattelun eli teoretisoinnin keinoin.” Hän (mt., 54–55; tarkemmin Outhwaite 1987, 53) esittelee Outhwaiten yksinkertaisen realistisen selitysmallin, joka auttaa ymmärtämään kriittiseen realismiin perustuvaa argumentaatiota. Malli sisältää kolme perusaskelta, ”mahdollisen mekanismin olettamisen, yrityksen koota näyttöä sen olemassaolon puolesta tai sitä vastaan ja mahdollisten vaihtoehtojen eliminoimisen. Sen vuoksi tunnemme löytäneemme hyvän selityksen, jos 1 oletettu mekanismi kykenee selittämään ilmiön; 2 meillä on hyvät perusteet uskoa mekanismin olemassaoloon; 3 emme pysty kuvittelemaan yhtä hyvää vaihtoehtoa.” Mallissa selitysvaikutus ei johdu selityksen loogisesta muo-

dosta, vaan sen sisällöstä. Vain ja ainoastaan kuvaamalla uskottavaa kausaalista mekanismia voidaan päättelyketjuun tuoda sellaista informaatiota, jonka perusteella siitä tehdyn väitteen oikeellisuutta on mahdollista arvioida. Töttö kiteyttää logiikan sen verran osuvasti, että pitkähäkö lainaus on perusteltu:

*Empirismille siis potentiaalinen havaittavuus on todellisuuden kriteeri, mutta se ei hyväksy ajatusta, että tapahtumat voisivat olla todellisten, mutta ei havaittavien mekanismien tuottamia. Realisti ajattelee niin, ja siksi teoria on realistille niin tärkeä asia. Kausaalista mekanismia ei voi nähdä, mutta sen olemassaolosta voidaan esittää teoria, jonka paikkansapitävyyttä voidaan testata. Mekanismit ovat siis teoreettisia, mutta samalla todellisia, sillä todellisuus lopulta karsii mekanismeja koskevat väärät oletukset sitä kautta, että joskus potentiaaliset mekanismit toteutuvat tapahtumina, jotka hyvällä onnella voidaan havaita. (Töttö 2006, 56.)*

Young (2008, 8–9) lähestyy samantyyppistä selitysmallia kuvaillessaan realistispe-rustaista ”moniulotteista argumentaatiota” kasvatussosiologisen tiedonmuodostuk-sen perustaksi. Tässä mallissa totuusväitteiden objektiivisuus on aina riippuvainen kolmesta ulottuvuudesta: 1) niiden sisäisestä validiteetista eli siitä, että ne selittävät jotain uskottavalla tavalla, 2) niiden yhtenäisyydestä (koherenssista) ja 3) niiden kyvystä liittyä tiedeyhteisön tarjoamaan tukiverkostoon ja laajempaan oikeuttamis-keskusteluun. Samoin kuin Outhwaiten (1987) mallissa, myös Youngin kuvaamassa argumentaatioperustassa empiirinen koeteltavuus ei ole avoimissa järjestelmissä ensisijainen edellytys tieteelliselle argumentaatiolle, vaan siinä painottuvat annettu-jen selitysten sisäinen koherenssi sekä ilmiön systeeminen ymmärtäminen ja ekspli-kointi.

Kun ilmiöstä pyritään ensisijaisesti muodostamaan teoria tai selitysmalli, jota sit-ten koetellaan ja pyritään täydentämään asettamalla se empiirisen koettelun ja jat-koteoretisoinnin kohteeksi, voidaan ehkä paremmin huolehtia ilmiön ”perusluon-teen” säilymisestä tiedonmuodostuksen keskiössä. Pidän tätä tavoitetta erityisen tärkeänä kasvatuksen ilmiökentän tutkimisessa. Sillä kasvatusta on kaikkina aikoina pyritty redusoimaan tai liittämään joko eri tieteenalojen selitysmalleihin tai sen normatiivisen tehtävän kautta erilaisiin päämääriin, kuten uskontoon, politiikkaan tai talouteen. Tässä mielessä kasvatuksen piirissä olevat ilmiöt ovat olleet erityisen herkkiä erilaisille paradigmakriiseille, menetelmälähtöiselle tiedonmuodostukselle ja hetkellisille tiedepoliittisille painotuksille.

Sayer (2000, 19) kiteyttää edellä kuvatun kriittisen realismin logiikan toteamalla, että avoimuutensa, monimutkaisuutensa, sotkuisuutensa ja monimerkityksisyytensä ansiosta sosiaalisen maailman ilmiöitä ei ole mahdollista eristää osittain ja tarkastel-la niitä luonnontieteen tapaan kontrolloiduissa olosuhteissa. Siksi on luotettava il-miöiden huolelliseen käsitteellistämiseen ja pyrittävä abstrahoimaan ilmiöiden eri-laisia komponentteja ja vaikutteita sekä näiden välisiä suhteita. Vasta tämän jälkeen

on mahdollista palauttaa ilmiöt esimerkiksi henkilökohtaisiin kokemuksiin ja merkityksiin.

Kriittisen realismin periaatteellinen avoimuus erilaisille menetelmävalinnoille ja sen esittämä kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen kahtiajaon ylittäminen perustuvat siihen, että kriittisessä realismissa käsitteellinen tiedonmuodostus on ilmiöiden tieteellisen ymmärtämisen perusta. Ihmis- ja sosiaalitieteissä toimitaan lähes aina luonteeltaan avoimien järjestelmien piirissä, joissa kontrolloidut koekasettelmat ovat joko mahdottomia tai niiden toteuttaminen on tutkijoiden realististen aineellisten tai taloudellisten mahdollisuuksien ulkopuolella. Toisaalta tiedonmuodostus on joka tapauksessa ihmistieteissä merkitysmaailmasta riippuvaista käsitteellistä toimintaa. Sosiaalisen maailman ilmiöiden luonteen äärelle voidaan lopulta päästä vain käsitteellistämällä ilmiöitä mahdollisimman huolellisesti ja tarkentamalla näin aiempia teorioita. ”Menetelmät” ovat teoreettiselle tiedonmuodostukselle ”alistettuja” apparaatteja, joita tutkijan tulee käyttää hyödyksi tarpeen mukaan. Jako kvalitatiiviseen ja kvantitatiiviseen tutkimukseen on ilmiötä koskevan lopullisen ymmärryksen kannalta toissijaista, koska teoreettisen selittämisen logiikka ei muutu, vaikka tiedonhankinta- ja analyysimenetelmät tutkimuksen sisällä vaihtuisivatkin. (Töttö 2006, 48; 73–74; Sayer 2000, 19; Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson 2002, 1–2.)

Outhwaite (1998, 293) painottaa, että teoreettisen argumentoinnin tärkeyden ja legitimitetin korostaminen ei tule ymmärtää empiirisen tutkimuksen arvon väheksymisenä. Ajatuksena on vain, että tällainen tutkimus ei voi saavuttaa tieteellisesti päteviä tuloksia, jos empiiristä tietoa ei alisteta teoreettiselle reflektiolle eikä hylätä sellaista käsitystä empirismistä, jossa mitattavuus ja havaittavuus ovat kriteereitä sosiaalisen ilmiön tutkimiselle.

Kriittisen realismin mukaan voisi ajatella yksinkertaistaen seuraavasti: Ennen kuin lähdetään tutkimaan toimijoiden merkitysmaailmaa tai selvittämään tilastollisin menetelmin työtyytyväisyyden korrelaatioita esimerkiksi johtamiskulttuureihin tai palkanmaksuperusteisiin pitäisi selvittää, mistä työhön sitoutumisessa ja työn luonteessa opettajan kohdalla on oikeastaan kysymys, millaisessa kontekstissa ja toimintaympäristössä työtä tehdään ja onko noissa prosesseissa jokin muuttunut. Järjestelmän systeemitasoa tulee ensin selvittää hahmottelemalla teoria mukana olevista mekanismeista ja niiden toimintatapumusten todennäköisistä seurauksellisuuksista. Syntyneen teoreettisen hypoteesin oikeellisuutta voidaan sittemmin testata valituilla aineistoilla ja menetelmillä, jolloin tietyt asiat siitä korostuvat ja tietyt kumoutuvat. Kun havaintoja suhteutetaan kriittisesti alkuperäiseen teoriaan ja samalla aiempiin tutkimustuloksiin, tuotetaan tutkimustietoa, jonka luotettavuutta ja paikkansapitävyyttä olisi mahdollista arvioida juuri ilmiön ontologisen ominaisluonteen perusteella. (Töttö 2006, 63–64.)

Mikko Mäntysaari (2006, 142–143) lähestyy kiinnostavasti realismin mahdollisuuksia sosiaalityön tutkimuksessa ja ammattikäytäntöjen kehittämisessä. Hän tarjoaa erinomaisen analogian pohdittaessa realistisen tutkimuksen paikkaa ja mahdollisuuksia kasvatustieteen ja opettajan työn tutkimuksen kentällä. Mäntysaaren ajatukset sopivat hyvin luvun yhteenvedoksi. Hän (mt., 142) kirjoittaa: ”Sosiaalitieteissä realistinen tutkimus ei merkitse empirismää – päinvastoin: realistinen tutkimus käyttää ja koettaa myös kehittää teorioita. Realistinen sosiaalityön tutkimus käyttää sosiologisia teorioita, ottaa huomioon historiallisen kehityksen vaikutuksen toiminnan rakenteisiin ja huomioi myös ympäristön vaikutuksen tutkittavaan ilmiöön.” Mäntysaarta (mt., 160) mukaillen voi kokoavasti hahmotella, mikä tutkimukseni perusolettamukseksi valitussa realismissa on lopulta oleellista. Oleellista on teoreettisen analyysin mahdollistava kriittisyys sekä yhteiskunnallisia käytäntöjä että opettajan työstä tehtyjä yleistyksiä ja oikeina pidettyjä toimintakäytäntöjä kohtaan, halu tehdä evaluatiivisia johtopäätöksiä havainnoista ja käsitys sosiaalisen todellisuuden kerrostuneisuudesta.

# Pro Patria – Opettajan työn valtiosuhde ja logiikka

## Auttamisammattien erityisasema ja kutsumusperustaisuus

Kansallisvaltioaatteen tasapainoillessa yrittäjyyden ja markkinoiden edistämisen sekä demokraattisen päätöksenteon ja kansalaisten yhdenvertaisuuden turvaamisen välillä tuli keskeiseksi suojata tietyt ammattikunnat markkinoiden puhtaaseen hyötyyn ja vaihtoon perustuvalta logiikalta (Simmel 2005). Näiden ammattikuntien tehtäväksi tuli alun perin turvata valtioidean sekä demokraattisen ja moraalisen perustan toteutuminen ja jatkuminen. Liisa Steinbyn (2008, 33) mukaan ammattikuntien suojaamisen ajatus oli alun perin Hegelin, joka muotoili valtion virkamiehen idean: ”Valtion palveluksessa toimiva virkamies, kuten opettaja tai hallintovirkamies, toteuttaa jotain itseään suurempaa päämäärää, johon hän samastuu.”

Georg Simmel (1978, 311–312; alkuperäisteos 1907) palasi Hegelin ajatukseen määritellesään sata vuotta sitten oivallisella tavalla julkisammattien logiikkaa ja suhdetta valtioon<sup>7</sup>. Hänen mukaansa virkamiesten, esimerkiksi opettajien, päättäji- en, verovirkailijoiden tai tuomarien, työ perustui kansallisvaltiossa siihen, että he palkan vastineeksi antoivat itsensä ja oman persoonansa valtion käyttöön suojelemaan ja uusintamaan sitä, mikä oli kansallisvaltion moraalin ja toiminnan kannalta elintärkeää. Nämä ammattiryhmät saavuttivat asemansa sillä perusteella, tavoittelivatko he omaa vai asian – ja sitä kautta valtion – etua. Simmel kirjoitti jo tuolloin, että opettajien, tutkijoiden tai virkamiesten työ oli yhteiskunnallisessa mielessä itseisarvoista, sen tärkeimpänä mittarina toimi yksilön sisäinen tyydytys ja omatunto. Nämä ammattiryhmät oli alun perin tarkoituksellisesti vapautettu rahaan perustu-

---

<sup>7</sup> Simmelin käyttäminen lähtökohtana ei ole kokonaan oma ajatukseni, sillä sain idean Liisa Saari- luoman (2006) *Acatiimi-lehden kirjoittamasta mielipiteestä. Saariluoma esittää, että yliopistojen uusi palkkajärjestelmä (UPJ) osoittaa sopimattomuutensa viimeistään sillä, että se pyrkii kumoamaan sim- meliläisen logiikan tutkimus- ja opetustyön luonteesta. ”Uusi, yritysmaailmasta noudettu palkkamalli merkitsee oletusta, että virkamiehen toimintaa ohjaa – kuten yrittäjän tai yrityksen työntekijän – pyr- kimys palkan maksimointiin, joka yliopistossa tapahtuu maksimoimalla mitattavien suoritteiden – tie- teellisten artikkelien – määrä” (mt., 34).*



vasta palkkatyösuhteesta, koska niiden työn tulokset eivät olleet rahalla mitattavissa. Steinby (2008, 33) muotoilee saman hegeliläisittäin:

*Sitoutumiselle ei ole hintaa, eikä kutsumusammateissa toimiva saakaan tekemisestään varsinaista palkkaa, vaan hän saa palkkion, joka vapauttaa hänet käytännön huolista ja tekee hänelle näin mahdolliseksi antautua kutsumukselleen. Virkamiehen työ on [--] tässä mielessä kutsumustyötä ja sellaisenaan vastakohta palkkatyölle, joka ei vaadi eettistä sitoutumista toiminnan päämääriin vaan jossa palkka on määriteltävissä mekaanisesti mitattavan suorituksen perusteella.*

Kutsumusperustaisen virkamiehen idea konkretisoitui suomalaisen hyvinvointivaltioidean suuressa oivalluksessa, jonka mukaan valtiojohtoinen sosiaali- ja yhteiskuntapolitiikka niihin uhrattuine taloudellisine panostuksineen oli ensisijaisesti yhteiskuntarauhan takeena. Auttamisammateilla oli tässä poliittisessa projektissa tärkeä rooli. Tarvittiin ihmisiä, jotka toteuttivat sitä jokapäiväisessä työssään auttamalla tarvitsevia, hoitamalla sairaita riippumatta heidän sosiaalisesta tai taloudellisesta asemastaan sekä opettamalla lapsia ja nuoria sitoutumaan vallitsevaan yhteiskuntailmastoon ja sen moraaliperustaan. Näin Hegelin ja Simmelin tulkinnat eivät ole sadassa vuodessa menettäneet merkitystään, vaan perusta valtion ja julkisammattien suhteesta voidaan yhä palauttaa ideaaliin itsensä antamisesta valtion käyttöön. Kansanopettajan kohdalla tällainen lähtökohta tarjoaa erinomaisen perspektiivin ymmärtää tutkimuksen kohteena olevan työn valtiollis-moraalisen perustan uudelleenmuotoutumista ja siihen kohdistuvien määrittelyjen ristiriitaisuutta.

Simmel (1978) päätteli, että julkisen palvelusektorin työ oli turvattava ja otettava yhteiskunnan erityissuojeluun, koska sen tekijät oli alun perin haluttu vapauttaa rahan perustuvan vaihtosuhteen mittaamisesta yhteisen hyvän nimissä. Työn perustaksi opettaja sai symbolisen vakuutuksen työtä ja sen tekijää kannattavasta yksilöä suuremmasta valtiollisesta suojeluksesta. Käytännössä tämä tarkoitti nimettyä asemaa julkisyhteisössä, laajaa toiminnallista autonomiaa, vapaa-ajan ja työn rytmittämiseen liittyviä etuuksia sekä merkittävää työsuhdeturvaa. Vastineeksi erityissuojelusta opettajan työ otettiin erityisen tarkkailun ja sääntelyn kohteeksi. Valvonta koski yhtäältä työn suorittamista sille määrätyissä rajoissa ja toisaalta henkistä sitoutumista kansallisvaltion suureen kertomukseen ja kansalaisyhteiskunnan ideaan. Opettajat sidottiin työn valtiollis-moraalisen tehtävän ja luterilaisen työeetoksen kautta palvelussuhteeseen, joka muodostui opetustyön kutsumukselliseksi perustaksi.

Kutsumus- ja palkkatyön logiikoiden eron lähtökohtaiseksi selvittämiseksi on palautettava mieleen Marxin tavaran käsite. Tavara on hänen mukaansa tuote tai palvelu, jolla on rahallista vaihtoarvoa. Vaihtoarvo puolestaan poikkeaa tuotteen käyttöarvosta, jonka vuoksi tuotteita tai palvelua on alun perin alettu tuottaa. Kun markkinataloudessa tuotteen käyttöarvo hämärtyy, nousee vaihtoarvo keskiöön. Tavaraa

tai palvelua ei enää tuoteta ensisijaisesti siksi, että joku sitä välttämättä tarvitsee, vaan siksi, että sen avulla on mahdollista saada voittoa. Työn kannalta tämä merkitsee Marxin mukaan sitä, että työntekijä ei enää sitoudu työnsä päämääriin, koska työtä tehdään työntekijästä erillään olevien markkinoiden hyväksi. Tästä huomiosta kasvaa Marxin palkkatyösuhteen kritiikki. Samalla, kun työntekijä vieraantuu työnsä päämääristä, hän vieraantuu myös itsestään, koska ei voi työssään toteuttaa omia tavoitteitaan, ja toisista ihmisistä, jotka ovat häneen vain välineellisessä hyöty- tai hyödynnyssuhteessa. (Steinby 2008, 38; Ilmonen 2006, 19; Marx 1974.)

Palkkatyösuhde perustuu siis tältä osin välineellisyteen ja sen vastikkeena itselle saatavaan taloudelliseen hyötyyn. Steinbyn (2008) mukaan työn vieraantuminen ei suinkaan ole Marxin ajoista vähentynyt, vaan lisääntynyt, koska tuotantokeskeisyys on korvautunut sijoituskeskeisyydellä. Tuotannon sisältö on entistä etäisemmässä suhteessa tuottajiin. Opettajan työn tarkastelun kannalta toinen näkökulma vieraantumiseen on vielä olennaisempi. Kuten Steinby toteaa, materiaalsen tavaran tuotannon lisäksi myös kaikenlainen inhimillinen toiminta ja ihmisten välinen kanssakäyminen on alettu nähdä hyödykkeiden vaihdon näkökulmasta eli tuottamisena ja kuluttamisena tai ostamisena ja myymisenä. ”Rahallinen vaihdettavuus on tunkeutunut ihmissuhteisiin vapaan kommunikaation ja persoonallisen kanssakäymisen tilalle”, hän (2008, 39) summaa.

Tarkoitukseni on tässä luvussa suhteuttaa edellä kuvattua kehityskulkua ja työn määrittelyä opettajan työn historialliseen ja poliittis-moraaliseen perusluonteeseen. Tämä yhteiskuntakehityksen näkökulmasta keskeinen tarkastelu on jäänyt aiemmissa selvityksissä melko vähäiselle huomiolle. Työn ja työntekijöiden välineellistyminen ja työstä vieraantuminen sekä kutsumusperustaisen työn ja palkkatyön historiallinen eriytyminen ovat kuitenkin tutkimuksellisesti keskeisiä, koska ne tuovat tarkasteluun ihmisen – työntekijän – ja hänen suhteensa todellisuuteen (vrt. Suoranta 2008a, 76–77).

Lähden liikkeelle työn historiallisesta kehiksestä paikantaen opettajan työn kansallisvaltion perustaan ja tehtäväkenttään. Erittelen myös työn moraalisen riippuvuussuhteen kehittymistä. Esittelen tämän jälkeen työn kutsumusperustaisuuden ideaa, siihen kytkeytyvää uhrautumisen eetosta sekä sukupolveen ja sukupuoleen sidottuja merkityksiä. Pyrin avaamaan ammattiin liittyvää sitoutumista sekä työntekijän ja työnantajan kirjoittamatonta suhdetta moraalisen sopimuksen käsitteen avulla. Vaikka psykologisesta tai moraalisesta sopimuksesta on kirjoitettu melko paljon viime aikoina, sitä ei ole juurikaan eritelty suhteessa julkisen sektorin auttamisammattien erityislaatuisuuteen.

## Moraalinen riippuvuussuhde ja työn essentialistinen perusta

Määrittelen työn perustaa nimenomaan suhteessa suomalaisen kansallisvaltion historiaan ja valtion opettajalle osoittamaan tehtävään. Tutkimuksen kannalta on erityisen kiinnostavaa kuvata, miksi suomalainen kansanopettajan työ juurtui sen alkuaajoista lähtien niin voimakkaasti valtioon ja sen aatehorisonttiin. Launonen (2000, 298–306) kuvaa kokoavasti koulun moraalisen horisontin muutosta 1860-luvulta tähän päivään. Kuvaus on opettajan työn historiallisen ymmärtämisen kannalta merkittävä, koska eettisen kasvatuksen linjaukset ovat heijastelleet ajan hengen mukaista yhteiskuntafilosofiaa ja käsitystä yksilön ja yhteiskunnan suhteesta. Nämä linjaukset ovat vaikuttaneet opettajalle osoitettuun tehtävään, työn luonteeseen ja oikeutukseen.

Kansakoulun perustamisesta 1920-luvulle asti ajattelua leimasi usko yhtenäiseen siveelliseen maailmanjärjestykseen. Elämää ohjaavien moraalisten lainalaisuuksien katsottiin olevan jumalallista alkuperää ja perustuvan absoluuttiseen järkeen, mikä teki eettisistä arvoista ja normeista luonteeltaan objektiivisia. Kansakoulu nojasi Launosen mukaan yhtäältä kristilliseen maailmankatsomukseen ja toisaalta antiikin humanismiin. ”Opettajalla tuli olla tieto ’oikeasta’ arvomaailmasta ja kunnan kansalaisten moraalisisista ominaisuuksista, joihin hän määrätietoisesti oppilaitaan ohjasi.” (Mt., 289–299.)

Opettajan työ määrittyi autonomian lopulla kiinteäksi osaksi kansallisvaltioprojektia, jonka aatteellisena taustana oli Hegelin ja Snellmanin valtiokeskeisyys. Valistuksen mukaisen bildung-hankkeen keskeisenä ajatuksena oli valtion nostaminen sellaiseksi yhteisen hyvän määrittäjäksi, joka edusti ihmisten yhteiselämässä toteutuvaa järkeä ja järjestystä. Tälle järjelle yksilön tuli alistaa yksityinen tahtonsa. (Ahonen 2003, 65; Värri & Ropo 2004, 40.) Bildung-hanke oli nimenomaan koulutusjärjestelmälle osoitettu haaste toteuttaa modernin projektia käytännössä. Se tavoitteli systemaattisen ja kaikille yhteisen koulutuksen avulla yksilöä, joka sivistyksellisen ymmärryksensä kautta tajuaa yhteytensä luontoon ja toisiin ihmisiin ja halua toimia yhteiseksi hyväksi. Ihmisen toiminnan ajateltiin tällöin rakentuvan eettiselle perustalle. (Steinby 2008, 33.)

Hegeliläinen filosofia perustui ajatukseen maailmanhengestä. Se on kuin suuri kristillis-teologinen päämäärä, joka on toteutunut historiassa ja joka jatkaa kulkuaan kauas tulevaisuuteen. Maailmanhenki konkretisoitui Hegelin mukaan kansallishengessä, uskonnossa, poliittisessa lainsäädännössä, siveellisyydessä, oikeusjärjestelmässä, tavoissa sekä tieteissä, taiteissa ja teknisessä taitavuudessa. Valtio edusti Hegelille välttämätöntä moraalista entiteettiä, jumalallista ideaa, joka tarjosi yksilölle sääntöjen, lakien ja instituutioiden muodossa todellisen vapauden. Hän hylkäsi sellaisen liberaalin käsityksen, jossa vapaus määrittyisi rajattomasti yksilön omasta

tahdosta. Yksilön vapaa tahto ei ole puhdas, vaan erilaisten ulkoisten voimien, intohimojen ja aistillisuuden värittävä. Tämän vuoksi se tarvitsee tuekseen siveellistä ja universaalia järkeä ilmentävää valtiota, joka tarjoaa horisontin yksilölliselle toiminnalle. (Saarinen 1989, 265.)

Snellman puolusti kriitikkojen mielestä totalitarismiin johtamaa Hegelin valtiokäsitystä ja nosti sen oman kansallisajattelunsa perustaksi. Myös Snellmanille valtio edusti yksilöä suurempaa moraalikokonaisuutta. Hän vaikutti tarmokkaasti suomalaisen kansallisuuden muotoutumiseen nimenomaan yhteiskuntafilosofisesta näkökulmasta. Kuten Mikko Lahtinen (2006, 149) kirjoittaa, koulu oli Snellmanille ”nimenomaan *ideologinen valtioapparaatti*, eikä yksityisten tai kirkollisten päähänpistojen tai päähänpintymien heiluttelema organisaatio (kursivointi alkuperäinen).”

Vaikka herbartilaisuus pyrkiin loitontamaan opettajan työtä hegeliläisestä ajattelusta tuomalla psykologisen yksilön tarkastelun keskipisteeseen, ei herbartilaisuus kuitenkaan murtautunut opetustyön essentialistista perustaa (vrt. Launonen 2000, 98–99). Yksiselitteistä syytä tähän on vaikea sanoa, mutta kyse on nähdäkseni työn perusluonteen säilyvyydestä. Launonen (mt., 106) toteaa herbartilaisuuden eläneen voimakkaana 1900-luvun alkupuolella, mutta hän ei pidä sitä hallitsevana suuntauksena kansakoulun sisällä. Launosen perusteellisesta tekstistä voi tehdä sellaisen laajemman tulkinnan, että hegeliläis-kristillinen perusta säilyi ylätasoa aatteellisena perustana läpi suomalaisen kansakoulun alkuhistorian. Snellmanin kuvaama kansallisuusaate oli ilmeisesti kokemuksellisella tasolla sen verran voimakas, että se määritteli lähtökohtaisesti kansanopetuksen moraalisen perustan. Tuon ajan oppineet olivat ilmeisen yhtä mieltä valtion roolista näissä prosesseissa. Launonen (2000, 117) lainaa osuvasti Wallinia

*Valtio on mahdoton, jos kansalaiset eivät tunne hyvän ja pahan, oikean ja väärän erotusta, jos heillä ei ole Jumalanpelkoa, ei ihmis- eikä isänmaanrakautta eikä uskollisuutta [--].*

Sivistykseksi ei riittänyt ulkokohtainen lakien noudattaminen, vaan kansalaiskasvatuksen tavoitteena oli hengellisestä ymmärryksestä nouseva hyvän harrastaminen. Valtion olemassaolo riippui kansalaisten eettisestä ajattelusta, jonka kehittämiseen kansanopettajaa tarvittiin. (Launonen 2000, 117.) Kuten Launonen toteaa, merkitsee hegeliläinen sivistyskäsitys ennen muuta osallisuutta yhteisön moraaliseen traditioon. Vaikka koulu ei voinut yksin vaikuttaa siveellisen elämän lähtökohtiin, sille annettiin tavoitteeksi istuttaa kansalaisiin sellainen moraalinen henki, jonka varaan yksilöt voisivat perustaa jokapäiväisen toimintansa.

Opettaja kiinnittyi bildung-hankkeen toteuttajaksi pitkälti henkilökohtaisen sitoutumisensa ja oman esimerkillisyytensä kautta. Hänen odotettiin omaksuvan yhteiskunnan hyve-eettisen koodiston ja toteuttavan sitä niin koulunpidossa kuin muissakin toimituksissaan. (Värri & Ropo 2004, 41.) Tässä suhteessa opettaja oli sanan-

mukaisesti mallikansalainen. Hänen tuli omassa elämässään osoittaa valistuksen sivistysihanteen ja toisaalta kristillisen ihmiskäsityksen oikeellisuus. Mallikansalaisuus myös osaltaan helpotti opettajana toimimista. Suhteellisen yhtenäiset arvopäämäärät ja toisaalta kristillisen ihmiskäsityksen mukaiset kasvatuskäytännöt antoivat opettajalle hänen tarvitsemansa kasvatuksellisen ja tiedollisen auktoriteetin aseman. Koulujärjestelmän alkuaikoina enemmistöllä kansanopettajista oli työväenluokkainen tausta. Opettajan ammatin mukanaan tuoma asema tarjosi mahdollisuuden nousta tuolloin vasta ituna olleeseen keskiluokkaan. Tämä oli merkittävä arvonnousu etenkin yksinäisille naisille. (Rantala 1997, 14–15; Rinne 1989, 83–83; Sääntti 2003, 173–174.)

Vaikka oppivelvollisuusajan kansanopettaja olikin kouluylivaltuutuksen hallinnon alainen tuomiokapitulien sijaan (Ahonen 2003, 49), ammatin keskiössä oli kuitenkin kristillinen vakaumus. Etenkin naisopettajista suuri osa oli pappissäädyn kasvattamia. Kiertokoulu oli pitkään monessa kunnassa kansakoulun kilpailija, ja siten myös monet opettajat olivat sitoutuneet kiertokoulun kirkolliseen ohjelmaan (Ahonen 2003, 55). Olipa kyseessä sitten kansakoulu tai kiertokoulu, opillinen kuuliaisuus muodosti työn perustan.

Sirkka Ahonen (2003, 50) kuvaa Snellmanin ja Cygnaeuksen erimielisyyttä opettajan asemasta. Cygnaeus ei luottanut opettajaan kouluopetuksen alueellisen yhdenvertaisuuden takaajana, vaan hän vei läpi valtiollisen tarkastuslaitoksen perustamisen. Hän halusi alistaa opettajat sekä kuntien että valtion valvontaan sekä vaati opettajaseminaareille tarkan ohjesäännön. Snellman puolestaan halusi suojella opettajan ammattia ja virkamiesasemaa tarvittavalla määrällä autonomiaa, vaikka opettajan asema valtion sivistysidean edustajana edellyttikin hänestä voimakasta henkistä sitoutumista. ”Kunnioittaessaan häntä [opettajaa] paikallinen rahvas kunnioitti myös valtion edustamaa järkeä ja siveellisyyttä. Julkinen valta ei siksi saanut liikaa alistaa opettajaa.” (Mt., 50.)

Ennen itsenäisyyttä alkanut poliittinen kiista kansakoulun tehtävästä ja asemasta sai jatkoa sisällissodan jälkeen, kun Suomen puoluekenttä selkiytyi. Jokainen puolue edellytti kansakoululta kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta, mutta tämä merkitsi eri suuntauksille hieman eri asioita. Oikeistopuolueet seurasivat snellmanilaista aatetta alistaa kansalaiskasvatus valtiolle. Sosialistit puolestaan halusivat korostaa valtion roolia yhteisen hyvän oikeudenmukaisessa jakamisessa. Näiden väliin jäävä poliittinen keskusta omaksui kansaa eheyttävän kannan, josta muodostui sodan jälkimainingeissa kansanopetuksen keskeisin kivijalka. (Ahonen 2003, 81–83.)

Jukka Rantala (2001) esittelee varsin monipuolisesti kansanopettajien suhdetta Suomen poliittiseen liikehdintään 1900-luvulla. Tässä katsannossa yhteistä opettajien suhtautumiselle on ollut haluttomuus sitoutua kollektiivisesti niin oikeiston kuin vasemmistonkaan ääriainekseen. Rantala (mt., 158–159) mainitsee esimerkiksi punaisten johtajien pettyneen sisällissodan aikana siihen, että liike ei saanut työläis-

taustaista opettajakuntaa taakseen, vaikka se vaikuttikin jakavan liikkeen perusarvoja sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Opettajankoulutus oli osaltaan juurruttanut valkoista aatetta opettajakuntaan, eikä opettajia vakaumuksellisina kristittyinä liioin houkutellut sosialistien avoin uskontokielteisyys. Siinä mielessä kyse saattoi Rantalan mukaan olla myös luokkataistelusta: opettajan ammatti oli varsinkin kaupungeissa nostanut opettajat kulttuurisen aseman ja statuksen avulla työväestä keskiluokkaan, mikä näkyi kiinnittymisenä poliittiseen oikeistoon ja valkoisen Suomen aatteeseen.

Toisaalta opettajakunta ei Lapuan liikkeen aikoihin 1930-luvulla tai vaaran vuosina myöhemminkään liiemmin innostunut oikeistoradikaalista liikehdinnästä, vaikka poliittinen oikeisto tukikin opettajakuntaa voimakkaasti (Rantala 2001, 166). Valtion onnistui taata opettajien halutunkaltainen poliittinen suuntautuneisuus itsenäisyyden ajan epävakaina alkuvuosikymmeninä. Luottamus ja kuuliaisuus olivat Rantalan mukaan seurausta huolellisesta seminaarien opiskelijavalinnasta ja koulutuksen tarkasta kontrollista. Syynsä oli myös Opetushallituksen linjakkailta ohjaus- ja valvontatoimilla, jotka tähtäsivät kansakunnan rakentamiseen koulutuksen avulla.

Itsenäisyyden alkuaikoina opettajan tehtäväksi tuli kansan yhtenäistäminen. Valkoisen Suomen kansallisvaltioideologiasta tuli poliittisen yhtenäistämisen ohjenuora, jonka toteuttamisessa opettajilla oli keskeinen asema. Opettajiin vuonna 1918 kohdistuneet punaisuussytökset sekä myöhemmät poliittiset puhdistamispyrkimykset olivat osoitus toisaalta kansalaisten uskosta opettajien poliittiseen vaikuttamiseen, mutta toisaalta ne kertoivat myös valtion ja osin pienyhteisöjenkin mahdollisuudesta kontrolloida opettajakunnan oikeamielisyyttä. Vaikka kansanopettaja koettiin periaatteessa vapaaksi ammatiksi, oli se kuitenkin eetoksensa ja opettajien henkilökohtaisen sitoutumisen vuoksi melko voimakkaasti sidottu valtioinstituutioon ja sen vallitseviin metakertomuksiin. (Rantala 2002; 1997, 29.)

Snellmanilaiseen valtiokeskeisyyteen kuului oleellisesti koulun asettaminen tiukasti valtion valvontaan. Valtion tuli määrätä niin oppiaineet kuin opetusmenetelmätkin. (Ojakangas 2003, 59.) Opettajan työ perustui hallinnollisestikin valtion palvelemisen aatteelle aina koulutusekspansioon saakka. Vasta tällöin opettajan työ tulee yhdeksi hyvinvointivaltion palkkaviroista muiden joukossa (Rinne 1989, 196)<sup>8</sup>. Itsenäisyyden ajan sitoutuminen valtioon ja sen määräämään moraalihorisonttiin varmistettiin opettajaseminaarien pääsyvaatimuksilla. Vuonna 1922 val-

---

<sup>8</sup> *"Kun koulun pidentyväksi perustehtäväksi yhä selvemmin hyvinvointivaltiossa tulee lasten varastointi ja pitäminen päivittäin poissa aikuisten jaloista, riittää tulevan kansanopettajiston kulttuuriseksi suuntautumiseksi vallan hyvin musiikillisen ja liikunnallisen viihdyttämisen taito. Ja tätä taitoa siihen liittyvine habituksineen taas näyttävät talonpoikien lapsia paremmin hallitsevan keski- ja yläluokan kaupunkilaislapset, joille keskiluokkainen musiikillinen ja liikunnallinen puuhailu on ruumiiseen ja mentaaliin juurtunut elämäntapa."* (Rinne 1989, 196.)

mistunut niin sanottu Franssilan seminaarikomitean mietintö määritteli tarkkaan opettajakokelaiden pohjakoulutuksen ja kokelasvalinnan. Nämä säännökset pysyivät lähes muuttumattomina aina 1940-luvun loppupuolelle, jolloin valmistuivat laki- ja asetusluonnokset seminaarien uudelleenjärjestämistä varten. Tärkeimmät muutokset uusissa teksteissä olivat opettajakokelaan yläikärajan määrittäminen 30 ikävuo-teen ja toisaalta pyrkimykset kontrolloida opiskelijan toimintaa myös koulun jälkeen ja sen ulkopuolella. (Rinne 1986, 150–157.)

Kontrollipyrkimysten ulottaminen kokonaisvaltaisesti opettajakokelaan elämään on ymmärrettävissä ajan poliittisen ilmaston kautta. Sotien jälkeen haluttiin estää epäsopevan aineksen kulkeutuminen kokelaiden mieleen ja siitä edelleen heidän myöhempään sosialisatiotehtäväänsä (Raivola 1993, 11–12). Rinne (1986, 168) esittää, että vaikka opettajavalmistuksen muodot systematisoituivat ja muuttuivat vuosikymmenten aikana, valikoinnin perusteissa ei tapahtunut suuriakaan muutoksia ennen 1970-lukua. Tieteellinen valikoinninohjausjärjestelmä alkoi saada jalansijaa 1950-luvun loppupuolelta ja konkretisoitui 1971, kun maassamme siirryttiin opettajankoulutuslain hyväksynnän myötä peruskoulun luokanopettajaksi valmistutumiseen. Rinteen (1986, 172) mukaan "[o]pettajankoulutuslaitosten yläpuolelle kasvaa niiden toimintaa jatkuvasti ja joustavasti ohjaava, kontrolloiva sekä valintakriteereistä ja valinnoista päättävä valtioninstanssi: ajasta toiseen eri nimillä toimiva opetusministeriön opettajankoulutusneuvosto."

Rinteen hahmottelema opettajavalikoinnin kiinnittyminen mallikansalaisuuteen eri aikakausien ihannetyyppien avulla auttaa näkemään, miten keskeinen asema opettajuuden määrittelyllä on ollut kansallisvaltioprojektissa. Määritelmät eivät ole vain noudatelleet kansakunnan kehityslinjaa, vaan olleet aktiivisessa osassa tuottamassa kulloistakin eetosta. Rinne (mt., 211) esittelee kaksi kehystä, joiden avulla opettajuuden syntyä ja kehitystä on mahdollista arvioida. Kasvatustieteen piirissä yleisempi tulkinta on lähestyä peruskoulutuksen syntyä ja kansanopettajuuden muokkautumista aatehistoriasta käsin. Tällöin valistuksen ja filantropian ideoiden ajatellaan taustoittavan kansanopettajuutta, joka sittemmin on saanut uusia tulkin- toja pedagogisten virtausten kehittyessä.

Kansalaisyhteiskunnan synty laajoine joukkoliikkeineen ja uusine politiikka- instituutioineen, rahatalouden synty, ihmisten irtoaminen paikallisyhteisöistä ja rationaalisen yksilön syntyminen ovat kaikki ilmiöitä, jotka ovat kiinnittyneet osaksi opettajan työtä ja hänelle asetettuja kvalifikaatiota. Vaikka yhteiskuntarakenteiden ja opettajan työn yhteyksien mekanismit ovatkin äärimmäisen monimutkaisesti ta- voitettavissa, näiden välinen kiinteä yhteys on varsin uskottava. Tämä antaa perus- teet olettaa, että opettajan työ kantaa edelleen varsin voimakasta sitoutumista ja kuuliaisuutta valtiolliseen ohjaukseen ja sen valitsemaan moraaliseen koodistoon.

Toinen näkökulma opettajan työhön ja sen kehitykseen liittyy Rinteen mukaan valtiollisen kansanopettajuuden osaksi kvalifioituneiden työntekijöiden tuottamisen

prosessia. Peruskoulutuksen tehtävänä on uusintaa modernisoituvan yhteiskunnan työnjaollisia rakenteita seuraamalla työ- ja tuotantoelämän muuttuneita tarpeita. Tämäkään tarkastelukehys ei rakennu irrallaan valtiollisesta historiankirjoituksesta, vaan kiinnittyy samoihin kansallisvaltion ideaaleihin ja sen aatehorisonttiin. Uutta Rinteen ajattelussa oli tuolloin 1980-luvulla kuitenkin opettajuuden sijoittaminen osaksi työprosessiteoreettista arvolisäysketjua.

## Työn kutsumuksellisuus ja sen avulla tehtävät määrittelyt

David Carr (2003, 75–76) hahmottelee opettajan työn moraaliperustaa Sokrateen ajatteluun perustuen. Hän löytää Sokrateen hyökkäyksestä sofistaja vastaan ajankuvaan liittyvän logiikan, jossa opettajan työn moraaliperusta ottaa tietoisesti etäisyyttä julkisten tahojen tai vanhempien toiveiden täyttämisestä ja suuntautuu muovamaan noita toiveita. Sokrates määritteli hyvän elämän hyveelliseksi ja hyveellisyyden puolestaan tiedoksi hyvästä. Opettajan työn perustana tämä tarkoittaa Carrin mielestä, että opettaja on ensisijaisesti oikeuden, viisauden ja hyveiden etsijä. Tämä antaa hänelle samalla erityisen moraalisen auktoriteetin muihin kansalaisiin nähden.

Opettajan ammatillisena velvollisuutena on ylläpitää vakavasti otettavaa pohdintaa hyvän elämän luonteesta, koska tämä on ehdoton kasvatustoiminnan perusta. Opettajan työ eroaakin muista ammateista juuri moraaliperustaltaan. Se ei perustu vain eettiselle velvoitteelle elämän ylläpitämisestä (lääkärit), oikeuksien puolustamisesta (juristit) tai huolenpidosta (esimerkiksi sairaanhoitajat tai sosiaalityöntekijät) vaan kiinnittyy toisen ihmisen arvojen ja asenteiden synnyttämisen ja muokkaamisen prosesseihin. (Carr 2003, 76.) Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, että kiinnostus on suuntautunut muita auttamisammatteja enemmän opettajan tapaan olla ihminen kuin hänen tietoihinsa ja taitoihinsa. Asetelma palautuu kuitenkin ikiaikaiseen ongelmaan, millainen persoonallisuus lopulta täyttäisi mahdollisimman hyvin esitetyt odotukset. Miten jonkun voidaan katsoa soveltuvan moraaliseksi esimerkiksi toiselle ihmiselle?

Kansallisvaltiokertomus tarjoaa kysymykseen historiallisen vastauksen. Siinä opettajan työlle määritellään voimakas essentialistinen perusta. Essentialismi tarkoittaa tässä yhteydessä oletusta työn perusluonteen tosiolevaisuudesta, sitoutumisesta johonkin ennalta määrättyyn lähtökohtaan ja luonteeseen. Opettajan työn essentian taustalla oli toisaalta kristillinen vakaumuksellisuus, joka sitoi työntekijän luterilaiseen työmoraaliin sekä Jumalalta saatujen ihanteiden vaalimiseen ja siirtämiseen (Värri 2001, 39). Toisaalta essentian määritteli snellmanilais-hegeliläinen valtioihanne, joka tarkoitti valtion nostamista ylimmäksi moraaliseksi horisontiksi ja



yksilön alistumista sen tahtoon. Hegeliltä peritty käsitys yksilön vapaudesta asetti valtion sellaiseksi entiteetiksi, joka ei antanut ainoastaan toiminnallista oikeutusta opettajalle, vaan myös moraalisen velvollisuuden toimia jumalallisen tarkoituksen välittäjänä.

Essentialistiset oletukset työn luonteesta loivat perustan työn kutsumuksellisuu-  
delle. Sääntti (2007, 300–301) esittää väitöskirjassaan laajaan elämäkerta-aineistoon  
nojaten näkemyksensä kutsumuksellisuuden yleisyydestä ja yksimielisyydestä.  
Opettajat eivät teksteissään juuri selitelleet itse käsitteen merkitystä, vaan kutsu-  
muksellisuus nähtiin kiistattomana ja yleisesti ymmärrettynä. Yhteistä kuvauksille  
oli Sääntin mukaan se, että kutsumus liitetään henkilökohtaiseen ja usein jo varhain  
heränneeseen haluun sitoutua opettajan ammatin hyveisiin ja käytäntöihin. Yhteistä  
kutsumukselle vaikutti olevan sen näyttäytyminen nimenomaan yksilöllisenä koke-  
muksena.

Esitän seuraavassa, että henkilökohtaiseksi mielletyssä kutsumuksen ”heräämi-  
sessä” on kyse tiettyjen minätuntemukseen ja omaan identifikaatioprosessiin liitty-  
vien piirteiden tunnistamisesta ja niiden liittämistä osaksi yhteiskuntasopimusta,  
jossa ammattien väliset erot ja työnjaot näyttäytyvät kertomuksellisinä. Lähdän  
hahmottelemaan ajatusta kahdesta suunnasta. Käsittelen kristillis-luterilaista työn-  
teon eetosta suomalaisen kansallisvaltiokertomuksen kantavana teesinä. Toisaalta  
lähestyn aihetta Simmelin ajattelun avulla julkisten ammattien erityisluonteen näkö-  
kulmasta. Ajattelen, että kutsumuksellisuus syntyi kuuliaisuudesta valtiolle – sen  
luterilaiselle ja snellmanilaiselle suurelle kertomukselle – ja toisaalta opettajalle  
osoitetusta asemasta valtion palvelijana. Annettu tehtävä ja vastuu sen toteuttami-  
sista kietoiivat yksittäisen opettajan tai sellaiseksi haluavan yhdenmukaiselta vai-  
kuttavaan moraaliseen identifikaatioprosessiin, joka näyttäytyy edelleen merkittä-  
vänä ammatillisena ulottuvuutena.

Modernin työn ideologian synty yhdistyy 1800-luvun talous- ja hyötyajatteluun.  
Ideologista perustaa tälle olivat luoneet protestanttisen etiikan teesit, joissa tämän-  
puoleiselle käytännön elämälle annettiin syvälinen uskonnollinen merkitys. Kuten  
Simo Aho (1988, 43) weberiläisen tulkinnan tiivistää, Lutherin ajatus saattaa hengel-  
linen elämä jokaisen ihmisen ulottuville nosti juuri työn keskeisimmäksi tämänpuo-  
leisen kilvoittelun muodoksi. Oikeastaan tapahtui kaksi erillistä prosessia, jotka We-  
ber on sittemmin liittänyt yhteen. Protestantit tulivat edellä kuvatuilla teeseillä us-  
konnollistaneeksi työelämän, mikä tarkoitti elämänaikaista yksilön sisäistä kilvoitte-  
lua taivaspaikasta palkkatyön muodossa. Esimerkiksi Haavio (1948) kuvaa suoma-  
laisen kansanopettajuuden klassikkotekstissään opettajan työtä kristillisenä elä-  
mäntapavalintana, joka valtaa yksilön persoonallisuuden. Antautumalla opettajan  
työhön yksilön oli mahdollista löytää elämälleen eksistentiaalinen tarkoitus.

”Toisaalta valistusfilosofia, klassinen poliittinen taloustiede ja ylipäänsä moder-  
nin maailmankuvan läpimurto tuottivat perusteet sille, miten työ nykyään käsite-

tään ja miten sitä ideologisesti arvioidaan. Perinteisten myyttisten ja teologisten maailmanselitysten sijaan astui sekulaari, materialistinen, empiirinen järki.” (Aho 1988, 44.) Sen mukaisesti työ on inhimillisen elämän varsinainen mieli ja tarkoitus, jossa ihmisen olemus toteutuu. Kun suomalainen työväenliike julisti, että ”työ on miehen kunnia”, se liitti yhteen yksilön elämälleen antaman merkityksen ja valtiollisen yhtenäiskertomuksen perustan. (Mt., 45–46.)

Suomalainen kristillis-isänmaallinen kansallisvaltiokertomus satoi nämä kaksi työhön liittyvää määrittelyä yhteen. Muotoutui kutsumuksellisuuden periaate, joka kiinnittyi nimenomaan sellaisten ammattikuntien olennaiseksi osaksi, jotka olivat voimakkaimmin valtiollisessa ohjauksessa ja suojeluksessa. Kutsumuksellisuudesta tuli osa ammattikuntien valtiollista erityissopimusta, jossa työntekijä sitoutui omien elämänvalintojensa ja mielenlaatunsa kautta valtiollisten arvojen toteuttajaksi. Siitä rakentui ammattikuntia koossapitävä kertomus, jonka tulevat työntekijäsukupolvet omaksuivat kiinteäksi osaksi identifikaatiotaan. Tämän avulla työntekijä liittyi yhteisön hyväksymään ja arvostamaan kristillis-moraaliseen ja kunnialliseen elämäntapaan, mutta sai sen lisäksi valtiolta vastikkeena turvatun työaseman sekä periaatteellista itsenäisyyttä ja luottamusta.

Kutsumuksellisuuden juuret palautuvat voimakkaasti yhteiskuntasopimuksen sukupuolisuuteen. Ulla-Maija Kauppinen-Perttula (2004) toteaa, että naisten kutsumus- ja palvelustyö rakennettiin 1800-luvun lopulla vastauksena sosiaaliseen tilaukseen, jota olivat synnyttäneet auttamistyön organisointitarve, uskonnollisen siveyden ihanne ja naisten emansipaatiopyrkimykset. Hän tarjoaa analogian opettajan työn kutsumuksellisuudelle diakonien ammattikunnan syntyvaiheista. Kun naisen kotiin sitonut vanhakristillinen sukupuolijärjestelmä oli murtumassa, he saivat tilaisuuden täyttää näitä äidin, sisaren ja tyttären velvollisuuksia sosiaali-, hoiva-, hoito ja kansanopetustyössä. Näin ”keskiluokan naisten siveysihanne antoi heille perusteen toimia yhteiskunnan äiteinä ja vapautti heidät kodista yhteiskuntaan” (mt., 22). Diakonialiikkeessä sisarten kutsumustehtävä rakentui ajatukselle naisten laupeudesta ja kestävydestä. Kristinuskon avulla luotiin palvelevan naiseuden ihanne, jonka avulla Kauppinen-Perttulan mukaan muokattiin jaksamista ja palvelumieltä.

Eri yhteiskuntaluokista kutsumusammatteihin rekrytoituneita naisia yhdisti se, että kristillis-siveellinen vakaumus ja kutsumus antoivat heille mahdollisuuden vapautua avioliitolle rakentuneesta naiseudesta ja perheen palvelemisesta. ”Tämä merkitsi kunniallista vaihtoehtoa yhteiskunnalliselle, taloudelliselle ja seksuaaliselle riippuvuudelle miehestä” (mt., 24). Emansipaation edellytyksenä oli lähes täydellinen antautuminen kristilliselle palvelemiselle ja uhrautumiselle. Kauppinen-Perttula kuvaakin diakoniakutsumusta arjen paradoksina, jossa jatkuva puuhakkuus ja aikaansaaminen sekä luterilainen itsensä mitätöiminen kietoutuivat yhteen. ”Valiosisaren piti olla samaan aikaan kaikkea ja olla olematta mitään. Jokainen sisar joutui ristivetoon pakotetun vaatimattomuuden ja urheuden välillä.” Edelliseen tiivistyy

myös opettajan työn kutsumusperustaisuuden ymmärtämisen kannalta olennainen piirre. Vaikka julkilausutusti kutsumusta sitoikin vain kuuliaisuus Jumalan tahdolle, Diakonissalaitoksen johto päätti lopulta siitä, kenellä oli oikea Jumalan antama kutsumus. Opettajien oikeamielisyyttä valvoi puolestaan valtio. Kun kutsumuksen antamia velvoitteita ei voinut itse määrittellä eikä asettaa kyseenalaiseksi, työtä joutui tekemään usein jaksamisen rajoilla. Kauppinen-Perttula summaa, että kristillisen kutsumustyön ihannetta suojeltiin vaiteliaisuudella.

Säntti (2007, 296) kuvaa, miten kutsumuksellisuuden käsite ja siihen liittyvät määrittelyt ovat edelleen voimakkaasti esillä opettajien puheissa. Kutsumuksella viitataan hänen mukaansa ”sellaisiin opettajiin, jotka tekevät opetustyötä rakkautta lapsiin ja itse työhön. Tähän elämäntehtävään liittyy usein myös aimo annos uhrautumista.” Säntti kuvaa kutsumusta nimenomaan kantavana kertomuksena, olemisen tapana, jota on työuran aikana useasti koeteltu, mutta joka toisaalta on myös useasti kannatellut vaikeiden aikojen yli. Erityisen mielenkiintoinen on Säntin ajatus kutsumuksesta ikään kuin tilana, jossa yksilö kokee itsensä niin lähellä ammatillista ideaalia tai ihannekuvaa kuin mahdollista. Hän (mt., 297) lainaa aineistostaan 1954 syntyneen naisopettajan puhetta, jossa informantti kuvailee kesäloman viimeiseen päivään liittynyttä kokemusta: ”Tunsin konkreettisesti olevani jonkun alussa. Lähempänä kutsumusta en ole tainnut koskaan ollakaan.” Tämä kertoo juuri kutsumuksen ideaaliluonteesta ja sen identifikaatiota koskevasta sitovuudesta.

Siirtymä kohti modernin jälkeisen työyhteiskunnan aikaa, jossa monet legitimitetit ja perinteiset kansalaisyhteiskunnan instituutiot ovat kuihtuneet, on saanut tutkijat osaltaan myös epäilemään ammattien valtiosuhteeseen perustuvien selitysmallien uskottavuutta. Tätä opettajan työssä 1970-luvulta alkanutta muutosta kuvaa Rinteen (1986, 222–223) mukaan mallikansalaisuuden ideaalin väistyminen ja korvautuminen julkisen roolin esittämisellä, jossa markkinatalouden virkamiesmäisyys ja palkkatyöläisyys ovat työn keskeisiä määrittäjiä. Tämä näkyy muun muassa elämän jakamisena julkiseen ja yksityiseen ja näiden kahden erottamisena toisistaan. Rinne totesi tuolloin, että tässä mielessä ei kutsumusopettajan häviämisessä olisi ollut mitään ihmettelemistä.

Kutsumuksen käsite kaikuu kuitenkin edelleen opettajien selviytymistarinoissa työn ja jaksamisen perustana. Se nousee toistuvasti esiin myös alalle hakeutumisen perusteena soveltuvuushaastatteluissa – esitettyjen kysymysten muodosta tai sävyistä riippumatta. Säntti (2007) on paikantanut aineistostaan kutsumuspuheen kaksoisroolin. Se ei ole sanastosta hävinnyt, ei edes nuorempien opettajasukupolvien puheesta, mutta se on saanut kyllä uusia sävyjä. Työvuosien karttuessa opettajat ovat epäilleet oman kutsumuksensa kestävyyttä tai sen ajatuksellista mielekkyyttä. Kutsumuksesta on puhuttu ironisoiden tai tietoisena siihen liittyvien mielikuvien mahdottomuudesta.

Myös Eila Estola ja Leena Syrjälä (2002) pohtivat artikkelissaan syitä kutsumuksen kuvaamisen pysyvyyteen opettajien elämäkerroissa. Tutkijat kuvailevat yllättyneensä siitä, että kutsumusopettaja ei ollutkaan kadonnut teksteistä vanhemman opettajasukupolven mukana, vaan myös nuoremmat opettajat määrittelevät ammatin perustaa käsitteen avulla. Kutsumus rakentuu Estolan ja Syrjälän mukaan kahden näkökulman varaan. Ensimmäinen on opettajan kokemus siitä, että hän palvelee tehtävässään muita ja että hänen työllään on yhteiskunnallisesti tärkeä merkitys. Itsensä asettaminen valtion käyttöön tarkoitti opettajille ammatillisen tyydytyksen kiinnittymistä moraaliseen palvelutehtävään, jossa yksilön tehtävänä on kommunitaristisen yhteisen hyvän vaaliminen.

Toisena näkökulmana kutsumukseen liitetään työstä itselle saatava henkilökohtainen tyydytys. Opetustyö näyttäytyy hallittuna organisointina, jossa lapsiryhmä saadaan työskentelemään tavoitteellisesti yksilöllisyyttä vaalien. Toisaalta työstä saatavat henkilökohtaiset palkkiot liittyvät kasvatustapahtuman vuorovaikutuksellisuuteen ja lapsen kohtaamiseen. Tämän yhteyden vaaliminen ja siitä saatavat kokemukselliset palkkiot mainitaan osana opettajan työn mielekkyyden kokemuksia.

Näiden kahden näkökulman kietoutuminen yhteen on mielenkiintoista. Sisäinen palkitsevuus yhdistettynä palveluasenteeseen ja tietoisuuteen työn yhteiskunnallisesta merkityksestä kantaa yli hetkellisten vaikeuksien tai hallitsemattomien muutosten. Tämä seikka näyttäisi selittävän ainakin osaltaan sen, että opettajat eivät halua luopua kutsumusmäärittelyistä, vaikka niiden perustana oleva työn kommunitaristinen moraaliperusta ja toisaalta valtiollinen erityissopimus ovat perustavanlaatuisesti muuttuneet. Vaikuttaa siltä, että kutsumuksellisuus etsii edelleen kiintopisteensä historiallisesta kansanopettajuuden ideaalista, vaikka onkin saanut uudenlaisia määritteitä suhteessa moderniin kansalaisuuteen ja individualistisempaan tapaan tehdä työtä yhteisössä. Joka tapauksessa sitä ei voida tulkita ainoastaan tyhjänä kaikuna historiallisesta ammattikuvasta, vaan kutsumuksellisuus liitetään elävästi jokapäiväisiin kohtaamisiin ja ammatin koettuun mielekkyyteen.

Kutsumuksen käsitteen ongelmallisuus tulee esiin, kun sen avulla määritellään tai ohjataan työtä ulkoapäin. Ammatillinen toiminta tarkoittaa aina tiettyjen positioiden ja niihin kirjoitettujen diskursiivisten käytäntöjen hyväksymistä. ”Kutsumusopettaja” subjektipositiona kiinnittyy ja saa toiminnalleen oikeutuksen ”oikeaa” toimintaa ja moraalista kuuliaisuutta määrittävästä diskurssien verkostosta. Tähän verkostoon yksilön on sopeutettava henkilökohtaiset odotuksensa, käsitykset itsestään opettajana sekä vallitsevat olosuhteet ja toiminnan mahdollisuudet. Kutsumuksellisuus lakkaa olemasta samaistumisen kohde ja voi muuttua henkiseksi taakaksi, jos positioon kytketyt odotukset ja ulkopuolinen paine niiden toteuttamiseen ovat vallitsevissa olosuhteissa epärealistiset. Tällaista positioinnin avulla tapahtuvaa ohjausta voidaan käyttää esimerkiksi työvoima- tai koulutuspolitiikan välineenä.

Estola ja Syrjälä (2002, 98) puhuvat analyysissään kutsumusopettajasta. Käsite sisältää ajatuksen, jonka mukaan opettajana toimimiseen kuuluu ulkoapäin määriteltävää ”kutsumuksellisuutta”. He kirjoittavat:

*Opettajan työ kutsumuksena voidaan nähdä vertauksena: on opettajia, jotka näkevät työssään syvempiä merkityksiä sekä itselleen että toisille. Kutsumuksen käsite auttaa meitä ymmärtämään, miksi jotkut ylipäättään toimivat opettajina. Se auttaa meitä myös ymmärtämään, että opettaja kokee omakseen juuri arjen työn, jopa arkeen liittyvän ’orjatyön’. Työ kutsuu!*

Estolan ja Syrjälän teksti kuvaa kutsumusta ja kutsumusopettajaa hyvin positiivisessa hengessä. Sen mukaan kutsumus liittyy opettajan sitoutumiseen omaan työhönsä. Lainauksen loppupuoli on monimerkityksellinen. Kutsumus tuotetaan käsitteenä, jonka avulla saatetaan ymmärtää ”orjatyö” siten, kuin se olisi luonnollistunut osaksi opettajan työtä. Samalla kun määrittelyt kertovat olennaisia piirteitä työn luonteesta, ne voivat oikeuttaa yksilöille sitoutumisen ja toiminnan kannalta rajattomia odotuksia.

Kutsumustyöstä puhuminen näyttäisi edellyttävän, että opettaja suhteuttaa henkilökohtaisen identifikaationsa ammattiposition moraalisiin odotuksiin. Prosessi haastaa yksittäisen opettajan pohtimaan omaa sitoutumistaan ja oikeamielisyyttään. Julkisessa ja näkyvässä ammatissa tällaista pohdintaa joutuu käymään myös suhteessa ulkopuolisten tahojen vaatimuksiin ja odotuksiin. Kutsumus näyttäytyy ulkopuolisille helposti sellaisena työntekijän voimavarana, joka kantaa fyysisten ja psyykkisten jaksamisrajojen yli. Odotukset työntekijää kohtaan ovat oikeutettuja, koska kutsumustyön ajatellaan olevan itsessään palkitsevaa.

Vaikka kutsumustyöhön liittyvät kulttuuriset määrittelyt ovat usein hyvin voimakkaita, niistä on mahdollista ainakin osin erottautua paikantamalla itsensä uudelleen. ”Kutsumusopettajuudesta” kieltäytyminen ja opetustyön määrittely (palkka)työksi tarkoittaa tällaista diskursiivista erottautumista. Se saattaa auttaa määrittelemään uudelleen henkilökohtaista suhdetta työhön, mutta se ei muuta kulttuurisia rakenteita ja oletuksia opetustyöstä ja opettajasta. ”Palkkatyöopettajaksi” ilmoittautuminen edellyttää irtioton perustelemista suhteessa myös yksilön ulkopuolisiin, kulttuurista järjestystä kannatteleviin normeihin ja odotuksiin.

## Uhrautumisen eetos muuttuvana kertomuksena

Kutsumuksellisuuden uudelleenmäärittely ei ole ongelmallista ainoastaan ulkoisesti yksilön ja ympäristön kulttuuristen odotusten törmätessä. Se voi aiheuttaa hankaluuksia myös yksilön identifikaatioprosesseissa. Samalla kun kutsumuksellisuuden diskursseihin on kiinnittynyt moraalista velvoitetta ja uhrautumista, siihen on kiin-

nittynyt myös jotain oleellista työn sisäisestä mielekkyydestä. Analysoituaan metallityöläisten ja pankkitoimihenkilöiden tapaa asemoida palkkatyö osaksi elämänsä sosiologi Matti Kortteinen (1992) päätyi kysymään, miten riskinotto omalla terveydellä ja itsensä uhraaminen toisen edestä tuottaa kuitenkin lopulta elämänsä tyytyväisen työntekijän kertomuksen. Tämä ulkopuolisesta ristiriitaisena näyttäytyvä tarina on luettavissa niin opettajien mielipiteistä ja työnkuvauksista kuin esimerkiksi Työturvallisuuskeskuksen (Ylöstalo ym. 2006) teettämästä kunta-alan työolo-barometrasta. Raportissa kuvattiin tilastollisesti, miten opettajien työtyytyväisyys oli huomattavan korkea, mutta samalla yli 75 % vastanneista koki työn täysin tai melko rasittavaksi. Opetustoimessa myös työn fyysinen rasittavuus lisääntyi selvästi aiemmista vuosista. Kortteinen (1992, 332) toteaa omassa tutkimuksessaan, Durkheimiin viitaten, että kyse on ihmisuhria edellyttävästä arvorationaalista eetoksesta, jonka ilmenemisessä naiset ja miehet voimakkaasti eroavat.

*Jos miehillä on taipumusta kertoa elämästään yhtenä suurena projektina, jossa pusketaan, vaikka henki ja terveys menisi, naisilla on selvä taipumus pohtia itseään toisten kautta. Ensin autetaan äitiä, sitten isänmaata, sitten miestä, sitten lapsia. Aina autetaan, avustetaan ja uhrataan oma elämä toisen eteen, noudatetaan tavalla tai toisella toisten itseen kohdistamia odotuksia. Lähes aina tuloksena on liki loppumaton uhrautuva työskentely toisten eteen. (Kortteinen 1992, 47–48.)*

Kortteisen kuvaama uhrautumisen eetos näyttäytyy opettaja-aineistoissa (esim. Turunen 1999) erityisesti osana naisopettajien puhetta. Se kytkeytyy eksplisiittisesti työssä menestymiseen ja sulautuu osaksi kasvatuksen ja äitiyden ideaaleja.

Miesopettajat puolestaan vaikuttavat etsivän keinoja erottautua perinteisestä patriarkaaliseen perherakenteeseen palautuvasta uhrautumisen eetoksesta niin puheen kuin toiminnankin tasolla. He saattavat irtautua hoivaperustaisuudesta korostaessaan tietopuolista osaamistaan tai opettajan merkittävää roolia tiedonjakajana. Toiminnan tasolla miespuoliset luokanopettajat sijoittuvat useammin ylemmille luokka-asteille kuin esi- ja alkuopetukseen. Nämä erottautumiset eivät ilmeisesti täysin onnistu poistamaan työhön liitettyä feminiinisyyttä ja hoivaluonnetta. Maskuliinisuus näyttäytyy ”miehen mallina”, jonka merkitys ja tarkemmat määrittelyt jäävät usein työhön liittyvässä keskustelussa hämäräksi. Kari Uusikylä (2005) ironisoi opettajista tuotettua puhetta lehtikirjoituksessaan huomioiden sukupuolen merkittävän roolin keskusteluissa: ”Opettajanaiset” ja ”opetusalan miesämmät itkevät hyväksi ihmiseksi kasvamisen periaatteista”, kun ”heistä ei tosihommiin olisi.” Uusikylä tulkitsee ironiallaan vallitsevaa palkkatyön arvoilmastoa, joka korostaa maskuliinista tuloksentekeä, kovuutta, liikkuvuutta ja uralla etenemistä. Opettajan työn paikallisuus, säilyttämisen funktio, uramahdollisuuksien vähäisyys ja hoivaluonne estävät

kiinnittymisen molempia sukupuolia koskettavaan, mutta luonteeltaan vielä enemmän maskuliiniseen pärjäämiskeskusteluun.

Miesten uhrautuminen vaikuttaisi siis kohdistuvan erilaisiin asioihin ja tarkoittavan eri asiaa. Opettajaksi ryhtyminen ei merkitse niinkään uhrautumista toisten puolesta, vaan se näyttäytyy paremman sosiaalisen aseman ja taloudellisen menestyksen uhraamisena ammatinvalinnan myötä. Lortie (1975, 34) kuvaa sosiologisesti orientoituneessa opettajatutkimuksessaan eroja miesten ja naisten välillä jo ennen opettajankoulutukseen hakeutumista. Sukupuolten välillä oli huomattavaa poikkeavuutta siinä, millaisten ammattien joukosta hakijat päätyivät tavoittelemaan juuri opettajan työtä. Siinä missä miesten tavoiteammatit sijoittuivat liike-elämän johtotehtävistä perinteisiin professioammatteihin, naiset valitsivat opettajan työn yleensä semiprofessioiden (hoitotyön, varhaiskasvatuksen, kirjastotyön, sosiaalialan töiden), toimistotyön tai taiteellisen työn joukosta. Tästä johtuen miehet ja naiset kokivat menettävänsä eri määrän palkkatuloja ja arvovaltaa ryhtyessään opettajiksi. Miesten oli vaikeampaa välttää tunnetta siitä, että heidän valitsemallaan opettajauralla on mahdollista saavuttaa tarjoilla olleita muita ammatinvalintavaihtoehtoja vähemmän. Uravalinnan näyttäytyminen henkilökohtaisena uhrauksena saattaa Lortien mukaan heijastua myöhemmin juuri työn mielekkyyden kokemuksiin ja halukkuuteen lähteä alalta.

Uhrautumisen ja huolenpidon eetos on paikallistettavissa weberiläiseen protestanttiseen työetiikkaan, jonka alkujuuret ovat Lutherin kristillisessä teologiassa. Maallinen kutsumustyö näyttäytyi Weberin (1980, 58) mukaan Lutherille lähimmäisenrakkauden ulkoisena ilmauksena. Luterilainen työmoraali perustuu tälle historian suurelle kertomukselle, jonka varsinaiseksi ytimeksi on jäänyt ajatus maallisten velvollisuuksien täyttämisestä jumalallisen elämän ehtona. Palkkatyöhön sisältyvä kilvoittelu on hyväksyttävää, koska se tehdään Jumalan tahdosta ja hänen osoittamallaan paikalla. ”Ihmisuhrin kautta määrityy myös uskonnollisten perinteiden kulttuurinen asema tässä eetoksessa”, kirjoittaa Kortteinen (1992, 75). Äärimmäisenä tulkintana Kortteinen viittaa kutsumustyön ja uhrautumisen pyhyteen, raamatulliseen tarinaan, jossa sankarista tulee pyhä itsensä lopullisen uhraamisen kautta (vrt. Ikonen 2001, 79). Vaikkei opettajan työn moraaliseksi perustaksi kirjoitettu voimakas luterilainen työetiikka näyttäytyisikään tiedostettuina rinnastuksina edellä kuvattuun, työ kantaa sellaisia määrityksiä, jotka ovat paikallistettavissa tähän kehukseen. Kansallisen herätyksen ja reformiliikkeiden psykohistoriassaan Siltala (1999) kuvaa kristillisyyden keskeistä asemaa kansallisvaltioprojektissa. Se perustui merkkihenkilöiden henkilökohtaiselle jumalasuhteelle, jonka läpi suomalaisuuden eetosta projisoitiin. Esimerkiksi Cygnaeus eli todeksi kristillistä uhrautumisen eetosta hahmotellessaan kansakoulun perustaa. Uhrautumisen eetos siirtyi tätä kautta myös osaksi koululaitosta ja opettajan työtä. ”Maailmasta erossa tapahtuvan valmennuksen tarkoitus oli valmistaa jesuiittoja keskiluokkaistamaan flegmaattista

rahvasta”, toteaa Siltala (mt., 451) systemaattisen opettajankoulutuksen alkutehtävistä.

Richard Sennett (2002, 112; 2007, 35) kuvaa weberiläistä protestanttisen etiikan tulkintaa hieman toisesta näkökulmasta. Työlleen kristillisesti omistautuneen ihmisen kilvoittelun taustalla on pelko omasta riittämättömyydestä. Elämänhistoria muodostuu Sennettin mukaan loputtomasta toisten antaman tunnustuksen ja itsetuottamuksen tavoittelusta. Yksilö ei voi olla liian tyytyväinen omaan työhönsä, koska se merkitsisi luopumista pyhästä kilvoittelusta. Aina voisi tehdä enemmän oppilaidensa eteen, kantaa niin perheiden kuin lastenkin taakkoja, ottaa selvää ja järjestää asioita. Aina voisi myös, opettajan klassiseen eetokseen viitaten, tietää enemmän. Tätä voisi kutsua luterilaisen työetiikan ikeeksi, joka näkyy erityisen hyvin auttamisammateissa ja siten myös luokanopettajan työssä. ”Noudattipa ihminen työetiikan käytäntöjä miten tarkkaan tahansa, epäily omasta itsestä ei kuitenkaan koskaan katoa.” Yksilö pelkää, että ei ole tarpeeksi hyvä sellaisena kuin on, mutta kuitenkin mikään saavutus ei tunnu riittävän. (Sennett 2002, 112.)

On mielekästä kysyä, riittääkö luterilainen etiikka kantamaan tämän päivän nuoren opettajan identifikaatiota. Miten siis opettajan työhön rakentunut pyyteettömyyden ja auttamistyön ideaali kohtaa todellisuuden? Jos auttamistyö on aiemmin nähty työnä, jossa ei saa uupua, tai uupumuksesta ei ainakaan saa puhua, vaikuttaa uhrautumisen kyseenalaistaminen olevan nuorten opettajasukupolvien keskuudessa huomattavasti yleisempää. Tälle on hankala löytää kollektiivista selitystä, kun kuitenkin niin koulutukseen hakeutumista kuin opettajan työn ideaaliakin kannattelee vastakkainen tarina, jonka mukaan raha ei ole minuuden rakentamisessa kovinkaan tärkeää ja sen korvaa etuoikeus olla tekemisissä lasten kanssa. Tämä minäkertomus on monelle nuorelle alalle hakeutumisen perusta, ja se kuullaankin useimmilta hakijoilta valintahaastattelussa. Se vaikuttaisi kestävästi hyvin opiskeluajan, jolloin yliopistollinen status nostaa henkilökohtaisen sitoutumisen arvoa (vrt. Räihä 2006, 212). Kertomus punnitaan toden teolla vasta siinä vaiheessa, kun opettaja on astunut ammattiin ja kenties perustanut perheen. Tällöin kertomus palkan toissijaisuudesta törmää nuoren aikuisen identifikaatioon, jossa pärjäämistä ja itsensä toteuttamista mitataan pitkälti kuluttamisen kautta (vrt. Seppänen 2005, 39–52).

Kuten Kortteinen (1992) itsekkin toteaa, eetoksen tulkinta on sidottu työntekijäsukupolveen: sotasukupolvia nuoremmat naiset ajattelivat asioista eri tavoin kuin heidän vanhempansa. Nuoret naisopettajat lienevät diskurssikäytäntöjen tasolla varttuneempia vähemmän sidottuja ammatin mukanaan kuljettamaan luterilaiseen uhrautumisen eetokseen, mutta tämä ei tarkoita kokonaan siitä vapautumista. He saattavatkin kokea eetoksen voiman ja ristiriitaisuuden ilman mahdollisuutta ymmärtää ja selvittää sitä osaksi identifikaatiota. Nuorten opettajien omat kokemukset ja elämänhistoria eivät tarjoa mahdollisuutta työstää työn mukanaan tuomia diskurssiivisia odotuksia aiempien sukupolvien tapaan, koska nuorisokulttuuri on irtautu-



nut kristillis-moraalisesta kulttuuriperinteestä ja kansalaisuus kantaa yhä vähemmän kollektiivisia selityksiä yksilön elämänkululle. Opettajankoulutukseen ei tarjota enää samanlaista kollektiivista tulkintaa opettajan työstä, vaan on huomattavasti sallivampi erilaisille henkilökohtaisille minäkertomuksille. Elämänkulun taustojen ymmärtäminen on kuitenkin olennaista loogisen minäkertomuksen luomiseksi. Vain ymmärryksen valossa uhrautumisella on ollut merkitystä ja siihen voidaan suhtautua ilman katkeroitumista tai kyynisyyttä (Kortteinen 1992, 50–52).

Sari Mononen (2007, 28) esittää uskottavan ja tutkimukseni jatkon kannalta merkittävän modernin tulkinnan, jonka avulla voidaan ymmärtää nuorempien sukupolvien kiinnittymistä uhrautumisen eetokseen. Jos aiemmin kovasta maailmasta selvittiin uhraamalla itsensä tavoitteena kansakunnan yhteinen hyvä ja oma pelastus, "[n]yt työn teon alttarille uhrataan harrastukset ja perheen yhteinen aika, eikä sitä tehdä enää Jumalalle, vaan henkilökohtaisen kehittymisen ja itsensä toteuttamisen vuoksi, oman herruuden saavuttamiseksi" (Mononen 2007, 28). Mononen tulkitsee peruskoulun kuluttajakasvatuksen silottavan tietä uusliberalistisen hallinnan mentaliteetille, jossa ihanteena on yrittäjyyttä tavoitteleva kuluttajakansalainen.

Monosen tulkinta perustuu sekin alun perin weberiläiselle ajatukselle luterilaiseen työeetokseen perustuvasta lykätystä tarvetyydytyksestä ja sen viimeaikaisesta murenemisestä. Kristillisessä moraalissa elämänaikainen toisten ja Jumalan palveleminen uutterasti työtä tehden antoi lupauksen tuonpuoleisesta paremmasta. Tämä lupaus kirjoitettiin osaksi kansalliskertomusta, ja se muodostui siten yhdeksi yhteiskuntasopimuksen perustaksi. Kun työ yhä harvemmin tarjoaa pysyvyyttä tai kiinnittymistä lykätyn tarvetyydytyksen ideaaliin, eikä sekulaari kvartaaliajattelu takaa muutenkaan luottamusta tai toivoa paremmasta tulevast, odotushorisontti lyhenee koskemaan tämänhetkistä elämäntilannetta. Kaikki halutaan nyt, eikä vasta alati epävarmemmassa tulevaisuudessa. (Mokka & Neuvonen 2006, 33.)

Ovet tällaiseen keskiluokan toimintatapaan ja elämäntyyliin aukeavat tietoisien valinnan kautta. "Jatkuva kulutus, matkustelu, korttien käyttö ja itsensä toteuttamisen puhetapa rakentavat toimintatapoja, joihin pääsy edellyttää neuvotteluja sukupuoleen ja 'luokkaan' liittyvistä subjektiviteeteista – itsestään selvästi ne eivät ole kaikille avoinna" (Mononen 2007, 29).

Edellisessä mielessä luokanopettajan ammattiin hakeutuminen tarkoittaa tällaisista merkitysneuvotteluista kieltäytymistä. Opettaja on sidottu muiden keskiluokan kansalaisten tavoin kuluttamisen ja työnteolle uhrautumisen elämäntapaan, mutta samalla hänen tulisi olla tämän yläpuolella edustamassa pyyteettömyyttä, uhrautumista ja vaikenevaa kuuliaisuutta. Tässä piilee yksi työn keskeisistä sisäisistä jännitteistä. Kuuliaisen kansalaisen prototyyppinä opettaja asemoituu aktiiviseksi kuluttajakansalaiseksi, joka kantaa vastuunsa uuden teknologian käyttöönotosta, itsestään huolehtimisesta tai elämysteollisuuteen osallistumisesta. Kriitikkona toiminen ja

näiden ulkopuolelle heittäytyminen tarkoittaisi marginaalisen elämäntyylin valitsemista, mitä joutuisi todennäköisesti yhteisössä perustelemaan.

Juuri tähän prosessiin viittaa myös Allan Luke (2004) kritisoidessaan voimakkaasti opettajan asemoitumista vallitsevassa yhteiskunnallisessa keskustelussa. Hän pitää opettajan työtä tavarafetisisminä, jossa marxilaisen analogian tapaan työn itseisarvo on korvautunut vaihtoarvolla. Tässä vaihdossa opettajan työtä mitataan ensisijaisesti suhteessa uusliberaalin taloudellisen ajattelun välittämiseen. Kuten Ilmonen (2007, 267) täsmentää, viittaa tavarafetismin analogia siihen, että tavarat tekevät ihmisten väliset suhteet näkymättömiksi siten, että niiden taustalla olevia suhteita ei havaita. Toisaalta ”tavaroiden välittämät sosiaaliset suhteet ilmenevät läpinäkyvinä ja siten helposti tiedostettavina” (mt., 267). Opettajalle osoitettu paikka kuuliaisena ja Luken mukaan myös tieteelliseen redusointiin perustuvana ”professionaalina”, sekä toisaalta hänen henkilökohtainen asemansa keskiluokan esimerkillisenä kuluttajakansalaisena on johtanut työn ja sen tekijöiden henkisen aseman ja kapasiteetin alasajoon. Luken visio on kansainvälisesti ajatteleva ja valveutunut opettaja, mutta tätä kohti on hänen mukaansa mahdollista edetä vain kokonaan uudennlaisia keskusteluja käymällä ja vallitsevia rakenteita murttamalla.

## Moraalinen sopimus uudelleenarvioinnin kohteena

Työntekijän ja työnantajan välinen moraalinen sopimus perustuu ajatukseen, jonka mukaan työpaikan menestyminen on suhteessa työntekijän asemaan sekä työstä saataviin palkkioihin. Moraalinen sopimus määrittää usein työntekijöiden omaksumien ja heidän aiempiin kokemuksiinsa perustuvien uskomusten muodostamaksi kokonaisuudeksi siitä, millaisia palkkioita he ovat oikeutettuja saamaan työnantajalta vastineeksi omasta työpanoksestaan (Alasoini 2006, 22–24; 2007). Logiikka perustuu Alasoinin mukaan kahteen käsitteen sisältämään perusolettamukseen, jotka ovat 1) jos teen työni hyvin ja tunnollisesti ja olen lojaali työnantajalle, menestyn tässä työpaikassa, ja 2) jos työnantajalla menee (taloudellisesti) hyvin, se hyödyttää myös minua taloudellisesti ja lisää turvallisuuttani tässä työpaikassa. Sopimus konkretisoituu näin yhtäältä varmuuteen työsuhteen jatkumisesta ja toisaalta käsitykseen palkkavarmuudesta ja palkanmaksuvarasta.

Moraalinen sopimus tunnetaan ehkä paremmin suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa psykologisena sopimuksena, mutta käsitteitä voidaan pitää sisällöllisesti rinnakkaisina. Tarkastelen työntekijän moraalista sopimusta osana yhteiskuntasuhteen uudelleenmäärittelyn prosessia julkisen sektorin ammattiteissa. Moraalisen sopimuksen käsite kuvastaa mielestäni psykologista sopimusta paremmin opettajan työssä työntekijän ja työnantajapuolen suhteen moraalista ulottuvuutta. Erityisesti

julkisen sektorin auttamisammateissa kyseessä on nimenomaan sopimus, joka kiinnittyy identifikaatioon moraalisten valintojen kautta. Tavoitteeni on käsitteen avulla kuvata julkisen sektorin ammattikuntien ja erityisesti opettajan työn palkkatyöammateista poikkeavaa kiinnittymistä yksilön identifikaatioprosessiin.

Myös Anu Järvensivu (2006, 125) päätyy moraalisen sopimuksen käsitteeseen, koska haluaa painottaa työnantajan ja työntekijän välisen sopimuksen mikropoliittista ja sosiaalista luonnetta sekä sen arvopohjaisuutta. Järvensivu tekee moraaliseen sopimukseen tärkeän periaatteellisen selvennyksen. Moraalinen sopimus näytetään hänelle käytäntöjen ja ”työpaikkapelien” kautta määrittyneenä ”neuvottelukysymyksenä”, ei ainoastaan yksilön uskomuksina. Tämä selventää myös ajatusta opettajien moraalista sopimuksesta, koska työn luonteeseen kuuluu voimakkaasti yhdenmukaisia käytäntöjä. Näiden voidaan ajatella kannattelevan monia moraaliseen sopimukseen liittyviä pysyväisluonteisia ulottuvuuksia, joihin työntekijä suhteuttaa omaa työpanostaan ja siitä itselle saatavaa hyötyä. Moraalisen sopimuksen perusta on voimakkaasti kulttuurinen. Sitä ei allekirjoiteta samalla tavalla sopijapuolten väliseksi kuin työsopimusta, vaan se on huomattavasti sidotumpi vallitseviin kulttuurisiin ja sosiaalisiin diskursseihin ja kertomuksiin (Culliane & Dundon 2006, 118).

Moraalisen sopimuksen käsite on abstraktiutensa vuoksi ollut työntutkijoiden piirissä ilmeisen kiistanalainen. Se on jotain sellaista, joka muotoutuu yksilön sisäisten prosessien, persoonallisten kokemusten sekä organisaation tavoitteiden ja prosessien välille. Tämä tekee siitä analyttisesti erittäin vaikeasti tavoitettavan. Käsitteellisenä abstraktiona se on altis monenlaisille lähtöoletuksille, joita on paikoin vaikea sovittaa yhteen. (Guest 1998, 650.) Moraalisen sopimuksen käsitteellä on ehkä vähemmän arvoa analyttisenä työkaluna, joka toimisi pohjana työsuhteiden tilastollisten ominaisuuksien mittaamiselle. Tällaiseen se ei tarjoa riittävästi sisällöllistä validiteettia. Se ei myöskään pelkisty mittareiksi eikä sen ulottuvuuksia pystytä tämän päivän monimutkaistuneissa organisaatiokulttuureissa uskottavasti erottelemaan ja vertailemaan. (Vrt. Lester & Kickul 2001, 20.)

Guest painottaa sen sijaan moraalisen sopimuksen arvoa nimenomaan heuristisena, oivaltamiseen johtavana käsitteenä. Tällaisena sen analysoiminen voi vangita olennaisen työsuhteiden ja työn kokemisen ajan hengestä. Näin voidaan tavoittaa tärkeitä kulttuurisia ulottuvuuksia työelämän perustan muutoksista ja uudennaisista työelämän valtasuhteista. Kun yksittäiset työntekijät esimerkiksi sopivat yhä useammin työehdoistaan ilman ammattiliittojen kollektiivista suojaa, he ovat työmarkkinoilla täysin uudennaisessa neuvotteluasemassa. Moraalinen sopimus ja sen uudennainen logikka auttaa ymmärtämään toisaalta tämänkaltaisten uusien tilanteiden lähtökohtia ja intressejä, mutta myös niiden tuottamaa uutta työelämäkulttuuria. Moraalisen sopimuksen käsite on käyttökelpoinen myös lisätessään monitieteis-

tä ymmärrystä työelämästä ja työsuhteista kokoamalla useita teoreettisia lähtökoh-  
tia ja käsitteistöjä saman ilmiön ympärille. (Guest 1998, 650.)

Olen aiemmin tutkimuksen neljännessä pääluvussa esittänyt, miten opettajan  
työn valtiosuhde on olennainen osa ammatin perusluonteen ymmärtämistä. Moraalisen  
sopimuksen käsite ei aiemman kirjallisuuden perusteella näytä juurikaan huo-  
mioivan tällaista amatillista peruslähtökohtaa, vaan se on lähinnä keskittynyt tar-  
kastelemaan työsuhdetta nimenomaan vaihtosuhteena. Alasoinin (2006) kuvaama  
perusolettamus tunnollisuuden ja lojaliteetin suhteesta työpaikassa menestymiseen  
on ymmärrettävä siinä mielessä, että se kytkee yksittäisen työntekijän ja työsuori-  
tuksen itseä suurempaan kollektiiviseen verkostoon osoittaen näin moraalisen pää-  
määrän työnteolle. Käsite ei tee juurikaan eroa julkisen ja yksityisen sektorin työ-  
suhteiden välille, mikä näkyy sen logiikassa kytkeä oma työsuoritus ja sen tehosta-  
minen yrityksen tulokseen ja tämän positiivisesta kehityksestä palautuvaan hyötyyn  
ja turvallisuuden lisääntymiseen.

Korporaatioammateissa edellinen vaikuttaa ymmärrettävältä, mutta esimerkiksi  
opettajan työn kuvaamisessa se jättää huomiotta työn kutsumusperustaisuudesta ja  
historiallis-moraalisesta tehtävästä nousevan erityislaadun. Opettajan työssä moraa-  
linen sopimus ei rakennu ensisijaisesti työnantajaosapuolen taloudellisen menesty-  
misen tai sen kehityksen varaan. Sen perustana on huomattavasti monimutkaisempi  
ja vaikeammin määriteltävä työntekijän käsitys lojaliteetista yhteisöä (kuntaa tai  
valtiota) kohtaan sekä tämän yhteisön mahdollisuudesta palkita työntekijöitä oikeu-  
denmukaisesti ja tasapuolisesti. Oman työn tehostamisvaatimuksia on siis vaikea  
suhteuttaa työnantajan menestykseen, koska nämä tekijät ovat toisistaan riippumat-  
tomia ja koska työntekijälle tästä koitua taloudellinen tai työsuhteen turvallisuu-  
teen liittyvä hyöty ei ole suoraan osoitettavissa. Tämä johtuu tietysti yritysten ja val-  
tion alun perin erilaisesta toimintalogiikasta, joka on määrittänyt myös työntekijöi-  
den työsuhteiden ehtoja ja moraalisen sopimuksen perustaa. Kiinnostavaa on kysyä,  
mitä opettajan kokemalle moraaliseen sopimukseen on tapahtunut tai tapahtumassa  
nyt, kun valtiotyönantaja siirtyy yhä enemmän noudattamaan palvelutuotannossaan  
yritysmailman kaltaista taloudellisen suunnittelun ja mittaamisen logiikkaa (esim.  
Patomäki 2005). Näistä lähtökohdista pyrin seuraavassa kuvaamaan opettajan työ-  
hön liittyvän moraalisen sopimuksen luonnetta sekä selvittämään, miten käsitteen  
avulla olisi mahdollista ymmärtää työssä tapahtuneita muutoksia.

Tutkijat ovat tavallisesti jakaneet moraalisen sopimuksen käsitteellisesti transak-  
tionaalisiin ja relationaalisiin elementteihin (Alasoini 2006; Rousseau 1995; Guest  
1998, 653; Conway & Briner 2005). Transaktionaaliset elementit viittaavat mitatta-  
vissa oleviin palkkioihin, joiden avulla moraalinen sopimus konkretisoituu. Tällaisia  
ovat esimerkiksi rahapalkka, luontaisedut, etenemismahdollisuudet ja työsuhteen  
pysyvyys. Relationaaliset elementit puolestaan ovat abstrakteja työpaikkaan ja alaan  
liittyviä seikkoja, jotka kuvaavat sopimuksen kulttuurista puolta. Nämä esimerkiksi

luottamuksesta, lojaalisuudesta, turvallisuudesta ja arvostuksesta kertovat elementit muodostavat työnantajan ja työntekijän välille sellaisen sidoksen, joka on perustaltaan implisiittinen, mutta heijastuu diskursiivisesti esimerkiksi työntekijöiden arvioinneissa, virallisissa ja epävirallisissa työyhteisökeskusteluissa sekä julkisessa keskustelussa.

Transaktionaalisten ja relationaalisten elementtien välinen kahtiajako vaikuttaa paikoin liian staattiselta ja karkealta, kuten Guest (1998, 653) esittää. Elementit kertovat kuitenkin julkisammattien ja sitä kautta myös opettajan työn luonteesta ja auttavat näin kuvaamaan näiden valtiosuhdeperustaisten ammattien moraalisen sopimuksen erityislaatuisuutta. Julkisammattien transaktionaalisille elementeille on ollut tyypillistä niiden läpinäkyvyys, julkisuus ja ennakoitavuus. Vastineeksi periaatteellisesta erityissuojelusta ja työsuhteen turvallisuudesta moraalinen sopimus on edellyttänyt sitoutumista avoimeen järjestelmään, jossa yksilön vapaus taloudelliseen erottautumiseen on ollut yksityistä sektoria rajatumpaa. Palkkakehitys on perustunut etenemisen sijasta virkaiän mukaiseen ikälisäjärjestelmään. Transaktionaalisten elementtien osalta opettaja on vaihtanut työpanostaan nimenomaan vakauteen ja turvallisuuteen. Palkanmaksu ei ole ollut riippuvainen talouden yleisistä suhdanteista, ja vakinainen virka on antanut taloudellista turvaa pitkäaikaisten asuntolainojen kuoletukseen. Kääntöpuolella on ollut tietoisuus staattisesta ammatiasemasta sekä vain rajattu mahdollisuus sosiaalisen ja taloudellisen aseman kohoamiseen.

Siinä missä transaktionaaliset elementit vaikuttavat säilyneen suhteellisen vakaina, on moraalinen sopimus relationaalisten elementtien osalta monimutkaistunut. Valtiotyönantajan vastikkeena tarjoamat elementit työsuhteen säännönmukaisuudesta sekä kokemus henkilökohtaisesta suojasta, periaatteellisesta auktoriteetista ja turvallisuudesta ovat voimakkaasti kyseenalaistuneet. Työnantaja ei pystykään entisellä tavalla tarjoamaan työpanoksen vastikkeeksi suojaa fyysistä tai henkistä koskemattomuutta vastaan, vaan siirtää vastuuta joko työyhteisölle tai opettajalle itselleen. Yritykset taata relationaalisia elementtejä ovat rajoittuneet hallinnollisiin dokumentteihin sekä ohjeisiin, joilla pyritään määrittelemään sekä oppilaan että opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia. Näiden tekstien todellisuutta määrittelevä vaikutus on kuitenkin osoittautunut melko vähäiseksi. Tämä on opettajan työn moraalisen sopimuksen kannalta merkittävä heikennys, koska se heijastuu suoraan työntekijän ja työnantajan väliseen luottamussuhteeseen. Jos työnantaja ei voi taata henkistä tai fyysistä koskemattomuutta tai vaikuttaa heikentävän opettajien työsuhteeseen liittyvää suojaa, moraalisen sopimuksen perusta on arvioitava uudelleen. Mihin voi ja kannattaa sitoutua, jos olosuhteet ja toiminnan rakenteet vaikeuttavat työn mielekkyyden kannalta merkittävien luottamussuhteiden rakentamista eivätkä anna mahdollisuuksia sopimuksessa edellytetyille tulokselliselle toiminnalle?

Vaikka moraalisen sopimuksen perustan voidaan ajatella rakentuvan työn, sen oikeutuksen ja kulttuurin sekä näihin liittyvän työpanoksen määrittelyn varaan, sopimus ei ole luonteeltaan staattinen. Oleellista moraalisisessa sopimuksessa on ymmärtääkseni juuri sen dynaamisuus suhteessa työntekijän hetkellisiin kokemuksiin työpanoksen vaihtosuhteen oikeudenmukaisuudesta ja reiluudesta. Kokemukset voivat vaihdella päivittäin, jolloin myös moraalista sopimusta arvioidaan jatkuvasti. Opetustyössä tämä tapahtuu tyypillisesti tilanteessa, jossa erilaiset ja usein hyvin henkilökohtaiset tunteet ja tuntemukset risteilevät. Kortteisen (1992) tutkimien metallimiesten ja Järvensivun (2007) raportoimien ikkunatehtaan työntekijöiden haastatteluista välittyvää moraalista sopimusta yhdisti niiden tapa suhteuttaa omaa työpanosta työn kohteeseen reiluuden kokemuksen perusteella. Lähtökohtana oli ajatus, jonka mukaan sopimukseen sisältyy oikeus tinkiä työpanoksesta omaksi hyväksi työn kohteen kustannuksella, mikäli työnantaja tuntuu vaativan liikaa suhteessa rahalliseen tai henkiseen korvaukseen. Tällainen oman työpanoksen suhteuttaminen on opettajan työssä huomattavasti monimutkaisempaa. Paitsi että se on työhön sisältyvien moraliteettien vastainen, toiminnan kohdistaminen työn kohteena oleviin lapsiin tai nuoriin yleensä lisää pitkällä aikavälillä oman työn kuormittavuutta. Opetustyöhön liittyvä moraalinen sopimus tarjoaa ilmeisestikin huomattavasti vähemmän todellista henkilökohtaista liikkumavaraa.

Purvis ja Copley (2003) tarkastelivat, miten moraalisen sopimuksen ulottuvuudet ovat yhteydessä työodotuksiin, -tyytyväisyyteen ja aikeisiin poistua sairaanhoitajan ammatista. Nimenomaan relationaalisten elementtien vähäisyys oli yhteydessä aikomuksiin lähteä alalta. Ne sisälsivät oletuksia työn sisäisestä merkityksestä, henkilökohtaisista kehittymismahdollisuuksista, turvallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta osana työtyytyväisyyttä. Kuten tutkijat odottivatkin, suhteellisesti huono palkkaus ja työolot eivät sinällään selittäneet ammatinvaihtoajatuksia. Kysymys oli huomattavasti yksilöllisemmästä vaihtosuhteen ja moraalisen sopimuksen kokemuksesta, eli siitä millaisia odotuksia hoitajilla oli vaihtosuhteesta ja miten nämä työssä täytyivät. Tutkijat havaitsivat, että siirtymä relationaalisista elementeistä transaktionaalisiin näyttäisi olevan yhteydessä epäreiluuden kokemuksiin moraalisisessa sopimuksessa.

Niall Culliane ja Tony Dundon (2006) ovat päätyneet moraalisen sopimuksen käsitteen kriittisessä analyysissään esittämään siinä olevan nimenomaan kyse sosiaalisen vaihdon vuorovaikutuksesta. Käsite viittaa helposti tilanteeseen, jossa molemmilla osapuolilla olisi yhtäläisiä mahdollisuuksia säädellä vaihtoa tyydyttäväksi. Culliane ja Dundon painottavat kuitenkin sopimuksen osapuolten eriarvoista asemaa. Työntekijällä on toki omat mahdollisuutensa vaikuttaa vaihtosuhteen tasapainottamiseen – tähän palaan tarkemmin tarkastellessani opettajan työtä vaihtosuhteena – mutta sekä valtasuhteen että diskursiivisten käytäntöjen tasolla on työnantaja lähes poikkeuksetta etulyöntiasemassa. Esimerkiksi yrityksen tai yhteisön orga-

nisaatiouudistuksessa työntekijöiden oletetaan sopeutuvan uusiin järjestelyihin, leikkauksiin tai tehtäviin ja hyväksyvän ”yhteisön parhaan” tai ”välttämättömyyden”, vaikka tämä tarkoittaa työntekijän puolelta aiemman moraalisen sopimuksen purkamista ja uudelleenneuvottelua. Kirjoittajien tärkeä sanoma on siinä, että moraalista sopimusta ei voida ymmärtää irrallaan vallitsevasta yhteiskunnallisesta diskurssitodellisuudesta, vaan sitä tulee analysoida niin tuon todellisuuden osana kuin sen uusintajanakin. Jos työsopimussuhteen lähtöoletuksena pidetään työntekijän laillista sitoutumista työnantajan määräysvallan alle, moraalinen sopimus näyttäytyy näiden positioiden retorisena uusintajana kulloisenkin yhteiskunnallisen logiikan mukaisesti. Tällöin on vaarana, että siitä tulee akateemisesti ja analyttisesti itseään uusintava käsite, joka oikeuttaa korporatiivisen logiikan rakentuvan osaksi työelämän ”välttämättömyyksiä”. Culliane ja Dundon (2006, 121) kiteyttävät: ”Psykologista sopimusta käsittelevän kirjallisuuden ongelmana on, että se jättää huomiotta kapitalistisen työsuhteen erityismuodon sekä tämän mahdolliset rakenteellisista tekijöistä sekä institutionaalista hidastuudesta johtuvat vaikutukset.”

Alasoini (2006, 36; 2008, 112) linkittää suomalaisten moraalisen sopimuksen pysyvyyden kansalaisten kokemuksiin luottamusyhteiskunnan jäsenten hyvätuntoisuudesta. Suomalaiset palkansaajat suhtautuivat esimerkiksi hyvin kriittisesti viimeaikaisiin irtisanomisiin ja arvostivat johtajissaan ihmisläheisyyttä, sosiaalisuutta ja korkeaa moraalialia. Alasoini tulkitsee työolobarometrin osoittaman työnteon mielekkyyden heikkenemisen johtuvan ennemminkin huolesta uudenlaisten toimintamallien leviämisestä kuin itse työoloihin tai työn arkeen kohdistuvista välittömistä muutoksista.

*Uusia uhkaavaksi koettuja toimintamalleja pidetään seurauksena talouden globalisoitumisesta ja tähän liittyvästä ylikansallisesta verkostoitumisesta ja muutosten katsotaan kohdistuvan yrityksiin ja työpaikkoihin nyt entistä yllättävämpinä, rajumpina ja sattumanvaraisempina, so. entistä enemmän oman yrityksen tai työpaikan taloudellisesta tilanteesta riippumattomasti[---] Viimeaikaisten irtisanomisten koetaan uhkaavan psykologisten sopimusten relationaalisia elementtejä, jotka ovat olleet suomalaisten palkansaajien keskuudessa viime vuosina verraten tärkeitä. (Alasoini 2006, 37.)*

Palkansaajat ovat siis ilmeisestikin tietoisia siitä, että taloudelliselle ajattelulle perustuva arvoilmasto ja globaalit kilpailuasetelmat heijastuvat julkisessa ja poliittisessa retoriikassa moraalisen sopimuksen perustaa haastavina välttämättömyyksiinä. Nicolas Rose (1989, 56) esittää foucaultperustaisessa analyysissään, että tällaisessa retorisisessa logiikassa on ennen kaikkea kyse modernin subjektin hallinnoinnista. Tähän hallinnoinnin paradigmaan kuuluu oleellisena osana sellaisen metanarratiivin luominen, joka perustuu jatkuvan kehittymisen ja elämän haasteellisuuden kytkemiseen keskeiseksi osaksi ”hyvän elämän” edellytyksiä. Metakertomus on pai-

kannettavissa myös Alasoinin (2006) hahmottelemaan uudenlaiseen moraaliseen sopimukseen. Koska sopimukseen aiemmin sisältynyt turva työpaikasta työnteon vastineena purkautuu, työnantaja lupautuu nyt hyvän johtamisen ja osaamisen kehittämisen avulla turvaamaan työntekijän kilpailukyvyn kiristyvillä työmarkkinoilla. Työntekijän vaihdon vastineeksi tulee se hyöty, jonka hän saa omaan osaamiseensa nykyiseltä työnantajalta matkalla kohti parempaa toimeentuloa ja kiinnostavampaa työpaikkaa.

Alasoini (2008, 13–14) erittelee perinteisen moraalisen sopimuksen murtumista hieman tarkemmin. Hän kuvaa edellisen, yksilön kilpailukykyä ja sen kehittymisen huomioimista painottavan muutoksen rinnalle myös toisenlaisen yleisluontoisemman kehityskulun. Tämä kehityskulku viittaa laajempaan siirtymään, jossa transaktionaaliset eli taloudellista arvoa korostavat näkökulmat tulevat moraalisisessa sopimuksessa relationaalisia elementtejä merkittävimiksi. Tämä sopii varauksin yhteen julkituotujen työn välineellistymisen kokemusten kanssa (esim. Siltala 2004, 266). Alasoini painottaa, että tällainen transaktionaalisten elementtien korostuminen tarkoittaa oleellista työkuultuurista muutosta, jolla olisi huomattavia vaikutuksia myös luottamusyhteiskuntaan. Työntekijät suuntautuisivat yhä suuremmin tavoittelemaan henkilökohtaisia voittoja yrityksen tai kansainvälisen kilpailukyvyn nimissä. Eriarvoisuus työntekijöiden välillä kasvaisi, kun työmarkkinat eriytyisivät organisaatioiden ja tehtävien tarjoamien taloudellisilla arvoilla mitattavien etujen mukaan. Palkansaajat olisivat työmarkkinoilla korostuneemmin ”vapaita agenteja, jotka sitoutuvat kulloisiinkin työyhteisöihinsä emotionaalisesti entistä löyhemmin” (mt., 114). Tällainen kehityskulku on ristiriidassa suomalaisten työntekijöiden mitattuihin asenteisiin, joissa työpaikoille kaivataan entistä enemmän ihmisläheisyyttä, sosiaalisuutta sekä moraalisesti kestäviä toimintatapoja ja tavoitteita – eli Alasoinin mukaan tyypillisesti relationaalisia elementtejä. Hän pohtii, että yhä vähemmän on niitä, jotka hyväksyvät viimeaikaisten irtisanomisten perusteet ja jotka katsovat työnantajien ja työntekijöiden etujen olevan yhteneväiset. Alasoini toteaa tämän vaikeuttavan uudenlaisen moraalisen sopimuksen leviämisen edellytyksiä Suomessa.

Moraalisen sopimuksen raadollinen puoli on siinä, että se uusintaa yhteiskunnallisesti sellaista työn vaihtosuhteen logiikkaa, jonka muutos heijastuu myös julkisammattien työsuhteiden ja elämänkulun välisten sidosten uudelleenarviointina. Julkisten organisaatioiden siirtyessä markkinaperustaisesti johdetuiksi, muuttuvat samalla myös moraalisen sopimuksen ehdot, jotka ovat rakentuneet osaksi organisaatiokulttuureita. Kyse on voimasuhteesta työntekijöiden ja työnantajan välillä. Työnantajalla on sitä enemmän vapautta toimia, mitä helpommin työntekijä on korvattavissa, ja samalla hänellä on myös vähäisempi tarve pyrkiä aktiivisesti vaikuttamaan moraalisen sopimuksen sisältöön. Opettajien mahdollisuudet ”mittauttaa arvoaan” työmarkkinoilla ovat suhteellisen rajatut, vaikka ammattiyhdistyksen ajama



uudenlainen palkkauspolitiikka saattaa tuoda tähän hieman muutosta. Ammattijärjestön näkyvästä kampanjoinnista huolimatta kunnille ei juuri tule konkreettisia sanktiota opettajien lomauttamisesta tai tilapäistyövoiman käytöstä pitkäaikaisissa työsuhteissa. Tämä viittaa edelleen opettajan työn korvattavuuteen ja sitä kautta heikompiin mahdollisuuksiin vaikuttaa aktiivisesti uudenlaisen moraalisen sopimuksen muokkaamiseen. Toisaalta on mielekästä kysyä, onko opettajakunnalla tähän kollektiivista tahtoakaan.

Moraalisen sopimuksen merkitys työntekijän ja työnantajan välillä näyttäytyy edelleen opettajan työssä erittäin vahvana, koska se on perustaltaan rakentunut valtiollisen ja kulttuurisen lojaliteetin varaan. Osaltaan tätä puoltavat vielä korporatioammattaja turvatummat virkasuhteet, jotka turvaavat työpaikan säilymisen hetkellisten vaihteluiden varalta. Tulevaisuudessa julkiselle sektorille suunnitellut sopimusperustaiset määräaikaiset työsuhteet tulevat kuitenkin todennäköisesti lisäämään työuraan kohdistuvaa laskelmointia.

Opettajan työtä ei voida pitää erityisestä valtiosuhteestaan huolimatta työelämän muutoksista erillisenä saarekkeena, jota yhteiskuntakehityksen logiikka ei koskettaisi. Tutkimuksellisesti olisikin selvitettävä, miten teorettinen jännite uudelleenarvioinnin kohteeksi joutuneen moraalisen sopimuksen ja perinteisen työtä moraalisesti kannattelevan oikeutuksen välillä olisi opettajan työssä kuvattavissa. Hahmotellessaan kansainvälistä opettajan työn ja -koulutuksen kosmopoliittista visiota Allan Luke (2004, 1438) selvittää, että markkinaperustainen logiikka koulunpidon ja opettajan työn arjessa pureutuu nimenomaan työn moraaliseen perustaan. Vallitseva ristiriita – ja samalla kaksoissidoksen aiheuttaja – on hänen mukaansa siinä, että samalla kun uudenlaiset taloudelliset ja geopoliittiset olosuhteet edellyttävät opettajalta kriittistä otetta globaaliin kehitykseen, ne tulevat tuottaneeksi opettajan paikallisiin toimintamalleihin sidotuksi ylikansallisten tuotteiden kuluttajakansalaiseksi, joka ylläpitää näin vallitsevaa sosiaalista järjestystä. Samaan järjestykseen opettaja törmää myös vapaa-ajan elämäntapaodotusten sekä näitä tukevien palkkatyön moraalista sopimusta koskevien neuvottelujen ja ristiriitaisten vaatimusten kautta.

Opettajan moraalisen sopimuksen uudelleenarviointi on siis nähdäkseni seurausta niin työn sisäisten kuin ulkoistenkin olosuhteiden muutoksesta. Työn sisäisen muutoksen elementit liittyvät opetussuunnitelma-ajattelussa heijastuviin aatevirtauksiin, joita opettaja päivittäin koulunpidossa kohtaa. Puheet kansallisen kilpailukyvyyn ensiarvoisuudesta, testimenestyksistä sekä näihin liitetty oppilaiden symbolinen jaottelu ”tuottaviin” ja ”tuottamattomiin” poikkeavat historiallis-moraalisesta huolenpidon eetoksesta (vrt. Hilpelä 2007, 670–672). Kansanopettajuuden ideaali perustui pitkälti opettajien omakohtaiselle kansallis- ja siveystunnolle, jota he oman elämänsä kautta siirsivät eteenpäin (esim. Rantala 2001, 157–158). Kriittisten pedagogien markkinoima vastarinnan kulttuuri kertoo osaltaan, että opettajat asettavat yhä useammin valtiollisen kertomuksen kyseenalaiseksi pohtien sen sisältämien

arvolatausten moraalisia perusteita ja seurauksia. Tasapainoilu ammattiin liittyvän valtiollis-moraalisen kuuliaisuuden ja kasvatuksellisten arvojen yksilöllisen puolustamisen välillä realisoituu moraalisen sopimuksen uudelleenarvioinnissa. Tarjolla olevat yksilöllisemmät ja henkilökohtaista etua painottavat subjektiviteetit saattavat vaikuttaa houkuttelevilta, kun työ ja sen realiteetit eivät täytä perinteisen moraalisen sopimuksen ehtoja.

Toisaalta moraalisen sopimuksen uudelleenarviointia voi kuvata ulkopuolisten, mutta ammatilliseen identifiikaatioon heijastuvien elämäntapojen muuttuneiden olosuhteiden avulla. Tämä on siinä mielessä tärkeä ulottuvuus, että elämäntapojen ja muuttuneen arvoilmaston suhde opettajan työhön on jäänyt tutkimuksissa melko vähälle huomiolle. Opettajan työ on tutkimuksissa usein irrotettu sellaiseksi ammatilliseksi toiminnaksi, jota ”tehdään persoonalla”, mutta joka kuitenkin irrottautuu yksilön henkilökohtaisesta elämäntarinasta ja luonteenpiirteistä. Kuten sosiologit (esim. Alasuutari & Lampinen 2006) ovat esittäneet, kuitenkin juuri näissä olosuhteissa on tapahtunut merkittäviä identifiikaatioon, elämäntapaan ja yksilön hallintoihin heijastuvia muutoksia. Näillä on epäilemättä vaikutuksensa myös opettajien moraalisen sopimuksen uudelleenarviointiin.

# Opettajan työn muuttuvat olosuhteet ja kontekstit

Siirryn nyt tarkastelemaan suomalaisen hyvinvointivaltioidean murrosta julkisen sektorin ammattikuntien uudelleenmuotoutumisen kontekstina. Globaali ulottuvuus on tuonut prosessiin sellaisia määreitä ja päämääriä, jotka eivät ole enää kansallisvaltion sisäisesti määriteltävissä. Lyhyt, vajaan kolmenkymmenen vuoden ajanjaksole sijoittuva tarkastelu selvittää sekä konkreettisia hallinnon käytäntöjä että niiden takana olevia ideologisia muutoksia, jotka ovat horjuttaneet opetustyön logiikkaa sekä saaneet aikaan tarpeen arvioida uudelleen sen perustaa ja kiinnittymisen kohteita.

Prosessia on tarpeen lähestyä kahdesta kulmasta. Toisaalta kyse on ammattiin, sen määrittelyihin ja käytäntöihin, johtamiseen ja resursointiin liittyvistä muutoksista, jotka ovat kohdanneet työntekijöitä ja saaneet heidät asemoimaan itsensä uudelleen suhteessa työhön ja työelämään. Toisaalta kyse on työntekijäyksilöön ja kansalaiseen kohdistuvan hallinnointitavan muutoksesta yleisemminkin. Tämä prosessi on kulkenut läpi useimmat työpaikat ja niiden henkilöstön, mutta erityisesti se on koskettanut niitä julkisen sektorin ammattikuntia, joiden koko toimintalogiikka on uuden julkisjohtamisen myötä kirjoitettu uudelleen.

Yhteiskunnallisen rekonstruktion kuvaus ja tämän institutionaaliset ja moraaliset heijastumat jäävät selvityksessä väistämättä pinnallisiksi. Olen pyrkinyt pitäytymään mahdollisimman tiiviisti opettajan työssä, mutta sivujuonteiltakaan ei ole vältytty. Tiivistetty mutta analyttisyyteen pyrkivä analyysi on siinä mielessä ongelmallinen, että se voi luoda ilmiöiden välille tarkoituksettoman voimakkaita kausaalisia olettamuksia esimerkiksi kulttuurin ja yksilön sisäisen maailman välisistä suhteista. Näihin on kuitenkin syytä suhtautua kriittisen realismin hengessä falliblistisesti. Ne auttavat ymmärtämään ilmiötä, vaikka eivät lopulta toimisikaan kuvata suoraviivaisesti.

## Poliittinen oikeutus ja ilmapiiri – hyvinvointivaltion ideaali globaalin talouden puristuksessa

Virallisten koulutuspoliittisten dokumenttien diskursiiviset analyysit ovat osoittaneet, että opettajan työn määrittelyt alkoivat toisen maailmansodan jälkeen irrottautua kansallisista arvoista ja ideaaleista. Tämä irrottautuminen oli osa toisen tasavallan politiikan ja tieteellisyyden nousua. Veli-Matti Värri (2001, 40) kuvaa sodan jälkeistä suunnitteluyhteiskunnan aikaa iskulauseen ”tiede kansan palvelukseen” avulla. Samalla, kun tiede tarjosi rationaalisen ja uskottavan perustan poliittisille päätöksille ja yhteiskuntasuunnittelulle, se korvasi Värriin mukaan uskonnollisen johdatuksen transsendentaalisena periaatteistona. Opettajan odotettiin olevan ennen muuta tasa-arvoideologian toteuttaja ja opetuksen tiedeperustainen ammattilainen. Opettajan työ kiinnitettiin yhä painokkaammin politiikkaan ja tieteeseen. Tavoiterationalismi ja koulutuksellinen tasa-arvo muodostivat opettajan työn poliittisen perustan. Tieteellisissä tulkinnoissa korostuivat behavioristinen oppimisen psykologia ja tylerilainen rationalistinen opetussuunnitelma-ajattelu. (Värri 2002, 95; Rinne 1989, 196.)

Vaikka kasvatustieteellinen kysymyksenasettelu ja lähinnä psykologian piiristä nousseet selitykset korvasivatkin osan kutsumuksellisesta johdatuksesta opettajan työssä, ne eivät juuri horjuttaneet työn moraalista perustaa tai siihen identifioitumisen ideaaleja. Nämä pysyivät suhteellisen tiukasti yhteydessä sellaisiin kansallisvaltion ihanteisiin, jotka kiinnittivät opettajan kansalliseen, Jumalalta lähtöisin olevaan tehtävään (vrt. Värri 2001, 39). Ulkoisesti valtiosuhde alkoi kuitenkin muuttua muotoaan. Opettajan työn määrittelyt alkoivat painottua yhä voimakkaammin tavoiterationalismiin ja didaktisen taidon hallintaan. Toisen tasavallan aikana valtio ei halunnut suinkaan vetäytyä asemastaan, vaan terävöittää suhdettaan kansalaisyhteiskuntaan demokratiaa korostavalla, mutta varsin byrokraattisella suunnitteluyhteiskunnan ideaalillaan. Vaikka siis opettajan työ rekonstruoitiin osana modernin hyvinvointiyhteiskunnan tavoiterationalisointia, valtio piti kuitenkin opettajan työtä erikoissuojelussa sen historiallisen ja poliittisen aseman vuoksi. Tämä näkyi myös sille asetetuissa tavoitteissa. Kun sisällissodan jälkeen, ensimmäisen tasavallan aikana, opettajan tehtäväksi tuli yhtenäistää kansa sivistämällä ja sopeuttamalla työväen lapset yhteiskuntaan, hän sai suunnitteluvaltiossa tehtäväkseen sijoittaa lapset erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin.

Lähestyttäessä nykyaikaa ei Rantalan ja Sulkusen (2006, 7) mukaan ole osoitettavissa – lukuisista käsitteellisistä rajauksista huolimatta – että moderni yhteiskunta sellaisenaan olisi kuihtunut tai vaihtuisi uudelleenlaiseksi sosiaaliseksi järjestelmäksi. Vaikka muutosta on kuvattukin suurieleisesti, tutkijoiden mielestä on pystytty sa-

nomaan vain vähän siitä, ”miten, miksi ja kenen toimesta vanhan, modernin järjestyksen toimintatapa on muuttunut. [...] Keskustelun varjoon on jäänyt sen tiedostaminen, että monet länsimaisten yhteiskuntien valtajärjestelmien muutoksista ovat olleet valtavia suhteessa länsimaisen demokratian historian ’pyhiin’ periaatteisiin ja arvoihin – universalismiin, parlamentarismiin, legalismiin ja kansallisvaltioajatteluun” (Rantala & Sulkunen 2006, 7). Parlamentaarisesti ohjattua teollisen kasvun aikaa on seurannut valtion vetäytyminen infrastruktuurin tuotannosta ja ylläpidosta sekä sen roolin muuttuminen suhteessa taloudelliseen ohjaukseen. Julkinen palvelutuotanto on hakenut mallinsa yksityisestä liikkeenjohdosta. Toisaalta myös yksityisen liiketoiminnan periaatteet ovat muuttuneet, kun linjaorganisaatioista on siirrytty hajautettuihin järjestelmiin kilpailukyvyyn parantamiseksi ja voittojen maksimomiseksi.

Rantalan ja Sulkusen mielestä edellä kuvatut ilmiöt ovat tunnistettavissa, mutta niiden analyysi suhteessa aikakautta kuvaaviin käsitteisiin on ollut puutteellista. Valtiosta on käsitteenä tullut liian epämääräinen sen kietoutuessa kansainväliseen talouteen ja valtarakennelmiin. Kirjoittajien näkökulmat painottuvat sosiaalipoliittikkaan, mutta ne ovat tunnistettavissa myös koulutuspoliittisesta keskustelusta. He toteavat, että julkishallinnon kehittäjiltä ja asiantuntijoilta näyttäisi puuttuvan täsmällinen kieli puhua valtajärjestelmistä ja rakenteista. Kirjoittajat kysyvät, mitä julkisella hallinnolla oikeastaan tarkoitetaan, ”Ovatko opetus tai tutkimus, postin jakaminen, metrojunan ajaminen, tien kunnossapito, potilaiden hoito tai lastensuojelutoimenpiteet ’hallintoa’? Mikä loppujen lopuksi on julkista ja mikä sen vastakohtaa eli yksityistä, kun poliitikkojen henkilökohtainen elämä herättää tiedotusvälineissä suurempaa huomiota kuin heidän säätämänsä lait.” (Mt., 8.)

Tarkastelen seuraavassa opettajan työn perustan murrosta suomalaisen hyvinvointivaltion ja sen eetoksen uudelleenrakentumisen avulla kahdella tasolla. Ensimmäistä, rakenteellisen muutoksen tasoa lähestyn uuden julkisjohtamisen (NPM) idean kautta. Tarkastelen NPM-johtamistapaa julkisen sektorin organisaatioiden muutosalustana, jonka kielen ja periaatteiden avulla on mahdollista päästä kiinni tutkimukseni kohteena olevaan opettajan työn logiikan uudelleenmuotoiluun. Tarkasteluni on perustaltaan yhteiskuntakriittistä. Seuraan tässä mielessä Leena Eräsaaren (2006, 87; myös Patomäki 2005) ajatusta, jonka mukaan NPM-ajattelu on julkisen sektorin ongelmien ytimessä, ”koska se ujuttaa uusliberalistiset käytännöt julkiseen hallintoon.”

Toisella tasolla murrosta käsitellään uusliberalismin ideologisten periaatteiden avulla. Esimerkkejä uudenaikaisista ideologisista painotuksista työkuultuurissa ovat työpaikan luottamussuhteiden uudelleenmäärittelyt ja yksilöiden välille rakentuvat kilpailuasetelmat.

Kun markkinatalous kasvoi 1900-luvun kuluessa hallitsevaksi yhteiskuntamalliksi, oli keskeistä tasapainoilla korporaatioiden taloudellisen vallan ja voittojen sää-

telyn sekä yksilöiden ja yhteiskunnallista hyvinvointia varmistavan politiikan välillä. Yhdysvalloissa 1900-luvun jälkipuolella käyty yhteiskuntapoliittinen keskustelu painotti yritystoiminnan ohjausta siten, että sen avulla voitaisiin turvata tuottavan yritystoiminnan takaamat vakaat työmarkkinat ja niiden kautta voimistuva aineellinen hyvinvointi sekä toisaalta julkisten palveluiden riittävyys kansalaisten elinolojen ja viihtyvyyden takaamiseksi. Käsite demokraattinen kapitalismi sai merkityksensä valtavasta aineellisen hyvinvoinnin kasvusta, joka ei jakaantunut lopulta kovinkaan tasaisesti eri syntyperää tai sukupuolta olevien kansalaisten kesken, mutta mahdollisti toisaalta valtaisan keskiluokan synnyn ja kokemuksen kiinnittymisestä markkinayhteiskunnan ideaaleihin. (Reich 2007, 46–49.)

Sotien jälkeisen ajan taloudellinen kukoistuskausi kasvatti niin Suomessa kuin muuallakin länsimaissa valtaisesti käytössä olevia materiaalisia voimavaroja ja ohjasi yhä suuremman osan niistä valtion ja muun julkisen vallan käyttöön. Vaikka yhteiskunnat olivatkin monin tavoin epätasa-arvoisia, ihmiset eivät olleet enää tuomituita vallitsevaan luokkajakoon. Demokratiakehitys, massatuotanto ja -kulutus tukivat toisiaan. Huimasti kasvava talous loi perustan alati laajenevalle keskiluokalle, ja markkinoiden säätely ohjasi kasvavan kulutuksen tuomat voitot ihmisten elinoloihin. Usko demokratiaan oli vahva, koska se pystyi säätelemään uskottavasti kilpailua ja takaamaan vakaan hinta- ja palkkakehityksen. Suuri osa kansalaisista arvosti vakautta ja turvallisuutta, vaikka se tarkoittikin rajoitteita, byrokratiaa ja kilpailun säännöstelyä. (Heiskala 2006, 14–15; Reich 2007.)

Heiskala (2006) pitää 1990-luvun alun massiivista lamaa käännekohtana, jossa edellisellä vuosikymmenellä kansainvälisessä politiikassa syntynyt kilpailua ja itseohjautuvaa toimintaa korostava lähestymistapa pääsi vakavan yhteiskunnallisen kriisin jälkimainingeissa purkautumaan. Suomalainen yhteiskuntakehitys seuraili hänen (mt., 18–20) mukaansa OECD:n ydinmaiden esimerkkiä ”viivästyneesti ja tietyn etäisyyden takaa.” Tämä johtui maamme muutamista erityispiirteistä. Taloudessa ja politiikassa Suomi kiinnittyi melko pitkään suunnittelutalouden ideoihin, pitkälti geopoliittisen asemansa vuoksi. Suuri osa teollisuuden viennistä perustui kahdenvälisten sopimuksin neuvoteltuun idänkauppaan. Toisaalta valtio ja pankit ohjasivat tarkasti yritysten toimintaa. Tämä kaikki tarkoitti ennemminkin tuotanto- kuin markkinakeskeistä tapaa ymmärtää yritysten toimintaa.

Suomessa ajaututtiin hyvinvointivaltion rahoituskriisiin muita OECD-maita myöhemmin. Aiemman taloudellisen kasvumallin kriisiytyminen pakotti sekä yritykset että valtiot uusien mallien etsintään. Tutkimuskirjallisuudessa yleiseksi tavaksi on tullut liittää aikakautta kuvaava taloudellisen sääntelyn purkaminen ja valtioiden rajojen yli kasvava niin tavaroiden kuin sijoitustenkin liikkuminen Yhdysvalloissa Ronald Reaganin ja Euroopassa Margaret Thatcherin suosimaan politiikkaan (esim. Heiskala 2006, 22; Alasuutari 2006, 49). Itse prosessien juuret ovat kuitenkin syvemmällä teknologian kehityksessä ja globaalissa politiikassa, kuten Robert Reich

(2007) päättelee. Hän selvittää, miten yritystoiminnan periaatteita, markkinoita ja kulttuuritodellisuutta perusteellisesti muuttaneen uuden teknologian perusta luotiin kylmän sodan aikana, kun sotilaallinen kilpavarustelu pakotti etupäässä Yhdysvallat sijoittamaan valtavia summia sotateolliseen tutkimustyöhön. Lähes rajattomien henkisten ja aineellisten resurssien kohdentamisen tuloksena syntyneet keksinnöt, kuten mikropiiri, kuituoptiikka, satelliittijärjestelmät sekä tietoverkkojen esiasheet, levisivät kylmän sodan päättymisen jälkeen vapaille markkinoille ja massatuotantoon. Näiden keksintöjen jälkeläisistä ja niiden levittäytymisestä syntyi uusi kapitalismin kulttuuri, jossa tuotanto, markkinat ja kuluttajat etäännyivät maantieteellisesti, mutta ne kiedottiin yhteen uudella länsimaisella elämäntavalla, jossa kuluttamisesta tuli lähes keskeisin kansalaisuuden ja hyvinvoinnin tuottamisen muoto.

Markkinoiden teknologinen ja maantieteellinen murros pakotti suuret länsimaat luopumaan kotimarkkinoiden sääntelystä ja vapauttamaan yritykset globaaliin kilpailuun. Deregulaatio muodostui kuitenkin demokratian kannalta varsin ongelmalliseksi. Se purki intressien tasapainottamisen logiikan, joka perustui poliittisesti ohjattuihin tulonsiirtoihin. Monet keskiluokan kansalaiset kokivat muutoksen vauraampana elämäntapana, mutta samalla useiden pienten yhteisöjen sekä suuryritysten keskijohdon ja työntekijöiden elinolot kurjistuivat.

Taloudellisen sääntelyn purkaminen ja uusi teknologia avasivat rahamarkkinoilla uusia mahdollisuuksia etsiä parempia tuottoja huomattavasti aiempaa nopeammalla syklillä. Piensijoittajat kokosivat sijoituksiaan massiivisiin rahastoihin, jotka houkuttelivat yrityksiä ja toisaalta pakottivat ne tuottamaan yhä suurempia voittoja (Reich 2007; vrt. Alasuutari 2006, 49). Kiristynyt kilpailu asiakkaita ja sijoittajista ohjasi yrityksiä edelleen leikkaamaan palkkakuluja sekä kiristämään otettaan työntekijäjärjestöihin ja työmarkkinapolitiikkaan. Reich (2007) onnistuu vakuuttamaan lukijansa huolellisen tilastollisen dokumentoinnin avulla siitä, että jatkuvasti paisuneen keskiluokan yhä vauraamman elintason tavoittelu sijoituksilla on merkinnyt rahamarkkinoiden laajentumisen lisäksi myös jatkuvasti kiristynyttä kilpailua yritysten tuotoista. Todellinen selitys superkapitalismin syntymiselle – kuten kirjoittaja kuluu aikakautta nimittää – löytyy kuluttajille ja sijoittajille teknologian tarjoamista mahdollisuuksista etsiä aina vain parempia ja kannattavampia kauppoja. Reich toteaa, että näiden mahdollisuuksien kautta järjestelmä on tyhjennetty vakaudesta, tasarvoisuudesta ja sosiaalisista arvoista.

Suomalaisen yhteiskunnan muutosprosessi suunnittelutaloudesta kilpailukyky-yhteiskuntaan on ollut kattava ja raju. Yhteiskuntajärjestyksen tasolla tätä voisi kuvata siirtymänä valtiokapitalismin ja hallinnoidun kapitalismin yhdistelmästä kohti hallinnoidun kapitalismin ja markkinakapitalismin yhdistelmää. 1990-luvun alun lama toimi tässä prosessissa sellaisena ”sokkihoitona”, joka sai yhteiskunnan eri ryhmittymät kyseenalaistamaan aiemmat poliittiset hallinnoinnin tavat ja toisaalta

oikeutti varsinkin julkista sektoria koskevan rajun rakennemuutoksen ”välttämättömänä” ja ”ainoana vaihtoehtona” (vrt. Klein 2008).

1980-luvun lopun Holkerin hallituksen ”hallitun rakennemuutoksen” -ohjelmasta muodostui pysyväisluonteinen ajattelutapa. Vaikka hallitukset ovat vuosien saatossa vaihtuneet, virkamieskunta on pysynyt pitkälle samana, mikä voisi Heiskalan (2006) mukaan selittää ajattelutavan pysyvyyden. Rakennemuutoksen idea kasvoi poliittisen johdon vastustuksesta hyvinvointivaltion silloista tilaa ja sen byrokraattista järjestelmää kohtaan. Kasvava epäusko kohdistui etupäässä kahteen asiaan. Toisaalta esitettiin kritiikkiä yhä raskaampaa byrokratiaa ja virkamiesvaltaa kohtaan, jonka uskottiin passivoivan kansalaisia ja etäännyttävän heitä poliittisesta osallistumisesta. Toisaalta keskitetyn ja siksi hitaan hallinnon ei luotettu pystyvän riittävän nopeisiin liikkeisiin ja rakenteellisiin uudistuksiin globaalin kilpailun aikana. Uusi julkisjohtaminen vakiintui tällöin osaksi poliittista sanastoa. Koulutuksen uudelleenjärjestäminen nähtiin yhtenä merkittävänä vastauksena tuon ajan yhteiskunnan ongelmiin (Carlgren & Klette 2000, 12).

Yhteiskuntapoliittinen uusjako voidaan nähdä sopeutumisenä uusiin sosiaalisiin olosuhteisiin osana poliittista järjestelmää (Carlgren & Klette 2000, 8). Muutos on osaltaan kuvattavissa kansallisvaltion, talouden ja kirkon välisten suhteiden uudelleenjärjestäytymisenä. Aiemmin kansallisvaltiossa valtion ja kirkon yhteys koettiin sellaisena moraalisen ja poliittisen suureena, joka määritteli kansalaisuuden suuntaa ja perustaa sekä ohjasi talouden tuottaman aineellisen hyödyn kristillismoraalisille päämäärille. Globaalin markkinatalouden, kansainvälisten rahamarkkinoiden ja markkinoiden ylikansallisuuden kehittymisen myötä kansallisvaltioiden on pitänyt määrittää suhteensa talouteen uudelleen. Tämä on johtanut talouden ja valtion uudenlaiseen yhteyteen, jossa pyrkimys hyvinvointiin ja sitä kautta myös yhteiseen moraaliseen hyvään on kietoutuneet yhä tiiviimmin talouden kehityksen palvelemiseen. Samalla yhteiskunnassa tapahtunut sekularisaatiokehitys on loitonnut kirkkoa ja valtiota toisistaan. Kirkon moraalinen oppi yhteisestä hyvästä on joutunut luovuttamaan asemaansa pienyhteisöjen tarjoamille liittymisen kokemuksille ja yksilöllisemmille moraalikäsitteille. Tämä prosessi kytkeytyy toisaalta osaksi yhteiskunnan keskiluokkaistumista ja siellä vallitsevaa kilpailua sekä toisaalta osaksi tarinoita yksilön rajattomista mahdollisuuksista saavuttaa onnellisuus aineellisen hyvän avulla.

Stephen Ball selvittää artikkelissaan (2001, 27) konkreettisesti desentralisaation ja hallinnon hajauttamisen perusteita. Hän viittaa OECD:n raporttiin, jossa kootaan ohjeita julkisen sektorin johtamisen uudistamiseen. Raportissa tehty yhteenvedo julkisen johtamisen yleisestä paradigmasta taustoittaa osaltaan ymmärrettävästi myös suomalaisen koulutuksen rakenneuudistusta ja sen suhdetta opettajan työn uudelleen kirjoitettuihin suhteisiin.

OECD:n raportti kuvaa johtamista muun muassa seuraavasti:



*Hyvin keskusjohtoiset, hierarkkiset organisaatorakenteet pyritään korvaamaan hajautetulla johtamisympäristöllä, jolloin voimavarojen kohdentamista ja palveluiden jakamista koskevat päätökset tehdään lähempänä varsinaista toimintaa, ja näin luodaan tilaa asiakkaiden ja muiden sidosryhmien palautteelle.*

*Keskitytään enemmän niiden palvelujen tehokkuuteen, joita julkinen sektori suoraan tuottaa, eli perustetaan selkeät tehokkuus- ja tulostavoitteet ja luodaan kilpailukykyinen ympäristö sekä julkisen sektorin organisaatioiden sisällä että niiden välillä.*

*Vahvistetaan keskusvaltaista strategista kapasiteettia ohjata kehitystä, luoda mahdollisuuksia joustavasti ja automaattisesti sekä vähin kustannuksin.*

Tällaisten ohjeistusten vaikutukset ovat Ballin mukaan valtavia.

*Ne nitovat yhteen kokonaisuuden, joka sisältää sellaisia politiikan teknologioita, jotka suhteuttavat markkinat johtamiseen, tehtävien suorittamiseen sekä valtion luonteen muutokseen. Itse asiassa on pohjimmiltaan väärin nähdä nämä prosessit yksinkertaisina säännöstelyn purkamisen prosesseina. Ne ovat uudelleensäännöstelyn prosesseja. (Ball 2001, 28.)*

Koulutuspoliittisen päätöksenteon yhteydessä on tyypillistä, että uudistuksista puhutaan uudella talouden kielellä, mutta sanavalinnat ovat erilaisia kuin talousdiskurssissa. Esimerkiksi desentralisaatioprosessin yhteydessä ei puhuttu uudelleensäännöstelystä, vaan opettajien itsemääräämisoikeuden kasvattamisesta. Tämä sai luonnollisesti myös monet tutkijat ja ammattiliiton innostumaan asiasta ja ottamaan osaa keskusteluun positiiviseen sävyyn.

Analysoidessaan suomalaisia poliittiseen murrosvaiheeseen liittyviä sanastoja lukuisista eri hallitusohjelmista Anu Kantola (2006, 171) huomasi muutoksen poliittisen virallispuheen lähtökohdissa. Poliittinen kansalaisyhteiskunta on saanut väistyä yhtenäisen kilpailuvaltion tieltä. ”Osaamisen ja innovatiivisuuden kehittäminen tuo politiikkaan ’valmentajavaltion’ kielen, jossa valtion tärkein tehtävä on kohottaa kansalaistensa tiedon tasoa ja ’osaamista’”, hän esittää.

Valtion suhteessa kansalaisiinsa tärkeimmäksi käsitteeksi nousee kannustaminen. Lipposen toisen hallituksen ohjelma otsikoi tavoitteekseen oikeudenmukaisen ja kannustavan – sosiaalisesti eheän Suomen. Kantolan tiivistämä aineisto kertoo olennaisen: Sosiaali- ja terveystalouden valtion rahoituksen tulee kannustaa työntekoon, samoin tuloverotuksen, sosiaalisten tulonsiirtojen, maksujen ja palveluiden. Miehiä kannustettiin perhevapaisiin, naisia osallistumaan työmarkkinoille, työttömiä kannustettiin työnhakuun. Kirjoittaja (mt., 172–173) summaa, että

*poliittisen hallinnan oletuksena ei ollut enää demokratiateorian mukainen homo politicus, vapaa ja täysivaltainen politiikan kansalainen, joka harkitsee, asettaa tavoitteita ja tekee päätöksiä yhdessä toisten kanssa keskustelun avulla. Oma tahtoaan ilmaisevan kansalaisen tilalle astui huomattavasti mekaa-*

*nisempi homo economicus, jonka tarpeet tiedetään. Poliitiikan tavoitteena oli rakentaa ohjaus- ja kannustinjärjestelmiä, jotka opastavat häntä oikeaan suuntaan.*

Heiskala (2006, 36) toteaa, että Kantolan kuvaamat diskursiiviset muutokset ilmenivät monilla elämänalueilla, mutta ne eivät tarkoita vain puhetapojen muutosta. Puhheen myötä muuttuu myös tapa toimia. Hänen mukaansa ”siirtymä suunnittelutaloudesta kilpailukyky-yhteiskuntaan on ymmärrettävä nimenomaan suuntautumistavan muutoksena, joka muuttaa käsitystämme siitä, mikä on asioiden normaali kulku.” Tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuottavuuden rantauduttua julkisen sektorin työpaikoille, myös työntekijöiden toimintaympäristö muuttui. Heiskalan mukaan voidaan hyvin puhua kulttuurisesta muutoksesta. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja erityisesti 1990-luvun alun lama johtivat kilpailukykydiskurssin murtautumiseen uudeksi puhetavaksi, jossa meneillään olevaan muutokseen kriittisesti suhteutuneet äänenpainot syrjäytettiin.

Prosessia seurannut voimakas talouskasvu viittaa monessa kohdin onnistuneisiin valintoihin, mutta sillä oli myös pitkäaikaiset yhteiskunnalliset seurauksensa. Kasvun varjopuolena oli yhteiskunnallisen eriarvoisuuden voimakas kasvu ja verrattain suurten väestöryhmien syrjäytymiskierre. Työelämässä huomattava seuraus oli julkisen sektorin kohtuuton työtaakka. Kaikkia edellä kuvattuja vaikutuksia voimakkaampana Heiskala pitää kansallisvaltion poliittisen ja taloudellisen eliitin sekä tavallisten kansalaisten välisen ideologisen ja arvoihin liittyvän eron pysyvää syvenemistä. Tämä poliittisen luottamuksen puutteena, demokratiavajeena sekä poliittisina ja ideologisina protestiliikkeinä heijastuva tilanne haastaa kilpailukykyvaltion pohtimaan tulevaisuuttaan. Heiskala ehdottaa positiiviseksi ratkaisuksi sellaista keskustelua, jossa tulisivat huomioiduksi niin kilpailukykyvaltion diskurssin perusteella tehty tilanneanalyysi kuin sosiaalisen vastuun diskurssin yhteiskuntapoliittiset tavoitteet. Joka tapauksessa välttämätön konsensus poliittisesti ohjatuista tulonsiirroista voisi näin perustua järkevästi pohdittuun taloudelliseen tehokkuuteen ja olla samalla oikeudenmukainen. Saavutettu konsensus olisi riittävän yhtenäinen ja dynaaminen vaikeidenkin päätösten edessä. (Heiskala 2006, 40.)

## Opettajan työ osana koulutuspoliittista reformipuhetta

Tarkoitukseni on tässä tiiviissä ja tehtyjen rajausten mukaisesti melko suppeassa alaluvussa tuoda esiin joitain sellaisia tulkintoja, jotka kuvaavat opetustyön uudelleenmäärittelyjä nimenomaan koulutuspolitiikan viimeaikaisissa diskursseissa. Opetustyö on saanut oikeutuksensa vahvan kansallisvaltion asettamasta ja demokraattisesti sovitusta tehtävästä, joka on perustunut kansallisiin arvoihin ja arvostuksiin.

Integraatiokehityksen myötä koulutuspolitiikassa on kuitenkin noussut esille yhä enemmän sellaisia tekijöitä, jotka ovat heikentäneet tuota oikeutusta. Ensinnäkin sitoutuminen globaaliin markkinatalouteen yhä voimakkaammin on luonut painetta muuttaa koko koulutusjärjestelmää ja samalla myös opettajan työtä tuottavuuden ja tehokkuuden suuntaan. Tämä on heijastunut monella tasolla. Ensinnäkin opettajan työn materiaaliset olosuhteet ovat köyhtyneet samalla, kun rahoitusta on tiukennettu. Siirtyminen keskitettyyn valtionohjausjärjestelmään on sopeuttanut kunnat ylläpitämään peruspalveluja mahdollisimman vähällä rahalla. Tämän poliittisen ajattelun taustalla on kansallisen kilpailukyvyn säilyttäminen. Niin Yhdysvallat kuin uudet itämaiset talousmahditkin ovat näyttäneet esimerkkiä ja osaltaan laatineet sääntöjä kilpailukyvyn kehittämiseksi. Ne ovat pyrkineet palauttamaan mahdollisimman suuren osan tuotoista talouden kehittämiseen ja supistamaan julkisten menojen osuutta (Bottery 2000, 15).

Toisaalta opettajan työn sisältöjä on haluttu seurata siten, että opetus johtaa sellaiseen oppiaineeseen hallintaan, josta on mahdollisimman paljon hyötyä toisaalta valtion vahvuusalueille ja toisaalta yksilölle globaaleilla työmarkkinoilla. Näissä keskusteluissa on helposti löydetty sijaa esimerkiksi konstruktivismille, jonka on katsottu sopivan varsin hyvin jokaisen oppilaan yksilölliselle etenemiselle ja ”kärkien vapauttamiselle”.

Suomalainen perinteisesti vahvana pidetty kansallisvaltiokin on ottanut askeleita kohti minimivaltion ideaa, jossa valtion tehtäväksi jäisi huolehtia lähinnä turvallisuuden ja oikeuslaitoksen ylläpidosta sekä markkinoiden tarvitsemien instituutioiden turvaamisesta (Hilpelä 2004, 58). Tämä on asettanut opettajan työn legitimaation uuteen valoon. Ensinnäkin koulutuksen on ansaittava rahoituksensa osoittamalla tehokkuuttaan, taloudellisuuttaan ja tuottavuuttaan. Sillä ei ole aiemman kaltaista itseisarvoista oikeutusta, vaan tuo oikeutus arvioidaan panos-tuotosuhteessa uudelleen ja uudelleen.

Kansainvälinen joukko tutkijoita selvitti koulutuspolitiikan muutoksia ja näiden vaikutuksia sosiaaliseen integroitumiseen ja syrjäytymiseen yhdeksässä maassa: Australiassa, Englannissa, Skotlannissa, Espanjassa, Islannissa, Kreikassa, Portugalissa, Ruotsissa, Saksassa ja Suomessa (Lindblad 2001, 60). Tutkijat totesivat, että ”kansalliset koulutuspolitiikkaa koskevat diskurssit ovat osa ylikansallista liikettä siten, että samankaltaisia kuvauksia ja subjektien jäsenyyksiä esiintyy runsain mitoin eri kansallisissa ja paikallisissa yhteyksissä” (mt., 62). Lindblad kokoaa hankkeen perusteella tehtyjä havaintoja vallitsevien koulutuspoliittisen diskurssien yhtymäkohdista seuraavasti:

*Koulutuksen tehokkuutta täytyy kasvattaa yhteiskunnan modernisoimiseksi ja talouden kapasiteetin kasvattamiseksi. Jälkimmäinen on valtiolle tärkeää siksi, että ne voivat osallistua kansainväliseen kilpailuun ja jotta ne säilyisivät taloudellisesti vakaina valtioina tai hyvinvointivaltioina. Siirtyminen lainsäädä-*

*dännöllä ja säännöillä hallitusta koulutusjärjestelmästä tavoitteilla ja tuloksilla hallittuun järjestelmään on välttämätöntä tämän saavuttamiseksi.*

*Oppilaiden käsittelyssä on tapahtumassa muutos. Demokratiaan ja kansalaiseksi kasvattamisesta ollaan siirtymässä markkinoiden kuluttajiksi kasvattamiseen. Oppilaat mielletään aktiivisiksi osallistujiksi, jotka luovat oman menestyksensä omilla valinnoillaan ja sosiaalisella pätevyydellään. Opettajia pidetään ammattilaisina autonomisissa tai itsehallinnollisissa kouluissa.*

*Teksteissä on myös paljon aukkoja ja hiljaisuuksia. Mitään ei sanota esimerkiksi siitä, miten opettajia tai muutoksia vastustavia tulisi muuttaa. Mitään ei myöskään sanota niistä oppilaista, jotka eri syistä eivät sovi siihen aktiivisen tai rationaalisen toimijan menestyvään muottiin, joka teksteissä on tuotettu.*

Koulutuksen uudelleenjärjestäytyminen osana yhteiskunnallista muutosta on nähtävissä reformina<sup>9</sup>, jolla tavoitellaan kulloiseenkin tilanteeseen sopivinta koulutusjärjestelmää ja -ajattelua. Carlgren ja Klette (2000, 16) toteavat, että reformi tai oikeammin uudistusten kokonaisuus on rakentunut diskursiivisesti. He lähestyvät uudelleenmuotoutumisen prosessia kolmen diskurssin avulla. Ensimmäinen näistä keskittyy koulun tehokkuuteen ja laatuun kilpailumekanismien ja standardien kautta. Toinen diskurssi kuvaa opettajien professionalisaatiota ja valtautumista. Kolmas diskurssi käsittelee koulutussektorin taloudellistumista ja lisääntyvää koulutuksen ulkoista ohjaamista.

Calgrenin ja Kletten (vrt. Klette 2002, 265–266) muotoilemat yleiset diskurssit ovat perustana myös opettajan työn uudelleenmäärittelyssä, mutta kuten he itsekin toteavat, diskurssit eivät sinällään kelpaa opettajan työn rekonstruktioprosessin perustaksi. Diskurssit operationalisoituvat eri maissa eri tavoin, ja on tärkeää selvittää, miten kullekin maalle ominaiset tekstit toteuttavat edellä mainittuja reformin piirteitä. Tässä suhteessa on vaarana tuomita esimerkiksi uusliberalistisen koulutuspolitiikan suoraan määrittävän opettajan työtä tai opettajan työn rakentuvan vain markkinoiden lainalaisuuksien mukaan (vrt. Kiilakoski 2005, 161; Suoranta 2008a). Esimerkiksi Klette (2002, 266) esittää, että tutkimusten perusteella voidaan esittää kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä koulutuksen uudelleenjärjestäytymisen vaikutuksista opettajan työhön. Ensimmäinen näistä pitää uudelleenjärjestäytymistä mahdollisuutena opettajan ja koulujen valtautumiselle ja professionalisatioketjitykselle. Toisen näkemyksen mukaan uudistukset ovat johtaneet ammatin

---

<sup>9</sup> Carlgren ja Klette (2000, 13) määrittelevät havainnollisesti koulunuudistukset (school reform) vasta-uksina yhteiskunnallisiin muutoksiin. He erottelevat tämän määritelmän yleisemmästä tavasta nähdä uudistukset koulun kehittämisen lähtökohtana. Ajatukseni mukaan tämä koulun kehittämisen lähtökoh- ta tyypillisesti neutralisoi uudistuksia esittäen ne vain keinoina kohti "parempaa" koulunpitoa.

tekniseen redusoitumiseen, standardointiin ja luokkahuonekäytäntöjen kaventumiseen (vrt. myös Carlgren, Klette & Simola 2002, 151).

Carlgren, Klette ja Simola (2002, 150) jakavat vuosituhannen vaihteessa tehtyjen opettajien haastattelujen perusteella näkemykset työn muuttuneesta perustasta kahtia. Tanskalaiset ja norjalaiset opettajat painottavat puheessaan sekä vanhempien että ohjaavien dokumenttien asettamia kasvavia vaatimuksia. Ruotsalaiset opettajat eivät mainitse vanhempia vaatimusten asettajina, mutta he painottavat työ määrään lisääntymistä, joka johtuu uudeltaisesta arvostelujärjestelmästä ja tavoitteiden korostumisesta. Heidän mukaansa työn muutos on ollut enemmänkin laadullinen kuin määrällinen. Suomalaiset poikkeavat tästä joukosta. Tutkijoiden mukaan suomalaiset opettajat eivät vaikuttaisi kokevan ohjaavien dokumenttien lisäävän työtaakkaa. Sen sijaan joidenkin opettajien mielestä konstruktivistinen oppimiskäsitys ennemminkin siirtää työtaakkaa ja vastuuta oppilaalle.

Vuonna 2002 tutkijoiden julkaiseman raportin mukaan suomalaiset opettajat vaikuttavat kokevan oman paikkansa ja tehtävänsä hyvinkin vapaina verrattuna pohjoismaisiin kollegoihinsa. He eivät ole kokeneet suuriakaan paineita muuttaa perinteistä opettajan rooliaan, vaikka nämä paineet olivatkin tunnistettavissa. Tutkijoiden mukaan pohjoismaisten opettajien päällimmäisenä ammatillisena huolena oli yhä suureneva ristiriita niukkenevien resurssien ja työhön kohdistuvien lisääntyvien vaatimusten välillä. Ammatillisesta näkökulmasta tutkijoiden tekemä johtopäätös on, että oman työn kontrolloinnista kasvava työn autonomian tunne näyttää olevan uhattuna kaikissa Pohjoismaissa. Tämän vuoksi monet opettajat kokevat tulevaisuuden muutokset epävarmuutena.

Klette (2002) tarkastelee artikkelissaan vallitsevia opettajan työn koulutuspoliittisia diskursseja kahden jännitteen kautta. Ensimmäinen näistä sijoittuu opettajan työn määrittelyyn laajemman kulttuurisen ja moraalisen tehtävän tai toisaalta rajatumman instrumentaalisen ja tiedonvälitykseen keskittyvän tehtävän välille. Toinen Kletten kuvaama jännite liikkuu opettajan lisääntyneen autonomian ja toisaalta kasvaneen ulkoisen kontrollin välillä. Useat kriittiset tutkimukset opettajan työstä väittävät uudelleenmuotoutumisen johtavan kasvavaan instrumentalismiin ja managerismiin. Toisaalta monia koulutus kentän rakenteellisia uudistuksia on perusteltu nimenomaan opettajien lisääntyvällä autonomialla, byrokratian karsimisella ja päättävällän siirtymisellä alemmille tasoille. Nämä ulottuvuudet ovat toisiinsa nähden ristiriitaisia, mutta on huomionarvoista, että ne eivät poista valtion tarvetta ohjata ja määrittää niin koulutusta kuin opettajan työtäkin.

Suomalaisen koulutuspolitiikan muutosta käsittelevät tutkimukset ovat heijastaneet tulkintojaan ylikansalliseen yhteiskuntakehitykseen. Tutkijat ovat pohtineet, missä määrin ja miten suomalaista koulutuspolitiikka voisi ymmärtää suhteessa uusliberalismin aateperustaan ja ideologisiin lähtökohtiin. Jyrki Hilpelä (2001; 2004) erittelee koulutuspolitiikan aatteellista taustaa osoittaen samalla, miten suo-

malaiset koulutuskentän liikehdinnät, rakenteet ja puhettavat ovat ymmärrettävissä osana uusliberalismin ideologiaa. Koulutuspolitiikassa uusliberalisoituminen on tarjonnut koulutukselle ja samalla myös opettajan työlle uudenlaisia perusteita. Opettajan työ on tullut määritellyksi sellaisten suureiden kautta, jotka ovat yhtä koulutuspoliittisten linjausten kanssa. Myös Mahony ja Hextall (2000, 3) toteavat, että niin opetustoimi kuin monet muutkin julkiset organisaatiot ovat olleet uudelleenmäärittelyn alaisina. Opetustoimessa he kutsuvat tuota uudelleenjärjestäytymistä juuri New Public Managementiksi tai managerismiksi. Tämä heidän mielestään lähtökohtainen kontekstualisointi on sulkenut alleen muut muutokset.

## Uusi julkisjohtaminen työntekijän hallinnoinnin uutena kertomuksena

Kuvaan seuraavassa uutta julkisjohtamista (New Public Management, NPM) hallinnon muutoksen konkretisoitumana, jonka kautta vallitseva poliittis-moraalinen ilmasto on siirtynyt osaksi opettajan työn hallintaa ja hallintoa. NPM tarkoitti konkreettisten organisaatiomuutosten osalta julkisten laitosten ja yksiköiden asteittaista yksityistämistä siten, että valtion virastoista ja kuntien palveluja tarjoavista yksiköistä alkoi tulla liiketoimintaa harjoittavia yrityksiä. Konkreettisten organisaatiomuutosten lisäksi NPM on uudenlainen tapa ajatella ja järjestää julkista hallintoa. (Eräsaari 2006; Heiskala 2006.)

Keskityn seuraavassa tarkastelemaan NPM:n keskeisiä piirteitä, raportoituja ongelmia ja sen taustalla olevaa ajattelutapaa. Keskeinen ajatukseni on, että NPM luo valtiollisten hoiva-, hoito- ja sosiaali- sekä koulutusalojen työpaikoille sellaista uutta kulttuuria, joka pakottaa työntekijöitä arviomaan uudelleen oman suhteensa työhön ja sen tekemiseen. Tältä osin NPM auttaa ymmärtämään työn perustan uudelleenmuotoutumisen prosessia ja hahmottamaan julkisen sektorin hoiva-, opetus- ja auttamisammattien sisällä käytyjä työvoimapolitiittisia keskusteluja.

Leena Eräsaari (2006, 90–93) kuvaa NPM-hallintotapaa kannattelevaa managerialistista diskurssia viettelevänä kertomuksena. Sen mukaan byrokraattisista ja standardoiduista palveluista siirrytään kohti eriytyneempiä markkinoita, joka ovat joustavia ja käyttäjäystävällisiä. Ajatuksella on kaksi peruseriaa: yksityinen on julkista parempaa, ja vain muutos on pysyvää. Näiden kahden periaatteen ympärille synnytettyillä rakenteilla ja toiminnoilla on kiinnitetty kasvavaa huomiota julkisen sektorin toimintojen tehostamiseen. Käytännössä tämä on tapahtunut jäljittelemällä yksityisen sektorin toimintoja, organisaatiomalleja ja tavoitteenasettelua.

Erot julkisen ja yksityisen sektorin perusluonteessa ovat kuitenkin johtaneet seuraaviin Heiskalan (2006, 32–33) kuvaamiin ongelmiin. Ensiksikin sektorien suh-

teet ovat alun perin kansallisvaltion idean mukaisesti syntyneet erilaisiksi. Julkisen sektorin tehtävänä on turvata lakiin perustuvat yksityisen liiketoiminnan perusedellytykset. Tämän perustehtävänsä takia se on olennaisesti hidasti liikkeisempi ja jäykempi kuin yksityisen sektorin toimijat. Heiskalan mukaan tätä eroa ei voida täysin poistaa luopumatta säännösten yleispätevyydestä ja järjestelmän läpinäkyvyydestä, jotka puolestaan ovat ehtoja julkisen toiminnan ennustettavuudelle ja demokraattisuudelle. Markkinoiden synnyttäminen rakenteellisilla ratkaisuilla ei siis poista sitä, että pyrkimys universaalisuuteen ja norminmukaisuuteen julkisen sektorin periaatteina eroaa muodollisesti yksityisen sektorin taloudelliseen hyötyyn tähtäävästä pyrkimyksestä.

”Toiseksi, yksityisellä sektorilla tehokkuus mitataan yksiselitteisesti rahassa, mutta julkisella sektorilla ei ole käytettävissä yksiselitteistä suoritteiden mittaa”, toteaa Heiskala (mt., 32). Hyvinvoinnille, oppimiselle, totuudelle, terveydelle tai elämänlaadulle ei löydy suoraviivaisia indikaattoreita. Tässä mielessä myös julkisen sektorin toiminnallinen tavoite eroaa yksityisen sektorin vastaavasta. Heiskala kuvaa tarkemmin näiden kahden periaatteellisen eron synnyttämiä ongelmia, joita yksityiseltä sektorilta lainattujen johtamis- ja toimintamallien kopioiminen on julkisella puolella tuottanut. Hän on onnistunut tiivistämään myös opetustyön toimintaympäristön ja -logiikan kannalta oleellisia asioita tavalla, joka ansaitsee hieman pidemmän lainauksen.

*Perusongelmana on monesti se, että mikä julkisella sektorilla käy markkinamallista, on usein edistyneimpien yritysten perspektiivistä katsottuna auttamatta vanhentunutta hierarkkista hallintoa, jota on vain alettu julkisella sektorilla perustella puhumalla siitä markkinakielellä. Uudistusten tavoitteen, joustavan ja uudistumiskykyisen rakenteen sijasta syntyykin markkinakieltä puhuva komentotalous.*

*[O]ngelma on hallinnon hiipivä paisuminen. Kun kaikki rahoitus on haettava ohjelmista ja ohjelmat aina arvioitava uusien rahoitusten saamiseksi, yhä suurempi osa ajasta kuluu kokouksissa ja niiden valmisteluissa. Tämä aika on poissa opetuksesta, tutkimuksesta, sairaanhoidosta ja muista organisaatioiden varsinaisista tehtävistä. Näin uusi julkishallinto itse asiassa heikentää organisaatioiden perustehtävien suorituskykyä, vaikka kaikki tekevätkin enemmän töitä kuin ennen. Hallinnosta käsin tätä on hankalaa havaita, koska se – toisin kuin ne toiminnot, joita se hallinnoi – operoi juuri puiteohjelmien ja seurantaraporttien avulla, ja kun ne lisääntyvät, näyttää siltä, että myös perustoiminnoissa edistyttäisiin. (Heiskala 2006, 33; Hämäläinen & Heiskala 2004, 93–97.)*

NPM on Stephen Ballin (2001, 33–34) mukaan tuonut mukanaan ainakin kaksi paradoksaalista ulottuvuutta opettajan työhön. Ensinnäkin yksilöllisyyden korostaminen ja sen lisääminen on samalla murtanut sitä solidaarisuutta, joka on kannatellut työntekijöitä ristiriitojen ja hankalien muutosvaiheiden ohi. Yhteisöllisyys ja soli-

daarisuus eivät suuntaudukaan yhteistä vastustajaa kohtaan, vaan nyt on taisteltava yksin tai pienemmissä ryhmissä toisia ryhmiä tai yksilöitä vastaan. Tämä taistelu käydään usein resursseista, määrittelyvallasta tai toiminnan mahdollisuuksista. Keskinäisten kilpailuasetelmien luominen on suoraa analogiaa markkinoiden toimintatavasta, jossa kilpailun ajatellaan tuottavan laadukkaampaa lopputulosta ja mahdollisimman tehokasta resurssien käyttöä.

Toinen Ballin mainitsema hallinnon hajauttamisen paradoksi liittyy työntekijöiden valvonnan itsenäistämiseen. Toisaalta keskitettyä valvontaa helpotetaan ja näin asetetaan yksilö entistä suuremmassa määrin vastuuseen omasta toiminnastaan. Kuitenkin toisaalta valvontaotetta kiristetään arviointisysteemien, tavoiteasettelujen ja tuotoksien vertailun avulla. Tämä toteutuu opettajan työssä nimenomaan kansallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden nimissä. Toisaalta tuottavuus ja taloudellisuus ovat myös niitä kriteereitä, joilla managerismia perustellaan ja oikeutetaan.

Pekka Sulkunen (2006) määrittelee nykytilan projektiyhteiskunnaksi, jossa välttämätöntä yhteiskunnallista toimintaa rahoitetaan kiinteiden budjettivarojen sijasta määrärahoilla. Tämä edellyttää uudenlaista hallintosuhteen muotoa, sopimusta. Sen valvomiseksi tarvitaan toista hallintomuotoa, arviointia. Projektit vaikuttaisivat syntyneen korvaamaan moraalista ja sosiaalista järjestystä ylläpitävää valtaa. Sulkusen (mt., 18) mielestä se ei ole ”parlamentaariseen järjestelmään kiteytynyttä hallintaa, vaan valtaa ilman keskusta, monien toimijoiden hajautettua itsehallintaa.” Tämän tulkinnan mukaan valtio ei enää olisikaan projektiyhteiskunnassa sosiaalisen ja moraalisen järjestyksen keskipiste.

Sulkunen kuvaa projektiyhteiskunnan hallinnon piirteitä tavalla, joka on mielekäs myös tarkasteltaessa opettajan työn yhteiskunnallisia olosuhteita. Sulkusen esimerkit ovat sosiaali- ja alkoholipolitiikasta sekä näiden retoriikasta, mutta kuvaukset ovat siirrettävissä myös moniin opettajan työtä koskeviin käytäntöihin. Ensimmäisenä tehtävänä projektiyhteiskunnan kehittämisessä on ollut työntekijöiden ja organisaatioiden hallinnan ulkoistaminen. Tällöin hallinta on siirtynyt keskitetyiltä instituutioilta toimijoiden välisiin sopimuksiin ja niiden kautta edelleen laadunvarmistustyöhön ja työntekijöiden välisiin suhteisiin. Tämä Sulkusen kuvaama tulosityksilöinti ja alihankinta tarkoittavat työntekijän tasolla siirtymistä oman työn valvojaksi, joka kilvoittelee seuraavan projektin saamisesta. Yksittäisen työntekijän toimintaa leimaa eräänlainen sisäinen yrittäjäisyys (Alasuutari & Lampinen 2006, 68).

Julkiset organisaatiot rakentuvat kaupallisten tapaan asiakassuhteiden verkostosta, joka rakentuu keskusjohdon sopimus- ja valvontavallan, laaditun vision, laatu-käsikirjan ja eettisten ohjeiden varaan. Tässä prosessissa menetetään turvallisuus, mutta säilytetään ja edelleen vahvistetaan erityisesti keskiluokan oikeudenmukaisuuden tunnetta, jossa parhaat kilvoittelijat kokevat ansainneensa muita paremman taloudellisen menestyksen ja arvostuksen. (Mt., 25–26.)



Myös opettajista on pyritty tekemään suorittavina työntekijöinä kumppaneita, jotka valvovat ja kontrolloivat tietoisesti omaa työtään sekä kehittävät suoriutumistaan eri tavoin. Käskemisen sijasta kumppaneita ”kannustetaan” ja ”valmennetaan” kehittymään työssään. (Smyth ym. 2000, 3; Hall 2004.) Käytännössä tämä on tarkoitettu vastaamista erilaisiin laadunarvioiteihin sekä oman työn dokumentointia eri-alaisten asia- ja käsikirjojen muotoon.

Opettaja on kasvanut osaksi organisaatiota, jossa asiakassuhteiden hoitaminen on tullut yhä tärkeämmäksi. Vaikka perusasteen koulut eivät olekaan vapaasti vanhempien kilpailutettavissa, koulujen on pitänyt panostaa huomattavasti aiempaa enemmän julkiseen kuvaansa. Vanhemmat ovat asettuneet suhteellisen vaivattomasti asiakkaan rooliin, ja kodin ja koulun välinen kanssakäyminen on muuttanut luonnettaan. Toimijoiden väliset suhteet ja toimijoiden aseman uudelleenmuotoilu on kiinnostava osa koulutuksen poliittista uudelleenjärjestäytymistä. Stephen Ballin (2001, 32) mukaan tämä liittyy suurempaan ilmiönä osaltaan koulun yhteiskunnallisen markkina-arvon parantamiseen. Hänen mukaansa tunne siitä, mitä koulutus on ja keitä varten, on määrittänyt luonnolliset sosiaaliset suhteet koulutuskentällä. Opettajien suhteet sekä kollegoihin ja ylempiin toimijoihin että oppilaisiin ollaan valmiita muokkaamaan uudelleen uusien voimien ja markkinoiden käytäntöjen mukaisesti.

Päätöksentekijöiden ja opettajien välille on syntynyt tai syntyessä kuulu, joka johtuu ennen kaikkea arvojen, tarkoitusten ja perspektiivien erilaistumisesta. Yhteisenä jaettu koulutodellisuus näyttää hallinnon johtamisnäkökulmasta kokonaan erilaiselta kuin opettajan näkökulmasta. Päätöksentekijöiden tulee kiinnittää huomionsa budjetin tasapainoon, rekrytointiin ja johtamiseen. Opettajat puolestaan ovat huolissaan opetussuunnitelmien kattavuudesta, luokanhallinnasta, yhteistyöstä vanhempien kanssa tai oppilaiden tarpeista. (Ball 2001, 36.)

Sulkunen (2006, 26–27) kuvaa julkishallinnon muuttunutta ohjauskulttuuria tavoite- ja puiteohjauksen käsitteellä<sup>10</sup>. Sillä tarkoitetaan, että normien asettamisen ja säätämisen sijaan laaditaan erilaisia puiteohjelmia ja tavoitteita, joiden mukaan virkamiesten ja organisaatioiden tulee toimia. Tavoite- ja puiteohjaukselle on tyypillistä erityismäärärahoihin ja projekteihin perustuva rahoitusmalli, jossa rahoitusta jaetaan painopistealueille hakemusten perusteella. Kyse on siis pohjimmiltaan kilpailuttamisesta, jonka ajatellaan uusliberalismin ideologian mukaan synnyttävän tehokkuutta ja innovatiivisuutta. (Vrt. Hilpelä 2004, 61.)

---

<sup>10</sup> Sulkunen esittää samassa yhteydessä, että siirtymästä informaatio-ohjaukseen kertoo osaltaan myös keskusvirastojen uudistaminen paremmin niiden uusia tehtäviä vastaaviksi. Esimerkiksi hän mainitsee sosiaali- ja lääkintöhallituksen muuttumisen tutkimus- ja kehittämiskeskukseksi (STAKES). Aivan samanlainen analogia on kasvatuksen ja opetuksen puolella, jossa Opetushallitus on uudistunut radikaalisti arvioinnin suuntaan.

Puiteohjauksen retoriikassa painotetaan ammatillisen vapauden lisääntymistä, joka on seurausta byrokraattisten hallintojärjestelmien purkamisesta. Tavoite- ja puiteohjauksen ideaali on innovatiivinen toimija alatasolla. Toimijoiden ideoiden ja innovaatioiden ajatellaan tulevan vapaimmin esiin, kun suoraa ohjeistusta puretaan. Hankkeiden ja niihin liittyvän seurannan apparaatiksi tarvitaan arviointikoneistoa, jolla kuitenkin on taipumusta rakentua hyvin byrokraattiseksi. Järjestelmän ristiriita nousee näiden kahden toimijan käytännöllisistä ja usein periaatteellisistakin eroista. Arvioijat toteavat usein käytännön toimijoiden ehdotukset ja niiden toteuttamismahdollisuudet mahdottomiksi. Toisaalta arvioinneista on vaikeaa saada totuudenmukaista ja kattavaa käytännön toimijoiden kiireen, todellisten vaikutusmahdollisuuksien epäilyn ja sitoutumattomuuden puutteen takia.

Sulkunen (2006) viittaa tässä yhteydessä ”toimivien käytäntöjen” ajatukseen, jonka mukaan ihmisten käyttäytyminen hyvinvointipalvelujen asiakkaana olisi mahdollista redusoida sellaisiin yleistyksiin, jotka toimisivat toimintaohjeina ja sitä kautta myös arviointikriteereinä. Tällaiseen retoriikkaan perustuva ajattelu on Sulkusen mukaan eräänlaista sosiaalidarvinismia, joka sekin on peräisin liikkeenjohdon opeista. Koulutuspolitiikassa se tarkoittaa, että niin opetuksen käytännöt kuin oppilaan mahdolliset ongelmatkin olisi mahdollista yksinkertaistaa mitattaviksi suureiksi, joita voidaan yleisesti tarkastella ja arvioida. Esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integraatiokeskustelu heidän sijoittamisestaan normaaliluokkaan on saanut tällaisia reduktionistisia piirteitä. Integraation toteuttaminen on linjattu toimenpideohjelmaksi, jossa argumentaatio perustuu oletukselle oppilaiden ongelmien ja niiden selvittämisen yhdenmukaisuudesta. Integraation kriteerit ovat samalla osa arviointikriteeristöä, jossa integraation toteuttaminen on yhtenä koulutuksen tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuottavuuden indikaattorina.

Alan Reid (1997) kiinnittää keskustelun opettajan työn kontrollista yhteiskuntäkäsitykseen, jossa opetustyö nähdään kamppailevien hegemonioiden kenttänä. Tällä kentällä valtiolla on ristiriitainen rooli, koska se tasapainoilee julkisen hyvän ja organisaatioiden intressien välillä. Koulu on tämän tasapainoilun kannalta merkittävä areena, ja sellaisena sillä on suhteellinen autonomia. Samalla se on kuitenkin alistainen taloudellisille, poliittisille ja kulttuurisille vaikutteille. Tämä tarkoittaa Reidin mukaan sitä, että kouluille asetetaan voimakkaita toimintaodotuksia. Tämä ei tarkoita, että koulua ohjattaisiin mekanistisesti koulutuspolitiikan avulla. Valtion pyrkinessä tarjoamaan mahdollisuuksia niin pääoman lisääntymiselle kuin demokraattisille käytännöille, kouluinstituution ohjausta leimaa kamppailu ja kilpailu.

Yhteiskuntasopimus kirjoitetaan opetussuunnitelmaksi, joka vallitsevana diskurssina oikeuttaa tiettyjä sosiaalisia suhteita ja näiden organisoitumista sekä rakentaa hegemonisen käsityksen koulutuksen päämääristä. Opetussuunnitelma opettajan työprosessin määrittelijänä kiinnittää opetustyön koulutuksen suureen kertomukseen ja nostaa opettajan kansallisessa projektissa keskeiseksi toimijaksi. Samal-

la järjestelmä kuitenkin tekee selväksi, että tarvitaan kontrollia, jolla valtio voi vakuuttua opettajan sopivuudesta tähän tehtävään. Reidin mukaan on nimittäin useitakin syitä epäillä, että opettaja ei olisikaan luotettava välittämään hänelle annettua projektia eteenpäin. Opettajalla voi esimerkiksi olla sellaisia luokkaan tai sukupuoli-rooleihin liittyviä intressejä, jotka ovat ristiriidassa annetun tehtävän kanssa. Hänellä voi olla poliittisia uskomuksia tai sitoumuksia, jotka tekevät hänestä epäluotettavan, tai hän voi olla henkilökohtaisella tasolla liian sitoutunut joihinkin itse valitsemiinsa päämääriin. (Vrt. Raivola 1993.)

Perinteisten julkisammattien, kuten opettajan työn, hallintokulttuurin muutoksesta voi tehdä kaksi työkuulttuurin uudelleenmäärittymiseen liittyvää johtopäätöstä. Ensinnäkin muutos julkisen palveluorganisaation logiikasta kohti markkinaperustaisesti johdettua ja hallintoa organisaatiota on hämärtänyt niin työntekijöiden kuin kansalaisten kulttuurista ymmärrystä tällaisten organisaatioiden luonteesta. Kuten Robert Reich (2007) kuvaa, markkinayhteiskunnan demokraattisuuden idean ymmärtämisen perusta on nimenomaan selkeässä rajanvedossa markkinatalouden ja demokratian välillä. Rajaus edellyttää tietoisuutta markkinoilla toimivien yritysten keinoista ja päämääristä, mutta myös luottamusta siihen, että demokraattinen päätöksenteko ja sen kannalta välttämättömät instituutiot ja ammattikunnat erotetaan yritystoiminnasta. Opettajan työn hallinnointi kilpailuyhteiskunnan lainalaisuuksien mukaan hämärtää osaltaan niin opettajien kuin muidenkin kansalaisten kulttuurista ymmärrystä yhteiskunnan toiminnan pelisäännöistä. Määritellessään vanhemman asiakkaaksi ja opettajan julkisen palvelutuotannon työntekijäksi, hallintomallit sekoittavat kulttuurisia käsityksiä demokraattisen yhteiskunnan suhteista ja rakenteista ja osoittavat korporatiivisten toimintatapojen olevan demokraattisen yhteiskuntajärjestyksen perustana.

Leena Eräsaari (2006, 92–93) summaa NPM:n ideologiaksi ja logiikaksi ”paljon ja halvalla”. Tämä sopii varsin huonosti julkisen sektorin työntekijälle, jonka työeetos perustuu toisen ihmisen henkilökohtaisten tarpeiden ensisijaisuudelle – ovatpa ne miten monimutkaisia, hidasliikkeisiä, epämuodikkaita tai henkilökohtaisia tahansa. Työn tekeminen kunnioittavasti, kuunnellen ja oppilaan lähtökohdista ei ole ainoastaan opettajalle osoitettu tehtävä, vaan juuri se työn mielekkyyden lähde, josta luopuminen nakertaa ammattitaitoa ja sitä kautta koko elämän sisältöä. Eräsaaren päätelmä on, että mitä selkeämmin uusliberalistisiin käytäntöihin siirrytään, sitä suuremmaksi ristiriita ammatti-identiteetin ja virallisen ideologian välillä kehittyy. Hän lainaa opettajan työhön sopivasti Sari Hintikan tutkimusta, jossa sosiaalityöntekijöitä ohjattiin tekemään työtä resurssien puutteessa ”vain hipaisemalla”. Esimerkiksi tilaaja-tuottaja-mallissa kommunikoidaan papereiden välityksellä mahdollisimman nopeasti ja sijoitetaan käsiteltävä asia tai toimenpiteiden kohteena oleva henkilö monimutkaiseen ja byrokraattiseen rakenteisiin. Eräsaaren mukaan on vaarana, että sopimuksia ja suunnitelmia tehdään yhä harvempien tapaamisten perusteella ja

mahdollisuudet aiemmin tavoitteina olleisiin pitkäaikaisiin seurantoihin vaikeutuvat. Tilaajan ja tuottajan erilaiset toimintalogiikat eivät Eräsaaren mukaan mahdollista hidasta asiakkaan tai oppilaan tarpeiden selvittämistä, motivointia tai sopeutumista, vaan painottavat nopeita päätöksiä kulloisenkin tiedon perusteella.

## Projektiyhteiskunta ja minän muokkaaminen – uusliberalismin moraalinen ydinsanoma

Muutokset julkisen sektorin työpaikoilla ovat rakenteellisten lisäksi olleet ideologisia. Tätä ideologista tasoa tarkastellaan seuraavaksi tarkoituksena ymmärtää lähinnä työntekijän subjektifikaatioon liittyviä ulottuvuuksia.

Lähden liikkeelle kuvaamalla uusliberalismia sellaisena operatiivisena käsitteenä, jonka avulla voidaan tarkastella opettajan työn moraalisen perustan uudelleenmuotoutumista kilpailukyky-yhteiskunnassa. Kuten David Harvey (2008, 7) toteaa, uusliberalismilla voidaan tarkoittaa ”poliittisen taloustieteen teoriaa, jonka mukaan ihmisten hyvinvointia voidaan parhaiten edistää vapauttamalla yksilön yrittelijäisyys ja osaaminen sellaisessa institutionaalisessa viitekehyksessä, jota määrittävät yksityinen omistusoikeus, vapaat markkinat ja vapaa kauppa.”

Uusliberalismin juuret ovat mielenkiintoisella tavalla klassisessa liberalismissa, joka oli aateperustana siirryttäessä feodalismista kapitalistiseen tuotantotapaan. Aateliston ja papiston rinnalle siirtynyt niin sanottu kolmas sääty otti teoreetikokseen 1700-luvulla eläneen Adam Smithin. Smithin ajattelun mukaisesti kokonaisuuden etu toteutuu parhaiten silloin, kun jokainen tavoittelee markkinoilla omaa etuaan. Tähän tarvittiin taloudellisen vapauden ohella myös poliittista vapautta, jota pyrittiin oikeuttamaan luonnonoikeudellisella ajattelulla. Luonnonoikeus pyrki korvaamaan jumalallisen ilmoituksen rationaalisella ajattelulla ja uskolla ihmisjärkeen. Liberalismin keskeisiksi elementeiksi muodostuivat taloudellinen ja poliittinen vapaus, luottamus ihmisjärkeen ja individualismi. (Hilpelä 2007, 643–644.)

Kirjoittaessaan 1900-luvun liberalismiin ohjelmajulistusta John Rawls nosti tietoisesti esiin yhteiskunnallisen ja taloudellisen vapauden suhteen ongelmallisuuden. Hilpelä (mt., 949–650) selvittää, miten Rawls palaa toistuvasti kysymykseen yhteiskunnan läpikotaisesta markkinaistamisesta, joka vaarantaa tasa-arvon ja poliittisen vapauden. ”Julkinen sektori on tarpeen markkinoiden toiminnan valvojana ja säätelijänä sekä kansalaisten kannalta reilun yhteiskunnan ylläpitäjänä”, tiivistää Hilpelä Rawlsin ajatuksia. Liberalismin periaatteiden mukainen yksilöllinen tapa elää ja ajatella on lisääntynyt, mutta samalla on lisääntynyt ilmeisesti myös itsekeskeisyys ja yhteiskuntaa koskeva välinpitämättömyys. Tämä on muodostunut kohtalokkaaksi vallitsevalle poliittiselle järjestelmälle ja demokratialle. Hilpelän mukaan näyttää

siltä, että jos jokapäiväinen elämä sujuu kohtuullisesti, niin ihmiset ovat valmiita luopumaan kansalaisuuteen kuuluvasta poliittisesta osallistumisesta. ”Niin liberalismiin yksi kantava ajatus, individualismi, syö toisen liberalismiin kantavan ajatuksen poliittisen vapauden” (mt., 651).

Kun solidaarisuus, yhteisvastuu ja luottamus yhteisössä heikkenevät, ihmiset alkavat epäillä politiikan kykyä ratkaista yhteisiä ongelmia. Tämä avaa ovet uusliberalismille, joka vaalii ajatusta taloudellisesta liberalismista, mutta nousee populistisena liikkeenä valtiojohtoista politiikkaa vastaan. Hyvinvointivaltiohanke näyttäytyy sille valtion holhouksena, kansalaisten passivointina, tarpeettomana byrokratiana, kansalaisten varojen tuhlauksena ja markkinoiden tarpeettomana sääntelynä.

Uusliberalismin mukaan ihmisen järki on riittämätön hallitsemaan yhteiskuntakehitystä ja ohjaamaan sitä tavoiteltavaan suuntaan. Tarvitaan jokin sellainen ohjausjärjestelmä, joka on riippumaton ja jossa valta hajautuisi eri toimijoille. Markkinat näyttäytyvät juuri tällaisena ”itseään korjaavana” systeeminä, joka toimii kysynnän ja tarjonnan lainalaisuuksien mukaan ylikansallisesti sopeuttaen yhteiskuntia ja yksilöitä tuntemattomaan tulevaisuuteen. (Hilpelä 2004, 57.) 1980-luvun alkupuolelta 1990-luvulle asti Englannissa valtaa pitäneellä Margaret Thatcherin hallituksella oli merkittävä rooli uusliberalismin perusteiden määrittelyssä.

*Hyvinvointivaltion ihanteiden – tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja turvallisuuden – väitettiin vieneen yhteiskunnan sekä taloudelliseen että moraaliseen konkurssiin. Uudessa poliittisessä diskurssissa hyvinvointivaltio merkitsi julkisen vallan tunkeutumista kaikille elämän alueille, sietämätöntä byrokratiaa, kansalaisten oma-aloitteisuuden ja -vastuisuuden tuhoamista sekä veroina kerättyjen varojen tuhlausta. (Hilpelä 2004, 56; 2007, 654.)*

Edellä kuvatut uusliberalismin teoreettiset pohdinnat liittyivät saumattomasti aikansa yhteiskuntaan, joissa suuren keskiluokan lisääntynyt vaurastuminen oli herättänyt ärtymystä ohjattua tulonjakoa ja säätelyä kohtaan. Uusliberalismin sanoma tehokkuuden lisäämisestä sekä toisaalta sen yksilömoraalinen perusta saivat nopeasti kannatusta myös Pohjoismaissa, jotka olivat tunnettuja voimakkaasta hyvinvointivaltio politiikastaan. Uusliberalismi liikkeenä oli ikään kuin oikeutus, tai ainakin vahvistus, sille kehityksen suunnalle, joka oli huomattu ylikansallisen kehityksen ehdoksi.

Hilpelä (2004, 58) tarkastelee uusliberalismia nimenomaan vahvana ideologiana, joka ”vetää imuunsa, suosii tai ainakin tekee tilaa erälle muille aatevirtauksille.” Klassisen liberalismiin perintönä uusliberalismiin siirtynyt ja sen avulla oikeutustaan perustellut ajatus yksilönvapaudesta on ideologisena ulottuvuutena erityisen kiinnostava. Vallitsevassa yhteiskuntajärjestyksessä suuresti arvostamiemme mielipiteen-, sanan- ja yhdistymisvapauden kääntöpuolena on vapaus toteuttaa itseään ja haalia voittoja toisten kustannuksella, hyötyä toisten hädästä tai järjestää ja olla mukana epätasa-arvoa lisäävässä toiminnassa. Harvey (2008, 49) pohtii, miten vapau-

den idea saattaa näissä olosuhteissa surkastua lähinnä vapaan yrittäjyyden edistämiseksi, joka takaa vapautta lähinnä niille, jotka eivät enää tarvitse lisää tuloja, vapaa-aikaa tai turvallisuutta. Muille tämä ideaali näyttää lähinnä elämän ”välttämättömyyksiä” tai yrityksiä hyödyntää demokraattisia oikeuksia tasa-arvoisuuden lisäämiseksi. ”Yksilöiden hyvä ja uusliberalististen markkinoiden logiikka kietoutuvat toisiinsa halujen, valintojen, mahdollisuuksien ja pakkojen yhtäaikaisena välttämättömyytenä. Niistä syntyy välineitä, joiden avulla ihmiset kokevat selviytyvänsä kriiseistä ja hallitsevansa elämänsä”, kiteyttää Leena Koski (2004, 86) osuvasti.

Kaj Ilmonen (2006, 48–49) kuvailee uusliberaalin talousopin vapauskäsitystä ”vähintäänkin yksisilmäiseksi”. ”’Oikea’ uusliberaali henkilökohtaisen vapauden idea toteutuu ainoastaan silloin, kun sitä rajoitetaan vapaaehtoisesti tai kun sitä voidaan käyttää hallinnollisiin päämääriin.” Ilmonen kuvaa, miten uusliberalismin teoreetikot eivät kannata yksilöiden emansipatorisia pyrkimyksiä sinällään, vaan suosivat erilaisiin markkinoita edistäviin poliittisiin projekteihin sitoutunutta ”vastuunalaista kansalaisuutta”. Ilmonen viittaa Michael Deaniin kuvatessaan uusliberaalin vapauskäsityksen kaksijakoisuutta. Kuluttajakansalaisen henkilökohtaisen vapauden ehtona on alistuminen sosiaaliselle ja poliittiselle muokkaukselle, jossa hänet opetetaan ottamaan vastuuta vapaudestaan. Ilmonen esimerkin mukaan työntekijät painostetaan alistumaan suuryritysten henkilöstöpoliittisiin ja strategiaan ratkaisuihin samalla, kun yritysten johto itse pyrkii hankkimaan kohtalaisen vapauden tehdä vain omistajien ja yritysjohtajien etujen mukaisia päätöksiä.

Toinen uusliberalismin aatevirtauksista liittyy muuttuneeseen käsitykseen yksilöstä ja minästä. Yksilönvapauden retoriikan taustalla on oletus muodollisesta tasa-arvosta, jossa asemat ja palkkiot eivät jakaudu sukupuolen tai sosiaalisen aseman mukaisesti, vaan menestys on ”itsestä kiinni”. Kuten Julkunen (2007, 25–26) kirjoittaa, menestysyhteiskunnassa on vaikea tyytyä tuntemaan sisäistä tyydytystä. Kilpailukyky-yhteiskunta tähtää läpinäkyvyyteen, suoritusten mittaamiseen ja niistä palkitsemiseen sekä pakottaa esittelemään kykyjä ja saavutuksia. ”Yksilöiden [työntekijöiden] on menestyäkseen omaksuttava alituisen kehittymisen henki. Osaajan ja menestyjän koko elämä on potentiaalisesti työssä tarvittavien kykyjen, mielialan ja ruumiillisuuden tuottamisen sekä siinä tarvittavan tiedon ja informaation omaksu- misen aluetta.” (Julkunen 2007, 26.)

Koski (2004) kirjoittaa oivaltavassa artikkelissaan, miten

*uusliberalistisen koulutuspolitiikan kausaalilogiikka tiivistyy ajatteluun, jossa itsetunnoltaan terveet ja itseään tarkkailevat autonomiset yksilöt muodostavat sekä sosiaalisen että taloudellisen kilpailukykyyn perustan. Hyvinvointivaltion ihanteista, kuten tasa-arvosta, on muodostunut keino legitimoida taloudellinen kilpailu. Yksilöllinen tasa-arvo asettuu yksilöiden kohtaamisen moraaliseksi perustaksi, kun taas keskinäinen kilpailu koulutus- ja työmarkkinoilla pakottaa jokaisen ihmisen kilpailusuhteeseen jokaisen toisen kanssa.*

Koski lukee kriittisesti suomalaisia koulutuspoliittisia virallistekstejä ja löytää niistä uusliberalistisen kansalaisuuden kuvauksia ja luokittelua. Hänen mukaansa on oireellista, että kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteena oleva realistinen minäkäsitys kytkeytyy taloudellisen logiikan väistämättömyyksiin. Tavoitteiden tulee mahdollistaa yksilöllinen tulkinta, jonka mukaan esimerkiksi heikko työmarkkina-asema on seurausta omasta vääränlaisesta kykyrakenteesta tai huonosta itsetunnosta. ”Yksilöllisyys kollektiivisen moraalien perustana sulkee ulkopuolelleen yksilön, joka ei täytä ihannetta, tekee tämän yksilöllisyydestä joko syrjäytyneen ja ’sairaana’ tai näkymättömän” (mt., 86). Oikeastaan koko yksilön itsereflektion kohteen voi ajatella muuttuneen. Enää ei reflektoida omatunnon kysymyksiä suhteessa itseä suurempaan, transsendenttiin, vaan suhteessa tietoisuuteen omista kyvyistä, oppimisesta ja käyttäytymisestä.

Uusliberalismin ideologiasta kasvaa länsimaisen yhteiskunnan kansalaisen uusi moraalinen identifikaatioprojekti. Beckin ja Baumanin merkittäviin tutkimuksiin viitaten Koski (2004, 80) kuvaa moraalisubjektin dilemmaa:

*Mikä ennen oli varattu Jumalalle tai annettu valmiiksi luonnosta, on nyt muutettu kysymyksiä ja päätöksiä, joiden keskus on yksityisen elämän ohjaamisessa. [...] Itsensä jatkuva rakentaminen on ihmisen tärkein tehtävä – identiteettien perinteiset yhteisölliset kiinnitykset ovat haurastuneet ja murtuneet. Tilalle tarjotaan ’itserakennettavaa’ yksilöllisyyttä ja ’työkalupakkia’, jolla itseään voi muokata kulloisenkin tarpeen mukaisesti.*

Christopher Grey (1994) on tutkinut nuorten tilintarkastajien uranrakennusta itsehallinnon näkökulmasta. Hän osoittaa perusteellisen empiirisen aineistonsa avulla, miten työpaikan varmistaminen ja uralla eteneminen kasvaa sellaiseksi minuuden muokkaamisen projektiksi, jossa keskeisinä tekijöinä ovat jatkuvan valvonnan ja arvioinnin alla oleminen, työntekijöiden keskinäinen kilpailu sekä yrityksen ja ammattikunnan arvojen sisäistäminen. Greyn tutkimuksesta tekee erityisen se, että hän pystyy uskottavalla tavalla kuvaamaan, miten työuraan liittyvä persoonan rakentaminen kasvaa elämönhallinnaksi, arvomaailmaksi ja sosiaalisten suhteiden arvottajaksi. Hän (mt., 494) kokoaa, että menestyksellinen eteneminen tilintarkastajana edellyttää, että yksilön koko elämä ystävyys- ja perhesuhteineen muodostuu hallinnan alla olevaksi välineelliseksi projektiksi. Pelkkä kurinalaisuus, ilman että se valjastetaan palvelemaan yrityksen etua, ei riitä rakentamaan professionaalia työprosessia. Tässä mielessä uraan liittyvä itsekontrolli vaikuttaa olevan edellytys tilintarkastajan työprosessille, ja Greyn mukaan todennäköisesti myös muille professionaaleille työprosesseille.

Greyn (mt., 482) tutkimuksessa mukana oleville työntekijöille työ ei näyttäytynyt vain työpaikkana, vaan se muodostui minuuden yrittäjämäiseksi projektiksi. Työ oli heille tila, jossa minuus voi kehittyä juuri sellaiseksi kuin se todella on tai sellaiseksi kuin se haluaa tulla. Työntekijät olivat ilmeisen tietoisia jatkuvan kilpailun negatiivi-

sista vaikutuksista esimerkiksi työpaikan sosiaalisiin suhteisiin sekä toisaalta työntekijän asemaan ja urakehitykseen liittyvän järjestelmän keinotekoisuudesta. Menestymisen halu ja toisaalta putoamisen pelko ajoivat heidät kuitenkin kannattamaan järjestelmää ja hyväksymään se osaksi minuuden muokkaamisen projektiaan.

Tällainen suostunnan tuottaminen on nähtävissä osana julkisen sektorin ammatikuntien muutosprosessia. Edes sisäisesti palkitsevaa hoito-, sosiaali- tai opetustyötä ei voi tehdä irrallaan siitä uusliberaaliksi kuvatusta arvoperustasta, jossa minus näyttäytyy yrittäjämäisenä projektina kuluttajakansalaisuuden saavuttamiseksi. Tehokkuuden, tuottavuuden ja taloudellisuuden ottaminen toimintaa ohjaaviksi kriteereiksi heijastuu opettajan työn perustaan ja oikeutukseen. Oikeutus ei enää perustukaan työn itseisarvoon, vaan siitä saatavaan välineelliseen hyötyyn yksilön ja yhteiskunnan kilpailukyvyille.

Opettajan työn uudelleenmäärittämistä tarkastellessaan Mahony ja Hextall (2000, 85) tuovat esiin ”tehokkaan opettajan” käsitteen, jota käytetään Englannissa paljon. Tehokkaan opettajan käsitteeseen liittyvät läheisesti määreet siitä, miten opetussuunnitelmaa tulee soveltaa ja millaista tietoa ylipäätään jakaa kouluissa. Tämä politiikka, joksi tutkijat sitä kutsuvat, on kaiken kaikkiaan hyvin looginen ja sopiva nykyiseen keskusteluun. Miten sitten valvoa, että politiikka viedään myös käytännön tasolle? Tähän tehtävään on palkattu rehtorit, jotka on asetettu vastuuseen opettajien toiminnasta. Tähän kaikkeen liittyy myös täydennyskoulutusohjelma, jonka avulla voidaan toteuttaa oikeanlaista vahvistusta valituille tavoitteille.

Tutkijat esittävät, että kriittisyys tätä järjestelmää kohtaan on tärkeää, koska se perustuu kyseenalaisille arvoasetelmille. Jopa käytetyt käsitteet, kuten koulunkäynti, kasvatus ja yhteiskunta näyttävät näissä diskursseissa sellaisilta, joita on vaikea paikoin tunnistaa. Tutkijoiden mukaan kaiken tämän ensimmäinen ongelma on järjestelmästä välittyvä mekanistisuus. Koulu ja opettajan työ perustuvat olettamukselle panos-tuotos-asetelmasta, jossa tekninen ja oikeanlainen suorittaminen on pääasia. Se ei jätä tilaa liioin oppilaiden, tilanteiden kuin opettajienkaan erilaisuudelle. (Mahony & Hextall 2000, 86.)

Kokoavasti voidaan ajatella, että uusliberalistista perustaa seurailevan kehityksen vaikutukset opettajan työhön ovat kahtalaiset. Toisaalta opetustyö on koulutuspolitiikan viimeaikaisten muutosten vuoksi joutunut tilanteeseen, jossa markkinointumien on määritellyt uudelleen työn perustaa. Toisaalta hyvinvointivaltioon kohdistuneet syytökset ja niitä seurannut uusliberalisoituminen ovat asettaneet kansalaisyhteiskunnan suomen opettajan työn oikeutuksen kyseenalaiseksi. Opettajan työ halutaan tässä mielessä nähdä markkinahyödykkeenä, jolla tulisi olla mitattavaa arvoa kansalliselle kilpailukyvyille. Kuten Allan Luke (2004) toteaa, opettajan työ kiinnittyy yhä vankemmin tuottamisen ja kuluttamisen ketjuun tehtäväänään kasvat-  
taa uutta uusliberaaliin yhteiskuntajärjestykseen sopivaa työvoimaa. Kaikkien pedagogisia käytäntöjä tai professionaalisuutta käsittelevien diskurssien taustalla on aina



se tosiasia, että opettaja on työsuhteessaan alisteinen vallitsevalle sosiaaliselle todellisuudelle.

## Opettajan luokkaretki uuden keskiluokan elämäntapaan ja identifikaatioon

Kuvatessaan 1980-luvun alun kaupungistumiseen liittyvää elämäntapojen muutosta Kortteinen (1982, 225–230) toteaa, että kulutuksesta ja rahankäytöstä tuli tuolloin keskiluokan perheyhteyttä kiinteyttävä elementti. Kodin hyväksi tapahtuva kulutus kasvoi täyttämään sitä tyhjiötä, joka syntyi naisten siirtyessä palkkatyöhön ja patriarkaalisen perherakenteen tullessa määritellyksi uudelleen. Kortteisen tulkinta on, että raha ja rahankäyttö loivat uudenlaisen perustan aviolliselle tunnesuhteelle ilman, että se olisi alistanut perhettä toimeentulon ikeeseen. Kulutus ja sen avulla tapahtuva ”yläluokkaisemman” elämän tavoittelemisen oli jo tuolloin nähtävissä keskiluokan elämäntavan ideaalina. Miehen ympäriryöreät työpäivät, vaimon koulutautuminen ja siirtyminen palkkatyöhön sekä näistä johtuvat perhedynamiikan ja kasvatuksen ongelmat hyväksyttiin osana paremman tulevaisuuden tavoittelua. ”Sitku-tyytyväisyys”, kuten Kortteinen (mt., 214) suhtautumistavan nimeää, on kuvaavaa keskiluokan dynamiikalle myös globalisaatioyhteiskunnassa. Erona on ainoastaan, että kulutuksen merkitys on moninkertaistunut niin yksilöiden identiteetti-työssä kuin perhedynamiikassakin.

Vaikka opettajan työ sisältää odotuksen voimakkaasti keskiluokkaisesta elämäntavasta, vaikuttaisi sillä olevan hankaluuksia suhteutua perinteiseen luokkaajatteluun, jossa keskiluokka halusi erottautua selvästi työväestä, mutta ylläpiti käsitystä yläluokan ja keskiluokan rajan häilyvyydestä. Akatemisoitumisen myötä opettajille ei tavoiteltu niinkään yhteiskuntaluokan arvonnousua, vaan parempia työedellytyksiä ja tiedollista riippumattomuutta. Yhteiskunnallisen arvonnousun tavoittelemisen ei sopinut ammatin eetoksen. Lähemmäs nykyaikaa tultaessa on käynyt ilmeiseksi, että sitku-tyytyväisyys ei olisi myöskään taloudellisesti kestävä ajattelu-tapa, koska urakehitys ei tarjoaisi mahdollisuutta hyvään palkkakehitykseen työmäärää lisäämällä.

Kaiken kaikkiaan, kuten David Harvey (2008, 245) toteaa, luokkapuheelle on vaikeaa löytää täsmällistä vastaavuutta nykyaikana, jolloin käsitteellä on hänen mielestään mitätöity hallitsevan luokan valtaa koskeva kritiikki. Hän toteaa, että luokan käsitteellä on edelleen painoarvoa yhteiskunnallisessa keskustelussa, vaikka sen avulla ei kannata haikaillakaan mennyttä aikaa. Luokan muotoutumisen tapa ei ole etukäteen määrättävissä. Yhteiskunnalliset olosuhteet ovat täynnä ristiriitaisuuksia,

joita luokkaidentiteettiin kietoutuneet rotuun, sukupuoleen tai taustaan liittyvät erottelut synnyttävät.

Pekka Räihä (2006, 211–212) päätelee uskottavasti, miten keskiluokkaisuuden idea on juurtunut syvälle opettajaksi opiskeleviin. Ammatti ei ole juurikaan viehättänyt ylempiä kansankerrostumia. Pohtiessaan opiskelijoiden suhdetta kriittisyyteen Räihä (mt., 212) esittää:

*Vähemmän koulutettujen vanhempien lapsille luokanopettajan ammatti on ensimmäinen, lyhyt ja suhteellisen nopea tie akateemiselle uralle. Jos hyväksymme tämän lähtökohdan, tarkoittaa se opettajaksi opiskelevilla siirtymistä ylempään yhteiskunnalliseen asemaan. Tällöin sen kritisointi, mitä itse tai oma perhe arvostaa, ei ole kovinkaan korrekta. Korkeammin koulutettujen vanhempien lapsille akateemisuuden kenttä avautuu kenties laajemmin.*

Vaikka opettajaksi opiskelevien luokkataustaa on vaikea absoluuttisesti mitata, puoltaa Räihän käsitystä taipumus ammatin vahvaan periytymiseen. Tämä on havaittavissa muun muassa valintahaastatteluissa, jossa hakijat kertovat usein opettajaisältä tai -äidiltä saadun realistisen kuvan opettajan työstä olevan yksi alalle haikutumisen perusteista.

Räihä (2006) etsii keskiluokkaisuuden ideasta perusteita myös opettajankoulutuksen heikon vaikuttavuuden ongelmaan. Luokanopettajaopiskelijoita vaikuttaisi yhdistävän hyvän koulumenestyksen lisäksi se, että he ovat oppineet korostamaan omia vahvuuksiaan ja peittelemään osaamattomuuttaan. Keskenäisyyden idea ei Räihän mukaan vain näyttäisi kuuluvan opettajaksi opiskelevien kulttuuriin. Havainnot kertovat luokkataustan merkityksestä opettajan työhön laajemminkin, osaltaan hämmentävällä tavalla. Ensi katsomalta saattaa vaikuttaa siltä, että luokkataustaan liittyvät tulkinnat jotenkin vähentävät opettajan ja opetustyön arvoa tai ainakin niissä on jotain epäilyttävää. Miksi näin on? Tähän voisi olla kaksi selitystä. Ensinnäkin opettajan työn ideaaliksi on haettu yliopistollista professionaalia, johon keskiluokkaisuus ja keskenäisyyden tunnustaminen sopivat verrattain huonosti. Toisaalta luokkataustaisuuden nostaminen keskusteluun yhdistyy helposti poliittisiin pyrkimyksiin, joita on perinteisesti opettajan työn kohdalla vältelty.

Idea keskiluokkaan kuulumisesta sekä sitä koskevat uudelleenmäärittelyt indikoivat nähdäkseni ammattiin kirjoitetun elämäntavan muutosta tai ainakin muospaineita. Elämäntapa yksilön ulkoisten näkyvien muotojen kuvaajana ja ilmaisukenttänä auttaa ymmärtämään sitä logiikkaa, jolle opettajan työ on perinteisesti rakentunut ja joka toisaalta murtautuu läpi uusien sukupolvien opettajien määrittäessä itseään työmarkkinoilla (vrt. Roos 1990). Kuten J. P. Roos (1985, 35) jo vajaan 30 vuotta sitten kirjoitti, elämäntavan muuttaminen ei kuitenkaan ole yksinkertainen asia. Kun elämäntapa näyttäytyi aiemmin itsestäänselvyysnä, se koetaan tässä ajassa ennemminkin kahleena. Roosia mukailien: opettajankin on pakko hankkia rahaa voidakseen asua ja kuluttaa, voidakseen ostaa keskiluokan arvoja kunnioittavan au-

ton tai voidakseen kokea elämyksiä kotona ja harrastuksissa. ”On pakko alistua yhä ahtaampaan arkirutiiniin, josta vapautumisen muodot ovat pakonomaisia”, Roos (1985, 35) kiteyttää.

Tässä kulutuksen ja kansalaisidentifikaation yhdistelmässä on kuitenkin jotain sellaista, joka ei ensikatsomalta sovi käsitykseen opettajan yhteiskuntasuhteesta. Työhön rakentunut elämäntapa on toisaalta suosinut perinteisesti perhekeskeistä toiminnallisuutta ja vaatinut erityisiä perusteluja muunlaiselle orientaatiolle. Suhteessa keskiluokan elämyksellisyyden, erottautumisen ja itsensä toteuttamisen orientaatioon opettajan työ näyttäytyy tämän toiminnan areenana ja mahdollistajana ambivalentilla tavalla. Työ tuottaa tai pitää yllä taitoja ja toiminnallisuutta, joka mahdollistaa monipuolisen itsensä toteuttamisen esimerkiksi luokkaan ja sosiaaliin asemaan liittyvien ulkoisten merkkien muodossa. Oman talon rakentaminen tai vakavaluonteinen kulttuuriharrastus täyttävät vapaamman elämänmuodon tavoittelun ja itsensä toteuttamisen tarpeita sekä mahdollistavat henkistä ja taloudellista irtiottoa työstä. Samalla ne näyttävät vaihtosuhteen hallinnan muotoina, joiden avulla voidaan osoittaa, että työstä on hyötyä muutenkin kuin palkan muodossa ja tuota hyötyä voidaan käyttää oman itsen ja perheen hyväksi.

Teija Mikkola (2003, 88–89) kuvaa arvoja käsittelevässä väitöskirjassaan uutta keskiluokkaa sosiaalisena ryhmittymänä ja mielentilana. Hän lainaa J. P. Roosia tavalla, joka on opettajan ammatin kannalta merkittävä. Roos (1986, 76) selvittää:

*Uuteen keskiluokkaan kuuluvat tyypillisimmillään ne miehet ja naiset – useimmiten av(i)opareina – joilla on akateeminen tai ylioppilaspohjainen opistotasoinen koulutus, joiden vanhemmat ovat peräisin rahvaasta tai alemmasta keskiluokasta, jotka asuvat kaupungissa, jotka ovat toimihenkilöitä, joko alemman johdon tai suunnittelun tehtävissä – koulutus, kulttuuri, sosiaali- ja terveysala – ja erinäisissä muissa erityispalvelutehtävissä, jotka vaativat koulutuksellista kompetenssia. Tämän lisäksi heillä on ambivalentti habitus, mikä näkyy muun muassa siitä, että he haluavat yhdistellä hankalasti yhdistettävissä olevia asioita, esimerkiksi kaupunkia ja maaseutumaista elämää, ajallista itsenäisyyttä ja ankaraa työhön paneutumista, urakeskeisyyttä ja suuntautumista tärkeimpiin asioihin elämässä – esimerkiksi lapsiin ja harrasteisiin – pehmeitä asenteita ja kovaa kulutusta jne.*

Lainaus kokoaa perusteet määritellä uutta keskiluokkaa ammattiluokittain, mutta kuvaa sen lisäksi erityisen hyvin myös luokan sisäistä problematiikkaa. Ammattiluokittelujen perusteella opettaja kuuluu keskiluokan ytimeen niin sivistys- ja uusintamistehtävänsä, mutta myös tiedollisen asemansa mukaisesti. Roosin yllä esittämä ”ambivalentti habitus” kuvaa erityisen hyvin opettajan työtä. Opettajat ovat toisaalta ammatillisen eetoksensa kautta kiinni perinteisessä ja säilyttävässä arvomaailmassa, mutta kiinnittyvät toisaalta akateemisuutensa ja harrastuneisuutensa kautta moderniin elämäntyyliin. Ammattiin sisäänrakennettu tiedollinen auktoriteetti ja tietojen monipuolisuus sekä useilla vielä erikseen henkilökohtaisen taideharrastuksen

kautta toteutunut kiinnostus kulttuuriin ja estetiikkaan vetää opettajia kohti informaatioyhteiskunnan individualistisempaa elämäntapaa. Julkunen, Nätti ja Anttila (2004, 235) kuvaavat keskiluokan dilemmana sitä, että työ on merkittävä sekä toimeentulolle että sosiaaliselle ja persoonalliselle identiteetille. Asemasta työelämässä on tullut entistä voimakkaammin myös elämäntapaa määrittelevä ja sille rajoja asettava tekijä. Tutkijoiden varovainen johtopäätös varsin kattavasta keskiluokkaisen tietotyön aineistosta on, että suomalainen (keskiluokkaisen työn) työeetos näyttää perustuvan kilpailulle, vertailulle ja mahdollisuuksien rajoittamiselle. Nämä määrittelevät uudelleen myös opettajan työhön kiinnittynyttä elämäntapaa.

Kuvattaessa yhteiskunnan rakennetta luokkajako avulla on esiin noussut ajatus, jonka mukaan luokkajako ei enää perustuisikaan ensisijassa ammattiaseman mukaiseen luokitteluun, vaan sosiaalisiin kokonaisuuksiin, joihin kuuluminen on yhteydessä moniin muihin asioihin, kuten vapaa-ajan käyttöön, poliittiseen suuntautumiseen tai arvoihin. Uuden keskiluokan määritteleväksi tekijäksi on noussut inhimillinen pääoma, tieto, jonka on katsottu nousseen kolmen perinteisen tuotannon tekijän – maan, työn ja pääoman – rinnalle. (Mikkola 2003, 94–96.) Kuten Bauman (1996, 204) asian ilmaisee, tiedosta on tullut sosiaalisen aseman tärkein tunnus.

Tiedollinen pääoma on viime aikoina tullut symbolisesti entistä merkittävämmäksi uuden keskiluokan sisäisen jaon kriteeriksi (vrt. Sännti 2003, 178–179). Kun useat muut ammattiryhmät ovat pystyneet säilyttämään tiedollisen auktoriteettiasemansa oman ammattisanastonsa avulla, on kansanomaisuus säilynyt edelleen opettajan työhön kiinnittyneenä hyveenä. Useissa akateemisissa ammattiryhmissä mahdottomuus hallita jatkuvasti kasvavaa tietomäärää on pystytty kääntämään sisäiseksi vahvuudeksi korostamalla erityisalojen ja erikoistumisen merkitystä. Opettajan työssä tämä on tarkoittanut tiedollisen auktoriteettiaseman symbolista luovuttamista. Pyrkimys tiedolliseen eksperttityteen kasvatuksen ja koulutuksen aloilla päätyy helposti tarkoittamaan lähinnä turhaa teoreettisuutta tai itsensä korostamista. Opettajan työ näyttäytyy helposti käytäntönä, jota teoreettisuus häiritsee. Tämä on ollut metaforinen peruste, joka heijastuu myös opiskelukulttuuriin. Eräässä tilaisuudessa luokanopettajaopiskelijoilta kysyttiin, miksi he eivät ole laajemmin innostuneet valitsemaan sivuaineikseen muita yliopistollisia oppiaineita. He ilmoittivat, etteivät halua tähdätä muuhun kuin opetustapahtuman hallintaan. Käytännöllisyys on hyve -metaforan voi kuulla myös vastakkainasetteluna lapsen kohtaamiselle ja teoreettiselle ymmärtämiselle. Kohtaaminen nähdään ehkä sellaisena tunteensiirtona, joka saattaa kärsiä teoretisoinnista.

Kasvatukseen ja opettajan työhön liittyvien ilmiöiden tarkastelu epäproblemaattisina on toisaalta heijastellut käytännöllistä suuntautumista, mutta samalla siitä on saattanut tulla myös kollektiiviseen ammatilliseen itsetuntoon vaikuttava tekijä. Uuden keskiluokan sisäisessä kilvoittelussa pärjääminen ja erityisaseman todistaminen on vaikeaa ilman symbolista tunnetta luovuttamattomasta tietoperustasta. Hyper-

kilpailussa ei oikein tahdo riittää se, että omaa käsitteellistä tietämystä monista asioista ja on herkkä tulkitsemaan sosiaalista todellisuutta. Nämä ovat ennemminkin kansalaistaitoja, joita jokaisen oletetaan itsessään kehittävän. Näitä ominaisuuksia ei myöskään pidetä yksilökorostuksen aikakautena elämänhallinnan kannalta keskeisinä, vaan niiden voidaan jopa ajatella heikentävän itseä ja olevan haittana pärjäämiselle. Toisaalta monet luokanopettajista paikkaavat tätä kokemusta taiteellisella lahjakkuudellaan tai erityisellä harrastuneisuudellaan. Kuvataiteellinen tai musiikillinen lahjakkuus tai erityinen käsityötaito auttavat minän koostamisessa ja keskinäisessä vertailussa.

Kuin edellä sanotun kiteyttäen Julkunen kollegoineen (2004, 19) kirjoittaa:

*[Keskiluokan k]ulttuuri tarjoaa siten monia työlle omistautumista oikeuttavia ja vaativia eetoksia, työnsä kunnolla tekemisen kunniaa, professionaalista etiikkaa ja vastuuta, intellektuaalisen työn omaa houkutusta, itsetoteutuksen ideologiaa, vaurastumisen ja menestymisen mahdollisuuksia, putoamisen pelottavuutta. Samalla nämä eetokset on yhä suuremmin alistettu maaperäksi kilpailun, mittaamisen ja arvioinnin tekniikoille, niin että työn suorituspainneissa mutkikkaalla tavalla kietoutuvat työn oma luonne, minuusprosessit ja tuloksen näyttämisen tekniikat.*

He jatkavat, että näille on, ainakin teoriassa ja ajatuksen tasolla, vaihtoehtona irtiotto, ”hyppääminen ulos oravanpyörästä”, joka kuitenkin perheeseen, huoltajuuteen ja asumiseen liittyvien pakkojen tilanteessa näyttäytyy ennemmin pelottavalta uhkakuvalta kuin realistiselta valinnalta.

Mikkola (2003, 305) päätelee, että uuden keskiluokan arvoja leimaa refleksiivisyys. Tämä ilmenee elämänasenteena, jossa ”olla on avoimia uudistuksille, puntaroidaan vapaasti erilaisia vaihtoehtoja ja päädytään ratkaisuihin, jotka tuntuvat luontuvan itselle parhaiten ja tukevan omaa todellista itseä.” Moderni ihminen elää näin perinteiseksi luokitellulla tavalla, mutta samalla modernisti, hän tekee moraaliset ratkaisunsa omista lähtökohdistaan nojaten kuitenkin perinteisiin auktoriteetteihin. Ratkaisut ovat nimenomaan valinnan tuloksia. Yksilö voi kertoa uskovansa Jumalaan, mutta ei kuitenkaan siten, kuin kirkko opettaa. Vaikka tällaista eetosta voidaan pitää perustaltaan individualistisena ja äärimmäisen relativistisena, se on kuitenkin samanlainen monien muiden ajankuvien kanssa. Tässä suhteessa on ymmärrettävää, että yksilö painottaa omia valintojaan ja niistä muodostuvaa henkilökohtaista eetos- ta identifikaation perustana. Kiinnostavaa ei ole niinkään se, mitä opettajan työ kollektiivina merkitsee, vaan se, miten sen itse osaksi elämäntarinaa rakentaa. Bowers (2005) toteaa länsimaisen oppimiskäsityksen kritiikissään kuitenkin tällaisen ajattelutavan ongelmalliseksi. Tehdessään refleksiivisiä valintoja yksilö jää ilman kollektiivien tarjoamaa moraalista tukea ja identifikaation perustaa.

Caseyn (1995, 180) mukaan refleksiivisissä valinnoissa piilee yksi markkinayhteiskunnan tuottaman minuuden sovittamattomista ristiriidoista. Samalla, kun yksi-

lö on sitoutunut klassisen protestanttisen työkuulttuurin luonteenhyveisiin, itsensä kieltämiseen, ahkeruuteen ja itsekuriin, hän samalla etsii uusia tapoja itsensä toteuttamiseen ja omien narsististen tarpeidensa täyttämiseen jatkuvan kuluttamisen avulla. Teollisen yhteiskunnan tuottamat ”luokkaminuudet” paitsi osoittivat toimijuuden rajoja ja valtasuhteita, olivat myös perustana työntekijöiden solidaarisuuden kokemuksille. Tällainen solidaarisuus on huomattavasti heikentynyt, koska nykyisessä tilanteessa kaikki luokka-aseman määrittelystä riippumatta tavoittelevat sosiaalisen aseman nousua elämäntavan ja siihen kuuluvien symbolien kulutuksen avulla. Tilanne on johtanut uudenlaiseen yksilön omien oikeuksien puolustamiseen. Työpaikat voivat Casey mukaan tarjota kollektiivisia kuulumisen kokemuksia niitä etsivälle narsistiselle kuluttajakansalaiselle. Uudet työelämän diskurssit ja niiden ympärille syntyneet käytännöt osallistumisesta päätöksentekoon, matalista organisaatioista, tiimeistä ja henkilöiden välittömästä vuorovaikutuksesta tuottavat minuuksia, joissa työpaikasta tulee työntekijän toinen (tai ensimmäinen) perhe. Se tarjoaa tiimien jäsenille vahvan äidillisen suojan ja sisaruussuhteet ilman vaatimusta täydellisestä sitoutumisesta tai ilman itselle uhratun ajan tuomaa jatkuvaa syyllisyyttä.

Casey kuvaamat luokkaminuudet suojasivat työntekijöitä työ- ja koulutusmarkkinoiden liioittelevilta lupauksilta. Kollektiivisen työmarkkinasuojan lisäksi ne tuottivat realistista puhetta yksilöiden sosiaalisista liikkumismahdollisuuksista ja työmarkkinoiden toimintalogiikasta. Tämä vaikuttaa heikentyneen ainakin sillä perusteella, miten esimerkiksi uusien teollisten alojen ammattikoulutetut nuoret mieltävät koulutuksen jälkeisen työelämän. Koulutus näyttäytyi noususuhdanteen aikana nuorille takuuna varmasta työpaikasta ja taloudellisesta pärjäämisestä ilman pitkän koulutuksen taloudellista ja henkistä panostusta. Lyhyt koulutus nähdään porttina ”tienaamaan”, vaikka työmarkkinoiden perusteella on melko selvää, että tällaiset alat ovat kaikkein suhdanneherkimpä ja niiden työntekijät siten suhteellisesti heikoimmassa asemassa.

Kun Arlie Hochschild (2003, 209–212) kysyi amerikkalaisen suuryrityksen koulutetuilta työntekijöiltä, missä he tunsivat olevansa pätevimmillään, vastaus oli usein ”töissä”. Saman vastauksen hän sai yhtä usein myös kysymykseen, tunsivatko henkilöt olonsa rennommaksi töissä vai kotona. Hochschild (mt., 209) summaa sukupolven työkuulttuurin toteamalla, että aiemmat arkkityypit, ”työnarkomaanit isät” ja ”valittavat äidit”, ovat korvautuneet ”työnarkomaaneilla vanhemmilla” ja ”valittavilla lapsilla”. Hänen mukaansa työpaikat muistuttavat yhä enemmän kotia ja kodin kuulttuurinen järjestys taas tulee usein lähelle aiemmin työelämää kuulunutta suoritusten mittaamista. Työpaikan illanvietoissa, kuntosalivuoroilla ja harrastepiireissä voi viettää sitä vapaa-aikaa, jonka järjestäminen kuului aiemmin kodin ja työelämän ulkopuolisen ajan piiriin. Kuten Hochschildin kirjan – *The Commercialization of Intimate Life* (Yksityisen elämän kaupallistuminen) – nimikin viittaa, markkinatalouden

uusliberaali logiikka ulottuu kaikille elämäalueille aina yksilön minuuden muokautumisen prosesseihin ja yksityiselämään asti.

## Opettaja keskiluokan professioammattien kilpakentällä

Simmel ajatteli 1900-luvun alussa Rahan filosofia -teoksessaan, että raha etäännyttää, mutta luo samalla enemmän tilaa sisäiselle yksilölle. Eri asioiden arvo välineellistyi rahassa, joten kaikki sellainen, mikä ei ollut välineellistä vaan aitoa kanssakäymistä ja huolenpitoa voitiin jättää tämän ulkopuolelle. Simmelin mielestä raha ja sen vaihdanta vapauttivat yksilöt: tilanherralle kävi maksuksi rahallinen korvaus sen sijaan, että torpparin olisi pitänyt myydä itsensä tämän palvelukseen. Simmelin visiossa rahan ja vaihdannan piti vapauttaa enemmän tilaa sellaisille elämäalueille, jotka eivät olleet niillä mitattavissa. (Steinby 2008, 39–41.)

Esitellessään Simmelin ajatuksia suhteessa vallitsevaan yhteiskuntalogiikkaan Steinby (mt.) toteaa, että ei tarvitse kuin katsoa ympärilleen huomataksaan, miten päinvastaisella tavalla on tapahtunut. Rahallinen välittyneisyys on tullut hyväksyttäväksi tai suorastaan normaaliksi monilla henkilökohtaisen elämän alueilla ja luottamukseen perustuvissa henkilökohtaisissa suhteissa. ”Sellaiset persoonallisuuden alueet, jotka Simmelin mielestä ilman muuta asettuvat tavaravaihtosuhteiden ja rahan logiikan ulkopuolelle, kuten perheenjäsenten väliset suhteet, rakkaus ja ystävyys, ovat nykymaailmassa alkaneet siinä määrin noudatella kapitalismin logiikkaa, että voidaan kysyä, jääkö modernin minän valistuksellisesta ja romanttis-idealistsesta ihanteesta mitään jäljelle.” (Steinby 2008, 41; vrt. Hochschildt 2003; Meretoja 2008.)

Suomessa yhteiskunnallisen rakennemuutoksen mukana paisunut uusi keskiluokka omaksui aatteellisesti hyvin liberaalin näkökulman hyvinvointivaltioon. Keskiluokan yhteiskunnallisen ja erityisesti taloudellisen aseman paraneminen ei enää perustunutkaan hyvinvointivaltion perustana olevalle aatteelle yhteisestä hyvästä, vaan se tarvitsi tuekseen yhtenäistyvän ajatuksen jokaisen omista mahdollisuuksista. (Ahonen 2003, 62.)

Tällainen keskiluokan eetos näyttäisi sopivan huonosti opetustyön moraaliperustaan, jossa korostuvat nimenomaan idea tasavertaisuudesta ja kertomus yhteisestä kohtuullisuuden kokemuksesta. Aateperustainen ristiriita konkretisoituu tilanteessa, jossa akateemisesti koulutetut opettajat ovat seuranneet sivusta, kuinka muiden ylemmän keskiluokan professioammattien jäsenet ovat kasvattaneet vaurauttaan yksilöllistymisen mahdollistavilla vapaan kilpailun markkinoilla. Esimerkiksi kunnallinen lääkärintyö on avattu monilta osin markkinoille. Markkinavetoisuuden lisääntyminen on tuonut uudenlaisen vertailukohdan julkisen sektorin työn määritte-

lylle, mikä on tarkoittanut myös kunnallisten palkkausperusteiden uudelleenarviointia. Ympäröivään kehitykseen suhteutettuna ei ole lainkaan outoa, että esimerkiksi parasta aikaa kaavailtaviin opettajien palkkajärjestelmän uudistuksiin on suhtauduttu monissa opettajapiireissä sekä ammattijärjestötasolla varovaisen optimistisesti.

Uudet palkkajärjestelyt tuonevat opettajan ammattiin sellaisen ajanmukaisen, keskiluokan henkilökohtaiseen arvonnousuun perustuvan ulottuvuuden, joka antaa mahdollisuuden ansiotason kehittymiseen ja keskiluokan sisäiseen elämäntapakamppailuun kiinnittymiseen. Tämän logiikan mukaisesti yksilön on tarkoituksenmukaista kannattaa sellaista järjestelmää, joka aikaansaa keskinäisen kilpailutilanteen samassa ammatissa toimivien välille. Kilpailutilanne antaa mahdollisuuden tavoitella parempaa palkkatasoa ja sitä kautta vapaampaa ja vauraampaa elämäntapaa. Käytännössä tilanne voi olla kuitenkin raadollisempi. Palkkakilvoittelun taustalla voi elämäntavan tavoittelun sijasta olla myös kysymys perheen tai yksilön kunniallisesta yhteiskunnallisesta selviämisestä. Palkkatyöllä pitäisi pystyä turvaamaan itselle ja perheelle elämisen perusehdot ja maksaa takaisin opiskeluaian elämiseen kuluneet opintolainat.

Keskiluokan markkinaideologian hyödyntäminen esimerkiksi uuden palkkajärjestelmän avulla sisältää joka tapauksessa sellaisia vaikutuksia, joihin kannattanee suhtautua kriittisesti (vrt. Patomäki 2005). Kirsti Klette (2000) on tutkinut norjalaisien opettajien ajatuksia uuden kokonaistyöaikajärjestelmän vaikutuksista työn luonteeseen ja ajankäyttöön. Hänen lähtökohtansa analyysiin oli kysymys ulkoisen säätelyn vaikutuksista opettajan ammatillisuuden kehittymiseen. Kletten mukaan opettajat olivat kokeneet työajan ulkopuolisen ohjaamisen vanhempien ja kollegojen kanalta myönteisenä asiana. Uudistuksen vaikutuksia henkilökohtaisen ammatillisuuden kehittämiseen pidettiin sen sijaan varsin negatiivisina.

Tässä suhteessa Kletten tulkinta oli melko selkeä. Hän toteaa voitavan uskottavasti väittää, että uusi työaikasopimus on esimerkkitapaus opettajien deprofessionalisoitumisesta ja proletarisoitumisesta. Muutokset olivat lisänneet työn ulkoista kontrollia ja vähentäneet autonomiaa. Keskiluokan elämäntapaideologiaan sitoutuminen on tehnyt opettajasta entistä riippuvaisemman työpaikastaan, joka ei kuitenkaan ole samalla tavalla turvattu valtion virka kuin ennen. Työpaikka on ansaittava uudelleen ja uudelleen ulkoisten mittarien mukaisesti. Aiemmin ammatin jatkuvuus perustui työn itseisarvoon, jonka määrittely oli annettu opettajalle itselleen. Nyt tämä itseisarvo on korvautumassa sellaisilla arvoilla, jotka määritellään opettajakunnan ulkopuolelta.

Toinen työsuhteen turvallisuuden kokemukseen vaikuttavista seikoista on työntekijöiden välille syntyvä kilpailuasetelma. Työn vaativuustaso ja henkilökohtainen suoriutuminen perustuvat monimutkaiselle kriteeristölle, jonka mukaisesti työntekijän suoritusta arvioidaan. Hyväksi työntekijäksi valikoituu parhaiten arviointias-



teikon taustalla olevat kriteerit täyttävä. Huonommin kilpailussa puolestaan pärjäävät ne, joiden toiminta ja ajatukset poikkeavat jostain syystä halutusta. (Ball 1999.) Opettajat ovat kriteerien asettamisen osalta melko huonossa asemassa. He ovat palvelussuhteessa niin oppilaiden vanhempiin kuin virkamiehiinkin. Paitsi, että ryhmien intressit poikkeavat huomattavastikin toisistaan, ei opettajilla ole juurikaan mahdollisuutta puolustautua. Pahimmassa tapauksessa he jäävät vaille tukea puolustamaan yksin jotain sellaista, jota kumpikaan työhön ulkopuolelta vaikuttava intressiryhmä ei ymmärrä.

Autonomian ja itsemääräämisen kokemukset työssä liitetään usein työn omatahtisuuteen ja työajan henkilökohtaiseen kontrollointiin. Ulkoinen kontrolli opetustyössä liittyy työprosessien jaksotukseen koulupäivän aikana. Oppituntien pituudet ja ruokailu määrittyvät oppilaiden rytmin mukaan. Opettajien ajankäytöllinen vapaus on kuitenkin perustunut oppituntien ulkopuolella suoritettavan suunnittelu- ja valmistelutyön ajankohtien ja paikan määrittelyyn. Työn on voinut tehdä joko koulussa tai kotona, ennen oppitunteja, iltapäivällä tai illalla. Tällä vapaudella on ollut paljon myös symboliarvoa, koska se on mahdollistanut irtautumisen perinteisestä kahdeksasta neljään työaikarytmistä ja erottanut opettajat tässä suhteessa työväestön kontrolloiduista työajoista. (Klette 2000, 155–156.) Ulkopuolinen ohjaus muuttuu helposti kontrolliksi, joka puolestaan johtaa myös opettajien tarkempaan työajan ja vapaa-ajan rajojen vartiointiin. Samalla se Kletten (2000, 157) mukaan asettaa opettajat yhä kuuliaisemmiksi kansalaispalvelijoiksi.

Juha Siltala (2004, 242) kuvaa kiinnittymistä ylempään keskiluokkaan ajankäytön ja erityisesti kiireen määrittelyn kautta. Hektisyydestä ja kiireen tunteesta sekä näiden avulla esitetystä sitoutumisesta työhön on tullut luokkaan kuulumisen kriteeri. Se, että rajoja on puolustettava niin voimakkaasti, viittaa todelliseen putoamisen mahdollisuuteen. Jos rajoja ei jatkuvasti uusinnettaisi tarinallisesti, se voisi tarkoittaa opettajankin kohdalla jättäytymistä sivuun keskiluokkaisesta elämäntavan tavoittelusta työmarkkinoilla.

Yhteiskunnallisen arvonannon kannalta kyse on tämän puheen tulkinnasta. Kiire ja työn kuormittavuus eivät lisää tulkinnoissa työn arvoa, siis ne eivät tee opettajasta työn sankaria. Kiirekokemukset ja kuormittavuuspuhe tulkitaan ehkä enemmän normaalitilaksi, jossa on päästy pois leppoisasta oleilusta pitkin lomineen ja lyhyine työpäivineen. Ajatus on tulkittavissa kortteislaisittain siten, että työn ja varsinkin keskiluokkaisen työn pitää olla kovaa ja tuon kovuuden tuottamisella on itseisarvoa työn arvostuksen määrittämisessä. Tällöin opettajan työn määrittelyt, joissa korostetaan henkilökohtaista sitoutumista, saattavat tulla itseään toteuttaviksi ennusteiksi. Catherine Casey (1995; myös Julkunen 2000, 230) kiteyttää tämän toteamalla, miten ideaalin työntekijän minä ylläpitää klassisen protestanttisen kulttuurin hyveitä, mutta on menettänyt vision sen lopullisista palkkioista.

## Opettajien professiopuhe ja sen ongelmallisuus

Koulutettujen luokkien tai ammattien erityisyyttä on jo sadan vuoden ajan määritellyt professio-käsitteen ja professionalismin avulla. (Konttinen 1989; Julkunen, Nätti & Anttila 2004, 17–18.) Profession idea on korostanut ammattien erityislaatuisuutta, ja siinä on painotettu ammattien asemaa yhtäältä päämiesten ja asiakkaiden palvelijana ja toisaalta valtiollisen ja laillisen tahdon toteuttajana.

Opettajan työn professiomäärittelyt ovat tavallisimmin perustuneet piirreteoreettiseen ajatteluun, jonka avulla on pyritty löytämään työstä, koulutuksesta ja ammatin historiasta piirteitä, jotka kertoisivat opettajiston professiostatuksesta. Sääntti (2007, 450) jakaa piirreteoreettisen ajattelun karkeasti kahteen näkökulmaan. Ensimmäisessä tuodaan esiin ammattikunnan pyrkimys kuulua professioiden joukkoon ja päädytään määrittelemään opetustyö erilaisten ristiriitaisten havaintojen perusteella semiprofessioksi. Toinen näkökulma on ottanut tehtäväkseen todentaa opettajan työn kuuluvan aitojen professioiden joukkoon, huolimatta keskustelun saamista paikoitellen jopa harhaisista piirteistä. Kuten Sääntti kriittisesti toteaa, klassinen piirreteoreettinen lähestymistapa opettajan työhön on varsin yksipuolinen ja staattinen. Hän esittää kirjallisuudesta poimittuina vaihtoehtoina ideologisperustaista professiomäärittelyä tai uusprofessionalismia. Ideologisperustaisessa tarkastelussa pohditaan eri ammattiryhmien keinoja kontrolloida ja muuttaa omaa statussaan ja itsemääräämisoikeuttaan. Uusprofessionalismissa tai amatillisessa asiantuntijuuspuheessa tehdään tietoisesti ero aiempaan ammatin hoivaperustaisuuteen ja yhteisöllisyyteen sekä korostetaan tilannekohtaisuutta, asiantuntijuutta, joustavuutta ja uudenlaisia neuvottelusuhteita ammattitoiminnan perustoina.

Mikä opettajan työn professiopuheessa sitten on vialla? Julkunen kollegoineen kuvaa, miten yhtäältä professiopuhe ja professionaalinen etiikka tai toisaalta sen 1990-luvun seuraaja asiantuntijuus eivät tunnu riittävilä tietotyön eetosta määriteltäessä. Opettajien voimakas imu hyväksytyjen professioiden piiriin on peräisin profession käsitteelle annetusta statusvoimasta, joka sisältää ajatuksen yhteisesti hyväksytystä legitimaatiosta, valtasuhteista ja moraaliperustasta. Professioikäsitteeseen sisältyy sosiologinen määrittely akateemisesti oppineesta henkilöstä ja akateemisen arvon mukanaan tuomasta oikeutuksesta (Brante 1988, 119).

Sverker Lindblad (2001, 64) pitää opettajien professionalisaatioprojektia paradoksinä. Professionalisaatio on hänen mukaansa ryhmänsisäinen sosiaalinen prosessi, jonka tarkoituksena on saavuttaa parempi sosiaalinen asema rajaamalla ammattikunta vain suljetulle joukolle toimijoita. Esimerkkeinä onnistuneista professioprojekteista Lindblad mainitsee lääkärit ja lakitieteilijät. Opettajilla logiikka on lähtökohtaisesti ongelmallisempi, koska professionalisaatio ei nouse ryhmän sisältä, vaan on ennemminkin valtiollinen ja tieteellinen apparaatti yhtäältä ammatin sta-

tuksen nostamiseksi ja toisaalta opettajakunnan yhtenäistämiseksi ja yhteisen tulkintahorisontin muodostamiseksi. Paradoksaaliseksi prosessin tekee opettajien osalta se, että ammatin professionaaliasema edellyttää valtiolta tulevaa erityisasemaa ja tunnustusta, mutta samalla opettajien pitäisi irtautua valtiollisesta ohjauksesta itsenäisen toimintaympäristön ja päätöksenteon takaamiseksi. Sääntti (2007, 449) kuvaakin, miten opettajat ovat turvautuneet valtion tukeen professiopyrkimyksissään toisin kuin vanhat akateemiset ammattiryhmät. ”Valtio on siis ollut opettajiston takuumies taistelussa vallasta juuri perinteisten professioiden, mutta myös työväestön kanssa. Jälkimmäinen ryhmä on tukeutunut erityisen selkeästi vahvoihin ammattiliittoihin.”

Mahony ja Hextall (2000, 101) viittaavat Susan Robertsoniin (1996), jonka mukaan opettajien ideologisen kontrollin menetys viittaa yhtäältä tavoitteiden ja poliittisen suunnan määrittelyn menettämiseen ja toisaalta kontrollin puuttumiseen taitojen, rytmin ja vaiheistuksen osalta. Heidän mukaansa professionalismin rekonstruktio heijastelee kolmea näkökulmaa: professionalismin käsitteen jännitteitä, sosiaalisia ja taloudellisia siirtymiä sekä erityisiä muutoksia opetustyön luonteessa, kontrollissa ja määrittelyssä. Tutkijat kuvaavat tilannetta seuraavanlaisena siirtymänä. Opettajalla ollut ammatillinen oikeutus toimia valtion puolesta kansalaisten parhaaksi on muuttunut heille asetetuksi vaatimukseksi olla uudenlaisen valtion kontrollin ja valvonnan alla. Tämä professiopuheen sisäinen kompleksisuus selittäisi sen, että opettajat voivat tuntea samaan aikaan valtautumista ja opetustyön vapautta sekä toisaalta intensifikaatiota ja työn pirstoutumista.

Thomas Brante (1988) lähestyy professioajattelua kriittisesti kahdesta käsitteellisestä suunnasta. Profioiden historia on perustunut yhtäältä teoretisoinnille, jota hän kutsuu naivismiksi. Hän viittaa laajalti Talcott Parsonsin yhteiskuntateoriaan, jossa arvotietoisuus on modernin yhteiskunnan perusta. Parsonsin teoriassa professiot ovat yhteiskuntakehityksen kannalta keskeisessä asemassa, koska niiden tehtävänä on ylläpitää rationaalisia arvoja ja siirtää niitä seuraaville sukupolville. Professionaali yksilö edustaa ammatillisessa roolissaan rationaalisen yhteiskunnan prototyyppiä. Hän ei sitoudu tunteen tasolla hoidettavaan potilaaseen tai asiakkaaseen. Hän perustaa päätöksensä tutkittuun tietoon ja tieteen viimeisiin saavutuksiin, kohtelee työnsä kohteita samantarvoisina ja pyrkii työllään yhteiseen hyvään tavoittelematta omaa etuaan. Brante esittää, miten hänen naivismiksi kutsumassaan ajattelutavassa professiot, teollisuus ja byrokraattinen hallinto muodostavat integroidun, rationaalisen kokonaisuuden, joka puolestaan muodostaa yhteiskuntaa eteenpäin vievän voiman. Tätä prosessia levittämään ja rikastamaan tarvitaan seuraavaa professioryhmää, opettajia. Modernin yliopiston tieteet muodostavat Branten sanoin rungon, josta professionalismin oksat haarautuvat. Tieteet rajautuvat professioiden mukaisesti tuottaen esimerkiksi sosiaaliseen järjestykseen (juridiikka), ter-

veyteen (lääketiede), tehokkuuteen (hallinto) ja välineellistymiseen (teknologia) sovellettavaa tietoa.

Toinen Branten esittelemistä tavoista käsitteellistää professionalismia perustuu päätelmille yhteiskunnallisesta vallankäytöstä ja ulossulkemisesta. Tässä mielessä professionalismia näyttäytyy vallitsevassa yhteiskuntajärjestyksessä ennemminkin ammatillisena kontrollina kuin kuvauksina tiettyjen alojen luonteesta. ”Professio ei ole yhtä kuin ammatti, vaan väline ammatin kontrolloimiseksi”, toteaa Brante Terence Johnsoniin viitaten. Sen avulla kontrolloidaan alalle tulevien virtaa ja kasvatetaan tai vartioidaan ammattikuntien markkina-arvoa.

Kontrollia ja ulossulkemista painottava käsitys perustuu professiota kannatteleviin ja tukeviin myytteihin. Ensimmäisenä myyttinä Brante esittelee teknokratian myytin, jossa professionaalit näyttäytyvät uuden teknologian ja teoreettisen tiedon asiantuntijoina, näiden ”haltuun ottajina”. Heidän tehtävänsä on kesyttää teknologia ja teoriat ihmiskuntaa hyödyttävään käyttöön. Samalla kuitenkin jokapäiväinen elämä teknokratisoituu ja muuttuu tavalliselle kansalaiselle vaikeasti ymmärrettäväksi. Ihmisten arkeen liittyvät demokraattiset päätökset edellyttävät asiantuntijapuhetta, johon voivat ottaa kantaa vain professioiden edustajat. Professionaalien kontrollointiin liittyy myös myytti jatkuvasti kasvavista koulutustarpeista ja niiden kausallisesta yhdistämisestä korkeakoulutuksen määrään. Vaikka tutkimukset ovat Branten mukaan yhtä mieltä vain siitä, että järkevästi hoidettu ja kattava peruskoulutus on yksi tuottavuuden perusedellytyksistä, yhä suurempaa osaa koulutettavista ajetaan edelleen korkeakoulutuksen piiriin.

Edelleen professiota kannattelevana myyttinä kirjoittaja kuvailee oletuksen ammattien sisäisestä rationaliteetista, jonka mukaisesti tehdyt päätökset perustuisivat yksiselitteisesti hyväksytyille tietoperustalle. Tästä ei kuitenkaan löydy tieteellistä näyttöä, vaan tutkimukset ovat ennemminkin painottaneet professionaalien päätösten olevan kontekstisidonnaisia ja perustuvan henkilökohtaisiin kokemuksiin. Myytit professioammattilaisten neutraalisuudesta, sankarillisuudesta ja altruismista ovat muokanneet ammattikuntien ulkoista kuvaa ja muodostuneet osaksi ammattien kulttuurista järjestystä. Myytit ovat syntyneet lähinnä ammattien saamasta mediajulkisuudesta ja modernin kulttuurin performatiivisuuden vaatimuksesta.

Brante (1988, 137) olisi valmis hylkäämään molemmat edellä kuvatuista tavoista kuvata professioita ideaalisviritteisinä. Hän kaipaa realistisempaa tarkastelutapaa jossa professiot nähtäisiin historiallisina yhteiskunnallisen todellisuuden tuotoksina. Ratkaisuna edelliseen hän jakaa professiot neljään kategoriaan: 1) vapaat (kutsumus)ammatit, 2) akateemiset professiot, 3) yksityisen sektorin professiot ja 4) (hyvinvointi)valtion professiot. Kullakin kategoriolla on omat rationaliteettinsa sen mukaan, mikä on profession kohderyhmä ja millainen on sen sisäinen toimintalogiikka. Näin esimerkiksi lääkärin tai juristin liikkuminen vapaiden professioiden, yksityi-

sen sektorin professioiden sekä hyvinvointivaltion professioiden välillä ilmentää paitsi ammattikunnan sisäistä logiikkaa, myös yhteiskunnallisen tason muutoksia.

Opettajan työ on yksi julkisen sektorin ammateista, joka on tavallisesti erottautunut yksityisestä sektorista ideologiansa ja taloudellisen logiikkansa perusteella. Yksityisen sektorin perustana ovat markkinat, kun julkinen sektori puolestaan nojaa perustaltaan valtion. Opettajan työ voidaan sijoittaa julkisen sektorin palveluammatteihin. Samaan kategoriaan voitaisiin liittää myös esimerkiksi kunnallisen terveystoimen ja valtiollisen erikoissairaanhoidon piirissä työskentelevät sairaanhoitajat, sosiaalityöntekijät sekä julkisen hallinnon ylemmät toimihenkilöt. Gerard Hanlon (1998) kuvaa erinomaisessa artikkelissaan yhteiskunnan luokkatason uudelleenjärjestäytymistä ja palveluammattien professiokehitystä uusliberaalin yrittäjyyden eetosken avulla. Hänen mukaansa palvelusektoria yhdistänyt luottamuksen eetos on joutunut uudelleenmäärittelyn kohteeksi. Luottamus on aiemmin merkinnyt turvallisuutta ja pysyvyyttä suhteessa työnantajaan. Hänen mukaansa kyse on epäluottamuksesta nimenomaan julkista palvelusektoria ja siinä toimivien ammattikuntien professionaalisuutta kohtaan. Näiden ammattikuntien ei luoteta jakavan eetosta yhteiskunnan kilpailukyvyyn ja taloudellisen kehittymisen eteenpäinviemisestä. Siksi vanhanaikainen professionaalisuus pyritään korvaamaan ”kaupallisella professionalismilla” (vrt. Ball 2001, 37).

Hanlon (1998, 45) määrittelee, mitä luottamuksella tarkoitetaan. Hän käyttää käsitettä kaksimerkityksisesti viitaten toisaalta luottamukseen yksilön teknisestä kompetenssista, mutta toisaalta myös hänen ja kollegoidensa kykyyn hallita ja valvoa työn suorittamista sekä huolehtia siitä, että työtä johdetaan ja valvotaan sovitulla tavalla. Tämä edellyttää Hanlonin mukaan, että julkisen palvelun ammattiryhmille myönnetään suuri määrä autonomiaa ja vapautta johtaa itseään ja organisaatioitaan tai tehdä mielekästä yhteistyötä hallinnoinnissa ja johtamisessa.

Hannu Simola (2001, 291; myös Syrjäläinen 2002, 96–97) kuvaa opettajien professionaalistamiskurssia osana koulutuspoliittista vallankäyttöä. Tarkoituksena on hänen mukaansa laajentaa opettajien työkenttää perinteisen opetus- ja kasvatustyön ulkopuolelle. Kirsti Klette (2000, 157) on samoilla linjoilla analysoidessaan professionalisointiretoriikkaa osana norjalaisten opettajien työn uudelleenmäärittelyä. Professionalisaatioretoriikka ei tyydy ainoastaan olemaan osa rinnakkaista todellisuutta, vaan se estää konkreettisesti opettajia keskittymästä todellisiin ongelmiin. Se on houkuttelevaa nostaessaan opettajan arvostusta ja luodessaan kuvaa kollegiaalisesta ja innovatiivisesta opettajasta, mutta samalla se kuitenkin väsyttää hänet massauudistusten toteuttamisella oman opetustyönsä ohessa. (Syrjäläinen 2002, 97.)

Opettajien ammatillista järjestäytymistä ja sen liikkeellepanevia voimia tutkinut Stephen Ball (1999, 295) sanoo asian vielä voimakkaammin. Hänen mukaansa opettajien professiopusheella on rakennettu Englannissa mystifioitua kuvaa opettajan työstä ja käytännöistä. Samalla kuitenkin opettajat on jätetty yksin vastaamaan kou-

lutusjärjestelmää koskevaan kritiikkiin. Näin heidät on saatu mediassa näyttämään huonosti koulutetuilta, välinpitämättömiltä, muutoshaluttomilta, laskelmoivilta ja poliittisesti epäilyttäviltä, toisin sanoen epäprofessionaalisilta. Lauri Kemppinen (2006) ja Pekka Räihä (2006) kuvaavat opettajan työhön kulttuurisesti ladattua teoreettisuuden ja älyllisyyden ylenkatsomista. Käytännöllisyys on hyve, jonka vaaliminen on toisaalta paikallistettavissa syvälle seminaariperinteeseen ja kansanopettajuuteen, mutta joka toisaalta palautuu myös poliittiseen tarkoitushakuisuuteen. Kiistaa käytännön ”osaamisen” ja teoreettisen pohtimisen välillä vaikuttaa paikoin olevan tarkoituksellista ylläpitää. Myös Sääntti (2007, 452; ks. myös Syrjäläinen 2002, 38) tuo esiin professiopuheen oletetun poliittisen tarkoituksenmukaisuuden, ”jossa ylistämällä onkin alistettu opettajia.”

Tutkijat epäilevät, että retoriikan taustalla on tarkoitus saada opettajat työskentelemään hallinnollisen tehokkuus- ja taloudellisuusajattelun airuina. Sääntti toteaa, että hänen laajassa elämäkerta-aineistossaan yksikään opettaja ei epäillyt ääneen uusprofessionalismin retoriikkaa, mutta monet ilmaisivat pettymyksensä tarpeettomaan kehittämistyöhön. Sääntti osuu täysin oikeaan kirjoittaessaan, miten tällaisten opettajien voidaan ajatella edustavan ammatillisiksi esimerkeiksi kelpaavia ja kehityksen kärjessä toimivia opettajia. He esittävät, itsenäisen professionaalin tapaan, kritiikkiä hallinnollisesta, ohjaavasta toiminnasta, mutta eivät puutu laajemmin toiminnan tarkoituksellisuuteen tai sitä ohjaaviin poliittisiin motiiveihin.

Opettajan työn professionalismikeskustelussa on oikean ja hyvän toiminnan määrittelyn lisäksi kyse hiljaisuuksista, jotka heijastavat eri toimijoiden asenteita opettajia ja heidän työtään kohtaan. Mahony ja Hextall (2000, 91) kirjoittavat: ”Nämä eivät ole ainoastaan opettamisen malleja opettajille, mutta myös implisiittisiä malleja siitä, mitä poliitikot ajattelevat opettajien oppimisesta, sitoutumisesta ja motivaatiosta, jolla he toimivat.” Kirjoittajat kysyvät, missä ovat näiden määrittelyjen ideologioita näkökulmia käsittelevät keskustelut.

# Työprosessit ja niiden hallinta opettajan työssä

## Työprosessiteorian anti opetustyölle

Connellin (1985, 69) perusajatus on, että opettajan työn työvoimapoliittinen ulottuvuus on jäänyt aivan liian vähälle tarkastelulle, vaikka sen ymmärtäminen olisi työn laajemman kontekstin kannalta olennaista. Hän tarkoittaa, että vaikka palkkatyön näkökulma onkin ollut varsin näkymätön, on se taustalla ohjannut voimakkaasti työn sisältöjä ja opettajien identifikaatiota. Opetustyön työvoimapoliittisen ulottuvuuden ottaminen todesta tarkoittaa tutkimuksen kannalta ainakin kolmenlaisten hypoteettisten kysymysten esittämistä. Ensinnäkin, onko palkkatyönäkökulman diskursiivinen sivuuttaminen ollut ainakin osittain tarkoituksellista? Onko opettajan työn työprosessiteoreettisessa tarkastelussa sen perinteisen tehtävän kannalta arveluttavia sävyjä? Ja edelleen, onko vallitsevassa opettajuustarinassa jotain sellaista, jonka avulla opettaja voi suojata omaa identifikaatiotaan työmarkkinoiden tosiasiallista alisteista asemaa vastaan? Tarkoitukseni on seuraavassa luoda kysymysten viitoittama katsaus työprosessiteorian soveltamiseen opettajan työssä ja analysoida opetustyötä muutamien tuohon teoriaan liittyvien teoreettisten kiintopisteiden avulla.

Harry Bravermanin (1974) kiistellyt työprosessiteorian ensimmäisen aallon teesit viittasivat nimenomaan yritystoiminnan pelisääntöihin, ja siksi ne eivät löytäneet suoraa yhteyttä julkisen sektorin työstä tehtyihin tulkintoihin (Lintula 2005). Tosin samoihin aikoihin ilmestynyt, sekin klassikoksi muodostunut, Bowlesin ja Gintisin (1976) *Schooling in Capitalist America* kiinnitti koulutuksen voimakkaasti osaksi poliittista ja moraalista sosialisaatiota nimenomaan työmarkkinoiden näkökulmasta. Bowlesin ja Gintisin teosta pidetään alkuna sille, että myös opettajan työtä alettiin tarkastella osana ideologisen ja yhteiskunnallisen tuotannon prosessia (Harvie 2006, 1).

Bowles ja Gintis painottavat, että koulutuksen kautta kiinnitytään markkinatalouden yhteiskuntarakenteeseen.

*Kritiikkimme keskittyy työmarkkinoiden rakenteeseen. Taloudenpito on Yhdysvalloissa tullut elämän määrääväksi tekijäksi, johon yksilöiden tulee alistua ja johon heillä ei ole vaikuttamisen mahdollisuuksia. Sään tavoin, työ 'sat-*

*tuu osumaan' ihmisille. Vapauttavaa, osallistavaa, demokraattista tai luovaa vaihtoehtoa tälle tuskin pystyy kuvittelemaan, saati sitten kokemaan. Työ kapitalismissa on vieraantunutta toimintaa.*

*Uusintaakseen tuotannollisia ja sosiaalisia suhteita koulutusjärjestelmän tulee opettaa ihmisiä olemaan oikealla tavalla riippuvaisia sekä tehdä heidän tietoisuudestaan riittävän pirstaloitunutta. Näin heidät voidaan johtaa yhteen muokkaamaan materiaalista olemassaoloaan. Tietoisuuden muotojen ja käyttäytymismallien, joita koulutusjärjestelmä edustaa, tulee itsekin olla vieraantuneita. (Bowles & Gintis 1976, 130.)*

Bowles ja Gintis eivät siis vain tyytyneet osoittamaan, että opettajan työ sijoittuu osaksi kapitalistisen yhteiskunnan tuottamisen ja kuluttamisen sekä näihin sosialistamisen prosesseja. Tämän lisäksi he pyrkivät myös argumentoimaan, miten koulutusjärjestelmän välineellinen luonne ja opettaja osana tuota prosessia nousivat merkittäviksi tekijöiksi kansalaisten subjektiviteettien muokkaamisessa ja koko yhteiskuntajärjestyksen uusintamisessa.

”Bravermanian”, siis työprosessiteorian ensimmäisen aallon, ideana oli osoittaa, miten Marxin teoreettinen malli kapitalistisesta työstä on käynyt toteen modernissa teollistuneessa (1970-luvun) länsimaisessa yhteiskunnassa. Braverman palautti mieleen ja kirkasti Marxin perusajatuksen siitä, miten kapitalistisessa yhteiskunnassa työn luonne perustavalla tavalla muuttuu. Se, mikä on esiteollisella ajalla ollut kiinteä osa itsetoteutusta, on teollisessa yhteiskunnassa muuttunut vieraantuneeksi tai oikeammin itsestään ja muista ihmisistä vieraannuttavaksi palkkatyöksi. Marx (1974) esittää Pääoman ensimmäisessä ja eittämättä kuuluisimmassa osassa, miten työn tuottavuus nousee sen tuottaman lisäarvon kannalta keskeisimmäksi vaikuttimeksi. Arvonlisäyspakkoon perustuva järjestelmä itsessään luo olosuhteet työn subsumptiolle eli alistamiselle yksilön ulkopuolisten mekanismien käyttöön. Braverman väitti, että mitä enemmän työtä ositetaan ja mitä suoraviivaisemmaksi jako suorittavan työn ja ajattelutyön välillä käy, sitä enemmän kontrollia ja johtamista tarvitaan työntekijöiden ja työorganisaatioiden hallitsemiseksi. Samalla nämä toimet myös monimutkaistuvat. Esimerkkinä Bravermanilla oli taylorilainen teoria tieteellisestä liikkeenjohdosta, joka näyttäytyi hänelle ensisijaisesti ideologisena apparaattina. (Smyth ym. 2000, 17–18.)

Connellyn 1985 julkaiseman teoksen jälkeen seurasi opettajan työn työprosessiteoreettisessa tarkastelussa pitkäkö tauko. Smyth ym. (2000, 16) päätyvät toteamaan, että tuolloin avoimeksi jääneet metodologiset ja teoreettiset näkökulmat tekivät siitä helpon kohteen poststrukturalistiselle kritiikille. Toimijat nähtiin passiivisinä vastaanottajina, kun paradigmaattinen valtavirta korosti tuolloin toimijoiden mahdollisuuksia vaikuttaa heitä ympäröivään todellisuuteen. Vaikka Braverman keskittyikin teolliseen työhön, analyysi ulottui myös edullisemmassa markkina-asemassa oleviin ammattikuntiin. Opettajan työ sijoittui työvoiman välitasolle, jolla



ei suoranaisesti työskennellä pääomalle eikä myöskään alistuta tämän kontrolloitavaksi. Koska työvoiman kontrolli on kuitenkin kiinteä ja ideologinen osa markkinataloudessa toimivaa yhteiskuntaa, välitasonkin ammattikunnat lähentyvät työväenluokkaisen työn logiikkaa. (Smyth ym. 2000, 19; Braverman 1974, 405–408.)

*Työväenluokkainen ajattelutapa ja tietoisuus tunkeutuvat (välitason) ammattikuntien työntekijöihin. Huolimatta jäljellä olevista etuoikeuksista, aiheuttaa epävarmuus omasta roolista työvoiman myyjänä sekä turhautuminen kontrolloituun ja mekaanisesti ohjattuun työpaikkaan vieraantumisen tunnetta, joka työväestölle on muodostunut jo toiseksi luonteenpiirteeksi. (Braverman 1974, 408)*

Työprosessiteorian toinen aalto rakentui pitkälti bravermanian ja ensimmäisen aallon kritiikille. Se otti etäisyyttä marxilaisesta teoriaperustasta ja perusti työelämäkritiikkinsä ”uuden työn” muotoilua vastaan. 1980-luvulle siirryttäessä työprosessidebatissa oli opittu kaksi asiaa. Ensinnäkin huima teknologinen kehitys ei suinkaan johtanut yksipuoliseen työn huonontumiseen tai työntekijöiden olojen kurjistumiseen, vaan helpotti monelta osin heidän asemaansa. Taylorismin osuutta työn sisällölliseen köyhtymiseen (deskilling) ei kiistetty, mutta se nähtiin vain yhtenä kontrollimuotona muiden joukossa. Tosin jotkut tutkijat olivat sitä mieltä, ettei työprosessiteoria bravermanilaisessa muodossa lainkaan soveltunut jälkitayloristisen työn analyysiin. Työn organisoinnin uudet muodot, lisääntynyt joustavuus, hajautetut hierarkiat ja työpaikkojen demokratisoituminen, vähensivät työn ulkoisen kontrolloinnin tarvetta. Työntekijät nähtiin työprosessissa aktiivisina osallistujina, siis toisin kuin Braverman oli esittänyt.

Vaikka vallitsevassa debatussa monet työprosessiteorian soveltajat jättivät Marxin ja Bravermanin syrjään, joitain olennaisia havaintoja jäi kuitenkin elämään. Mainittavimpana esimerkkinä tuon ajan työprosessiteoreettisista tutkijoista voisi pitää Michael Burawoyta. Burawoyn (1979) keskeisen teesin mukaan työpaikan mikroilmasto ja työpaikkapelit tuottavat suostumuksen kapitalistisille suhteille. Hän esitti, Bravermanista poiketen, että työntekijät säätelevät itseään yhtä paljon kuin heitä säädellään ulkoapäin. Työprosessin kontrollointia voidaan ymmärtää tarkastelemalla sekä diskursiivisia työkäytäntöjä että materiaalisia käytäntöjä. Työntekijöillä on myös käytössään erilaisia henkilökohtaisia keinoja vastustaa virallisia työhön kohdistuvia kontrollimuotoja. (Julkunen 2008; Smyth ym. 2000, 19–20.)

Raija Julkunen (2008) työprosessiteorian kolmanneksi aalloksi nimittämä suuntaus voimistui niistä lukuisista kirjoituksista, joissa käsiteltiin työelämän viimeaikaisia muutoksia. Bravermanin ja Marxin teoriat työstä ja sen osittamisesta tulivat uudelleen ajankohtaisiksi, kun kapitalistiset tuotantosuhteet nousivat työntekijän ja työnantajan välisen suhteen määrääviksi tekijöiksi. Työntekijän lisäarvo tuotantoprosessissa tuli konkreettisesti esiin, kun suurta määrää työvoimaa alettiin liikutella globaalisti ja säädellä voimakkaasti suhdanteiden mukaan. Toisaalta useiden uusien

ammattikuntien työ nousi arvonlisäyspakon alaiseksi tuottavuusindikaattoreista riippuvaiseksi työksi. Tämä palautti työvoiman subsumption uudelleen analyysien kohteeksi, tosin sillä erotuksella, että nyt tulkintaa oli tehtävä työkäytäntöjen lisäksi myös suhteessa työn ja työntekijän hallintaa ylläpitävään sekä työn kehittämistä koskevaan diskurssitodellisuuteen.

Ehkä systemaattisimpana esimerkkinä opettajan työn empiirisestä työprosessiteoreettisesta tutkimuksesta voidaan pitää John Smythin (2000) yhdessä jatko-opiskelijoidensa kanssa kirjoittamaa teosta *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. Teoksessa kontekstualisoidaan opetustyön viimeaikaisia muutoksia työprosessiteorian avulla.

Opettajan työn tarkastelu kolmannen aallon työprosessiteoreettisesta näkökulmasta ei ole kuitenkaan saanut varauksetonta kannatusta. Alan Reidin (2003) artikkeli, jossa hän tavoitteli systemaattisia perusteita opetustyön työprosessiteoreettiselle tarkastelulle, sai kriittisen vastaanoton esimerkiksi Carterilta ja Stevensonilta (2005). He pitivät Reidin perustaa kuvata opettajan työtä yhteiskunnallisena tuotantovälineenä liian kaavamaisena. Ensinnäkin, opettajan työn kulttuurisia vaikutuksia ei voida tarkastella lineaarisina, koska jotkut oppilaat sopeutuvat vallitsevaan kulttuuriin, kun toiset taas kapinoivat aktiivisesti sitä vastaan. Vaikuttamisen prosessi ei siis ole kausaalinen, joten vaikuttamista ei voida pitää samalla tavalla suoraviivaisena tuotantoprosessina kuin jonkin kaupallisen tuotteen valmistamista. Toinen kritiikki, joka koski Reidin tekemää opettajan työn rinnastusta mihin tahansa tuotantolliseen työprosessiin liittyy opettajien omaan positioon noissa prosesseissa. Opettajat eivät ainakaan vielä ole siinä asemassa, että heidän tulisi toteuttaa opetus- ja kasvatustehtävänsä täysin mekaanisesti ylhäältä ohjatulla tavalla. Toiset näkevät roolinsa hyvinkin voimakkaasti opetussuunnitelmaan sitoutuneena, mutta edelleen on paljon niitä, jotka toimivat oman intuiutionsa perusteella piittaamatta juurikaan säännöksistä tai ohjeista. (Carter & Stevenson 2005.)

Vaikka Carterin ja Stevensonin kritiikkiin on monin paikoin helppo yhtyä, se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö työprosessiteorialla olisi käyttöä ja selitysvoimaa tarkasteltaessa opettajan työtä (vrt. Reid 1997). Viimeaikaiset muutokset uusliberalistisen koulutuspolitiikan suuntaan, julkiselle sektorille kohdistetut tuottavuusvaatimukset ja manageristinen hallintokulttuuri ovat liu'uttaneet opettajan työtä edelleen kohti yksityisen sektorin ammatteja ja kytkeneet työn yhä kiinteämmin arvonlisäysketjuun (Harvie 2006, 18). Kehitys on samalla tuonut työn sellaisten lainalaisuuksiin piiriin, jotka työprosessiteoreettisesti tarkasteluna avaavat uudenlaisen näkökulman työn perustaan, tarkoitukseen ja logiikkaan.

Näkyvin muutoksista on työn aiempaa voimakkaampi ulkoinen kontrolli, joka on korostanut työn poliittista roolia. Eri sidosryhmät<sup>11</sup> odottavat opettajan työltä haluamia tuloksia. Esimerkiksi vanhempien ja työnantajajärjestöjen odotukset voivat poiketa rajustikin toisistaan. (Hall 2004.) Tästä näkökulmasta opettajan työ alistuu työprosessiksi, jota pyritään intressien mukaisesti ohjaamaan. Ongelmana on tietysti, että erilaiset intressit ja odotukset ovat ideologisesti ristiriitaisia eivätkä näin tarjoa yhteismitallista normistoa työn suorittamiseen. Hall (mt.) viittaa tässä yhteydessä nimenomaan opetussuunnitelmaan valvovana asiakirjana, jossa käydään diskursiivista kamppailua opettajan työstä. Valtion rooliksi tulee tässä prosessissa toimia sopijana eri osapuolten välillä. Jotta opetussuunnitelmaan kirjattu sopimus olisi pitävä, valtion tulee kontrolloida opettajia opetussuunnitelman noudattamisesta. (Reid 1997.)

## Intensifikaatio ja luottamuksen kriisi

Opettajan työhön keskittyneellä tutkimuksella on ollut tapana huomioida kolme kansainvälisesti raportoitua kehityskulkua. Nämä suuntaukset ovat intensifikaatio, työn sisällöllinen köyhtyminen (deskilling) ja proletarisaatio (Hall 2004). Kehityskulkuja on tarkasteltu kansainvälisessä ja kotimaisessa kirjallisuudessa huomattavan moninaisesti työprosessiteorian ulkopuolella (esim. Hargreaves 1994; Fullan 1994; Sahlberg 1997). Lähtökohtana on tuolloin ollut koulun ja sitä kautta myös opettajan työn muutoksen tarkastelu rinnan yhteiskuntakehityksen kanssa. Simola (1998, 107) kuvaa näiden tulkintojen käyvän ”tunnollisesti – [–] liki sadomasokistisesti – lävitse historian opetuksia koulunuudistusten järjestelmällisestä epäonnistumisesta.”

Työprosessitutkimuksen kolmannen aallon myötä on käynyt yhä selvemmäksi se, että työn sisällöllinen yksinkertaistuminen (deskilling) ei analyttisenä käsitteenä tavoita jälkifordistista työtä. Ennemminkin työprosessiteoreettinen katse tulisi kääntää työn yltiöpäiseen monimutkaistamiseen ja työkentän rajattomuuteen (semiskilling, broadened skills), kuten Paul Thompson on ehdottanut<sup>12</sup> (myös Green

---

<sup>11</sup> Sidos- tai intressiryhmiä kuvataan englanninkielisellä käsitteellä *stakeholders*, joka viittaa ”osakkeenomistajiin”, eli sellaisiin tahoihin, jotka hallitsevat ”yhtiötä” omistajapolitiikan avulla. Tämä käsite on omiaan korostamaan koulun markkinoitumista, samoin kuin siihen läheisesti liittyvät kontrollin mekanismit, joita on nähty kouluissakin. Näitä ovat esimerkiksi liikkeenjohdon järjestelmäjohtamisen aparatit, kuten laatujärjestelmä (TQM – total quality management) tai tuloskortit (BSC – balanced scorecard).

<sup>12</sup> Pääpuheenvuoro Työelämän tutkimuspäivillä 14.11.2008.

2006). Työn ja vapaa-ajan rajoja on yhä vaikeampi määritellä, kun työpaikalla voidaan viettää aikaa Facebookissa ja jatkaa varsinaista työntekoa kotona illalla. Kyse on tällöin Thompsonin mukaan elämäntavan, työn ja yksityiselämän yhdistämisestä tavoilla, jotka avautuvat huonosti perinteisten määritteiden avulla.

Laajentuneen työkentän tarkastelutapa sopii hyvin opettajan työhön. Sen avulla tulee ymmärrettäväksi, että työlle asetetut vaatimukset lisääntyvästä vanhempainyhteistyöstä, oppilaiden vapaa-ajanvieton seurannasta tai omien tiedollisten valmiuksien jatkuvasta kehittämisestä liittyvät olennaisesti opettajan työn työprosessin uudelleenmuotoutumiseen. Työn ja vapaa-ajan raja on ollut opettajan työssä aina suhteellisen häilyvä, koska opetuksen ulkopuolinen työ ei ole ollut sidottua koulurakennukseen. Aiemman tuntien jälkeen tehtävän suunnittelu- ja arviointityön oheen on tullut yhä enemmän esimerkiksi oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä. Huoltajien kanssa käytävät keskustelut eivät ole noudattaneet useinkaan työ- ja vapaa-ajan rajoja, vaan ne on käyty tilanteesta riippuen sopivina ajankohtina.

Rosaria Burchielli (2006) selvittää opettajan työn muutoksia ja intensifikaatiota nimenomaan julkisen sektorin johtamisfilosofian ja -käytäntöjen näkökulmista. Hänelle intensifikaatio määrittynyt lisääntyneenä fyysisenä tai henkisenä panostuksena työpäivän aikana tehtyihin suoritteisiin. Tällainen panostuksen lisääminen voi välittyä esimerkiksi työn teknologisoitumisen, hallintotapojen muutoksen tai tehostamisen seurauksena. Paljon tutkittuina työn intensifikaation lisääjinä Burchielli mainitsee henkilöstöjohtamisajatteluun (Human Resource Management – HRM) perustuvan tiimityön, monitaitoisuuden vaatimukset sekä laatujohtamisen (Total Quality Management – TQM). Nämä käsitteet ovat tulleet tutuiksi myös suomalaisessa julkisen sektorin hallintopuheessa. Bravermanin työprosessidebatti on yhä kuultavissa työn intensifikaatiopuheen takaa. Vaikka se tällöin pohjautuukin keskusteluun työn tekijän eristämisestä ja kontrollin vähenemisestä suhteessa omaan työhön, intensifikaationäkökulmalle jää paljon annettavaa myös modernissa työprosessikeskustelussa.

Soveltaessaan intensifikaatiota opettajan työhön Burchielli viittaa lähinnä pohjoisamerikkalaisiin ja englantilaisiin tutkimuksiin, joissa opettajien kokemukset työstään ovat kiteytyneet usein ulkoisten olosuhteiden muutokseen. Pidentyneet päivät, lisääntynyt tarve henkilökohtaiselle ohjaukselle, kasvava määrä erilaisia velvollisuuksia ja yleisesti työroolin laajeneminen ovat näiden tutkimusten jaettua antia. Intensifikaatio tarkoittaa kasvanutta työkuormaa lisääntyneiden suoritteiden ja vastuiden muodossa. Tutkimuksissa on viitattu myös opettajien kognitiivisen kuorman kasvamiseen. Tämä konkretisoituu monimutkaistuvassa erilaistuvan oppilasjoukon arvioinnissa. Myös opettaja itse päätyy yhä moninaisempien arviointien ja hallinnan teknologioiden kohteeksi. Yhteisenä selittäjänä intensifikaatiolle tutkijat ovat Burchiellin (2006, 151) mukaan pitäneet managerialististen johtamistapojen rantautumista kouluihin.

Burchielli lähtee etsimään intensifikaation piirteitä empiirisestä aineistosta, jossa hän kartoittaa hermeneuttis-fenomenologisesti opettajien työlleen ja sen haasteille antamia merkityksiä. Aineistosta nousi esiin viisi aktiviteettityyppiä, jotka opettajien tuli hoitaa opetustyön ohessa. Nämä olivat opetukseen liittyvät valmistelu-, arviointi- sekä kurinpitotoimet, oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen, opetuksessa tarvittavan ja opetussuunnitelmiin liittyvän tiedon haltuunotto, arviointeihin osallistuminen ja raportointi sekä lisääntynyt kommunikointi ja kokoustaminen oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa. Burchiellin johtopäätös edellä kuvatuista havainnoista oli, että opettajan työn johtamisen filosofinen muutos toimi yhdistävänä tekijänä intensifikaatioprosessissa.

Vaikka Burchiellin tulkinnat osoittavatkin työn kiireistymisen todeksi olosuhteiden muutosten tasolla, ne jättävät avoimeksi kysymyksen intensifikaation kokemuksesta osana opettajan suhdetta omaan työprosessiinsa. Intensifikaatio koettiin aineistossa kiirettä ja stressiä lisäävänä tekijänä, mutta samalla se ikään kuin hyväksyttiin osaksi työn muutosta. Tässä mielessä opettaja-aineisto kaikui kortteislaista uhrautumisen eetosta, jossa työtä ja sen kasvavaa kuormaa jaksetaan, vaikka sitten aivan omien voimien ääri rajoilla. Toisaalta Burchiellin aineistossa työn kiireellistymiseen liittyvät voimakkaan kielteiset tunteet vaikuttivat liittyvän työn hallinnan tunteen menettämiseen. Eräs Burchiellin haastateltavista kuvasi, miten raskaan työviikon loppupuolella huomasi säikähtäneensä ajatusta, että "ei enää jaksaa välittää" (mt., 156). Minusta tämä lausuma kertoo enemmän opettajan intensifikaatioprosessista kuin sen toiminnallisten ulottuvuuksien erittelemisen. Se tarkoittaa kokemuksen tasolla luovuttamista juuri niistä työprosesseista koossa pitävistä ulottuvuuksista, jotka kannattelevat koko opetustyön mielekkyyden perustaa.

Myös Geoff Troman (2000) pyrkii laajentamaan työprosessiteoreettista näkökulmaa opettajan työn intensifikaatiokeskusteluun tarkastelemalla opettajien stressikokemuksia osana luottamussuhteiden kriisiä jälkimodernissa yhteiskunnassa. Hän pyrkii irrottautumaan psykologisesta työstressikeskustelusta ja ottaa lähtökohdakseen olettamuksen, jonka mukaisesti stressikokemukset heijastelevat yhteiskunnallisia tekijöitä. Analogia tähän löytyy Durkheimin kuuluisasta itsemurhaa koskevasta tutkimuksesta, jossa itsemurhan – erityisen henkilökohtaisen ratkaisun – taustalta löytyy yhteiskunnallinen perusta. Troman tarkastelee koulun luottamussuhteita erilaisten opettajien puheessa esiintyvien vastinparien kautta. Luottamussuhteita kuvaaviksi tunteiksi nousivat esimerkiksi eristyneisyyden, turvattomuuden, epäilyn tai aliarvioinnin kokemukset.

Leimaavaa oli se, että nämä tunteet tai joissain tapauksissa niiden vastakohtat muodostuivat opettajien kertomuksissa käsityksiksi itsestä, ilman jakoa työ- ja työn ulkopuoliseen persoonaan. Kirjoittaja jäi ihmettelemään, miten opettajat paikoin onnistuivat vastustamaan heille tarjolla olevia subjektiviteetteja, ja miten taas toisaalla he olivat henkisesti aseettomia stressikokemusten edessä. Tapahtumat eivät

olleet Tromanille ulkoisten voimien deterministisiä seurauksia, vaan ennemminkin dialektisia prosesseja toimijuuden ja rakenteen välillä. Troman pohtii, miten toimijan mahdollisuus suhteuttaa stressikokemukset ikään kuin ”vain työhön” kuuluviksi ei näyttäisi opettajan työssä toteutuvan. Hän päätelee tämän johtuvan sellaisesta managerialistisesta johtamiskulttuurista, joka on asettanut opettajat toistensa ja ylempien auktoriteettien valvontaan. Kouluihin on syntynyt jokin hankalasti tarkasteltava ja sosiaaliin suhteisiin piiloutunut epäluottamuksen kulttuuri, joka ei perustu suoraan valvontaan, vaan henkisiin vaatimuksiin toimia aina vain paremmin ja tehokkaammin vallitsevista olosuhteista huolimatta.

## Vaihtosuhteeseen liittyvät epäreilouden ja hallitsemattomuuden kokemukset

Juha Siltala (2004, 33) toteaa, että humanistisessa traditiossa maksun pyytäminen tai sen korostaminen vie kasvatustyöltä uskottavuuden. Rahasta puhuminen tai sen palauttaminen toiminnan vastikkeeksi liittyy kasvatustyöhön epäilyttäviä sävyjä. Mitä pienemmistä lapsista on kysymys, sitä enemmän kasvatussuhde perustuu pyyteettömyyteen ja sitä vähemmän sitä korvataan rahallisesti<sup>13</sup>. Pyyteettömyyden ideaali nousee kuvaavalla tavalla esiin opettajaksi hakeutuvien soveltuvuushaastatteluilissa<sup>14</sup>. Yksi keskeisistä haastattelun merkitysneuvotteluista käydään hakijan suhteesta opettajan palkkaan. Palkkakysymys tulee tilanteessa lähes poikkeuksetta esiin keskustelun luonteesta riippumatta. Hakijat ilmoittavat olevansa tietoisia palkan suuruudesta, mutta kieltävät rahan olevan heille tärkeää. Usein kuultu ilmaus on, että hakija ei ole liikkeellä ”rahan takia”. Osa tällaisesta merkitysneuvottelusta tulee ymmärtää osana oletusten mukaista kulttuurista ”mallivastaamista”, eli asioista keskustellaan siten, kuin ajatellaan haastattelijoiden haluavan niistä kuulla.

Asian toistuvuus ja hakijoiden suoruus saa kuitenkin pohtimaan myös mielipiteiden taustalla olevan kertomuksen henkilökohtaista kokemuserustaa. Osa vastaajista kieltää tietävänsä palkasta juuri mitään, vaikka he itse elävät habituksesta päätellen keskiluokkaisen kulutustodellisuuden keskellä ja ovat koulutuksellisen taustansa vuoksi keskimääräistä paremmin perillä aikuisuuden taloudellisista realiteeteista.

---

<sup>13</sup> Hoiva- ja hoitoyössä vastaava teesi kuuluu seuraavasti: mitä lähempänä potilasta tai asiakasta työ tehdään, sitä pienempi on yleensä työstä saatava rahallinen korvaus.

<sup>14</sup> Kuvaus perustuu vajaan kymmenen vuoden kokemukselle haastattelutilanteista sekä tekemilleni selvityksille osana Hämeenlinnan opettajankoulutusyksikön soveltuvuuskokeen kehittämistyötä. Opettajakoulutuksen soveltuvuusarvioinnista on viime vuosina julkaistu useita samansuuntaisia havaintoja (esim. Kemppinen 2007; Rähä 2006).

Palkkakeskustelu näyttäytyy valintatilanteessa vaarallisena alueena, johon on otettava kantaa, mutta joka toisaalta sivuutetaan usein nopeasti.

Perustelen seuraavassa hieman tarkemmin valintaani tarkastella opettajan työtä vaihtosuhteen näkökulmasta. Tarkoitukseni ei ole dekonstruoida työn olemusta siinänsä asettamalla opetustyötä vastakkain korporaatioammattien kanssa. En siis halua pelkistää opettajan työtä vaihtosuhteeseen siksi, että pitäisin vaihtosuhdetta työn sisällön tai arvon kannalta jotenkin olennaisena. Onhan kaikkien arvioiden mukaan ollut itseisarvoista, että opettajat eivät ole etsineet työnsä arvoa markkinoilta, vaan pitäneet työn keskeisenä henkilökohtaisena mittarina kasvatus- ja huolenpito-  
eetosta.

Tarkoitukseni on toisaalla, lähinnä pyrkimyksissä esittää, miten ongelmat sijoittaa opettajan työtä vaihtosuhteeseen sekä työntekijän ja työnantajan rooleihin hämärtävät samalla käsitystä siitä, että opettajat kamppailevat työmarkkinoilla muiden ylemmän keskiluokan ammattien kanssa. Kyseessä ei ole ainoastaan kamppailu rahasta, vaan myös siitä itseisarvoisesta oikeutuksesta, joka opettajan työlle valtion erityisessä suojeluksessa oli kansallisvaltioprojektissa annettu. Voisi ajatella, että määrittelyä työn olosuhteista ja oikeutuksesta ei ole aiemmin tarvinnut palauttaa vaihtosuhteen tasolle, mutta markkinaperustaisessa yhteiskunnassa ammattien pudotuspeliä<sup>15</sup> käydään juuri palkkatyön määritteiden tasolla. Vaihtosuhteen näkökulma tekee näkyväksi ja auttaa ymmärtämään, miksi opettajan työstä puhutaan siten kuin puhutaan. Se on analyttinen työväline, jonka avulla on toivoakseni mahdollista paljastaa työn ytimen määrittelyprosessia ja identifiointiin sisään rakentuneita kaksoissidoksia. Siis jos akateemisesti koulutetun luokanopettajapariskunnan tuloilla ei heidän mielestään ole mahdollista kattaa kohtuullisia elinkustannuksia suurissa kaupungeissa, joissa heitä kipeimmin kaivattaisiin, miten he perustelevat itselleen toimivansa yhteiskunnallisesti merkityksellisessä ja oikeutukseltaan itseisarvoisessa ammatissa?

Toisaalta tarkoitukseni on osoittaa, miten vaihtosuhte näyttäisi, ainakin eksplisiittisesti, palautuvan osaksi työsuorituksen mittaamista. Kehitys on osa uudenlaista työn hallinnon kulttuuria, jossa työ ja työpanos ositetaan hallinnon ja sopimisen välineiksi. Työntekijä ryhtyy arvioimaan, mitä hänen kannattaa tehdä ja miten

---

<sup>15</sup> AKAVA markkinoi syksyllä 2006 näyttävästi samannimistä (pudotuspeli) kampanjaa, jossa se tarjosi keinoja selvitä voittajana vähentyvien työpaikkojen kilpailussa. Mukana oli, suomalaiskansalliseen tapaan, voimakasta urheiluretoriiikkaa: "Työelämän pelikentän säännöt ja ympäristö muuttuvat nopeaan tahtiin. Tiedätkö sinä ne pelivinkit, joilla parhaiten treenaat itsesi kohtaamaan muutokset?" Kampanjassa korostettiin voimakkaasti muutoksen tarpeellisuutta ja väistämättömyyttä sekä esitettiin työelämä areenana, jossa yksittäiset työntekijät kilpailevat toisiaan vastaan omilla suorituksillaan. Retoriikasta on tulkittavissa, että järjestö näki tilanteen osana luontaista työntekijöiden keskinäistä kamppailua kansallisen kilpailukyyn nimissä.

asenoitua työhön, jos tietyillä suorituksilla saavutetaan henkilökohtaista rahallista hyötyä. Taloudelliseen vaihtoon pohjautuva työn uudelleenarviointi muuttaa perustavalla tavalla suhdetta kutsumusperustaisuuteen ja omavalvontaan.

Vaihtosuhde perustuu ajatukseen, jossa työntekijä myy aikaansa työvoimana työmarkkinoilla sovittua ja neuvoteltua korvausta vastaan. Ajatus tulee suhteuttaa lähtökohtaisesti julkisen sektorin kutsumusperustaisten ammattikuntien historialliseen erityislaatuun työmarkkinoilla. Näiden ammattikuntien työmarkkina-asema on muodostunut siinä mielessä keinoitekoiseksi, että valtio edustaa työnantajana voittoa tavoittelevan yrityksen sijasta kansakunnan yhteistä hyvää, hegeliläisittäin maailmanhenkeä, joka konkretisoituu kansakunnan yhteisessä poliittisessa tahdossa. Työn vaihtoarvo perustuu historiallisessa mielessä ensisijaisesti yhteisesti neuvoteltuun käsitykseen kohtuullisuudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Vaihtoarvon todellisuina määrittelijöinä toimivat poliittinen yhteisymmärrys ja kansalaisten julkinen solidaarisuus ja oikeustunto. Käytännössä siis suhteutamme kansalaisina julkisten ammattikuntien palkkatoiveet käsityksiimme työn raskaudesta, yhteiskunnallisesta merkityksestä ja määrittelemme toiveiden oikeudenmukaisuutta suhteessa omaan tulotasoomme ja elämäntapaamme.

Tällaisessa työmarkkina-aseman kollektiivisessa määrittelyssä on kaksi perustavaa vaikeutta. Ensinnäkin subjektiivinen käsitys työstä on aina välittyntä. Työ nähdään sellaisena kuin se näyttäytyi itselle koululaisena, sosiaalitoimen asiakkaana tai yksittäisenä potilaana. Käsitykset ovat näin ollen alttiita stereotyyppioille, sukupuolistuneille asenteille ja yksittäisille henkilökohtaisille kokemuksille. Toiseksi julkisen sektorin työtä arvioidaan helposti sitä organisoivien instituutioiden kautta. Koululaitos on sinänsä yhteiskunnassa keskeinen ja paljon esillä oleva organisaatio, joten siellä vaikuttavat opettajat saattavat näyttäytyä ensisijaisesti tuon kollektiivin osina. Koulu edustaa instituutiona pakollisuutta, joukkomuotoisuutta ja hidasliikkeisyyttä. Tämä voi yhdessä autobiografisten kokemusten kanssa kehystää aikuisten tulkintoja myös siellä toimivista opettajista. Omassa kokemusmaailmassaan työntekijä edustaa itselleen sitä vastoin ainutkertaista yksilöä, joka on usein hyvinkin tietoinen henkilökohtaisesta erottautumisestaan suhteessa edustamaansa instituutioon.

Kansalaisten ja poliitikkojen solidaarisuuteen perustuvaa vaihtosuhdetta on viime aikoina koeteltu. Esimerkiksi vuonna 2007 runsaasti julkisuutta saanut sairaanhoitajien työtaistelu-uhka arvioi ja mittautti ammattikunnan julkisen työmarkkinaarvon suhteessa valtiotyönantajan markkinaperustaiseen palkanmaksuvaraan. Kansalaisten oikeustunto, solidaarisuus ja lojaalisuus julkisen sektorin työntekijöitä kohtaan joutuivat koetukselle, kun mahdollinen työtaistelu näytti uhkaavan itseisarvona pidettyä terveydenhuoltoa. Tämä työntekijöille ja työyhteisöille raskas prosessi oli osoitus uudeltaisesta julkisen sektorin auttamisammattien työmarkkinapolitiikasta. Julkisen keskustelun perusteella on kuitenkin mahdollista ajatella, että pe-



räytyminen voimakkaista työtaistelutoimista säilytti kansalaisten solidariteetin perustan ja palautti luottamuksen sairaanhoitajien korkeaan työmoraaliin, vaikka ei ilmeisestikään tuonut toivottuja korotuksia palkkatasoon. Työtaistelu-uhka osoitti kuitenkin konkreettisella tavalla myös opettajille heidän vaikean asemansa kiristyvillä työmarkkinoilla.

Palkkatyön perusta on vaihtosuhteen hallittavuudessa. Työntekijän pitää tuntea hallitsevansa omaa osaansa vaihtosuhteesta, koska hänen mahdollisuutensa vaikuttaa rahapalkan suuruuteen ovat usein varsin pienet. Hän voi toki pyrkiä ansaitsemaan enemmän, mutta tämä tarkoittaa samalla lisäuhrausta omasta vapaa-ajasta työnantajan käyttöön. Tällöin vaihtosuhde pysyy samana tai jopa heikkenee, koska ylitöistä tai varallaolosta voidaan maksaa erilaisten perusteiden mukaan.

Säilyttääkseen tasapainon vaihtosuhteessa ja kokemuksen moraalisen sopimuksen oikeellisuudesta työntekijä tarvitsee siis tunteen oman työpanoksensa hallittavuudesta suhteessa vaihtoon. Esimerkiksi Kortteisen (1992, 134) tutkimat metallimiehet, jotka kokivat tulleen alistetuiksi vaihtosuhteessa, omien sanojensa mukaan ”kusetivat” eli ottivat itselleen epävirallisen ja salaisen kontrollin työhönsä ja käyttivät tätä muuttaakseen vaihtosuhdetta itselleen edullisemmaksi. Kysymys on Kortteisen mukaan kontrollista ja ohjauksesta, ”mitä asiallisesti ottaen tehdään, kuka suostuu tekemään mitäkin ja millä rahalla.” (Mt., 135.) Vaihtosuhteen oikeutuksen ja hallinnan tunne on siis kaiken kaikkiaan keskeinen asia. Juha Siltalan mukaan kynnistymisessä ja epäoikeudenmukaisuuden kokemuksessa on pitkälti kyse juuri vaihdon epäoikeudenmukaisuudesta. Ihmissuhdetyöläiset kokevat tulleen petetyiksi, kun heiltä odotetaan yhä parempaa työstä suoriutumista yhä pienemmillä resursseilla ja ”samalla uskotellaan pakkopositiivisella kehittämis- ja tykypuheella, että työn voisi tehdä mallikelpoisesti näissäkin oloissa.” (Siltala 2004, 266.)

Vaihtosuhteen logiikan perusteella opettajakin voi kysyä itseltään, miksi hän joutuu pelaamaan kutsumuksen säännöillä, kun muut kilpailevat yksilöinä keräten suoriutumisen perusteella henkilökohtaisia voittoja. Tällaisessa tilanteessa aiemmin taustalla ollut rahapalkka ja vaihtosuhde nousevatkin keskeiseksi epäoikeudenmukaisuuden kokemuksen kohteeksi. Lähestytään palkkatyöperustaista työn määrittelyä, jossa vaihtosuhteen epäoikeudenmukaisuus ja vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa siihen aiheuttavat todellista epätyytyväisyyttä. Kuten Siltala (mt., 266) toteaa: ”Jos työstä tulee vierasta, sitä ei voi enää palkita sisäisesti. Jos työnsä sisältöön samastuva itsensä toteuttaja pannaan tekemään jotain muuta kuin elämäntyötään, aiemmin taka-alalle jäänyt raha korostuu.”

Auttamisammateissa on nimenomaan keskeistä, että negatiiviset kokemukset vievät työstä sen mielekkyyden, jonka vuoksi sitä jaksetaan tehdä. Vaihdon muokkaamisessa itselle edullisemmaksi tai sen hallinnassa ei toisena osapuolena olekaan työnantaja, vaan se kohdistuu usein työn kohteena oleviin lapsiin ja nuoriin tai vaih-

toehtoisesti työyhteisöön. Siten se kääntyy lopulta sekä moraalisesti että työkuorman lisääntymisen muodossa itse työntekijää vastaan.

Esimerkiksi poliittiset tekstit ovat omiaan rakentamaan mahdottomia oletuksia asemoidessaan opettajan työtä esimerkiksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen avulla. Opettaja ei voi siirtyä ”oppimisen ohjaajaksi” tai ”oppimisympäristön suunnittelijaksi” pelkkien määrittelyjen perusteella, koska siirtymä tarkoittaisi perinteisen opettaja-oppilas-suhteen rakentamista uudelleen. Suhde on työn moraalisen perustan kannalta niin merkityksellinen, että sitä on vaikeaa muuttaa toisenlaiseksi menettämättä henkilökohtaista työtettä, työn palkitsevuutta tai lisäämättä henkilökohtaista työkuormaa.

Kun epäreiluuden kokemuksen yhteydessä kannustetaan perinteisessä työmarkkina-ajattelussa ”lyömään nyrkkiä pöytään”, opettajalle on ehkä tyypillisempää puristaa sitä taskussa. Tutkijat (esim. Syrjäläinen 2002, 67) ovat tilastoihin vedoten päätelleet, että epäreiluuden kokemuksen seurauksena on ollut työuupumusta, loppuun palamista ja psyykkistä oireilua. Syyllisyys aiheuttaa ristipainetta. Jos työntekijästä tuntuu, että työ määrittää liikaa hänen elämänsä, hän voi tuntea tullessaan alistetuksi ja hyväksikäytetyksi ja lisäksi hän voi kokea laiminlyövänsä perhettään tai ystäviään. Toisaalta jos hän ajattelee, että ei anna työn määrätä elämänsä, hän on vaarassa menettää osan kutsumusperustaisesta identifikaatiostaan ja työn sisällöllisestä mielekkyydestä. Tässä suhteessa kyse on Siltalan mielestä tasapainoilusta, jossa joka tapauksessa on vaarana käydä huonosti. Paineet kohdistuvat erityisen voimakkaasti juuri sellaisiin, usein naispuolisiin työntekijöihin, jotka tasapainoilevat perhe-elämän ja työn välillä. (Siltala 2004, 266.)

Vaikeammaksi opettajan tilanteen tekee vielä se, että vaihtosuhteen toinen puoli on usein näkymätön. Perusasteen opettaja on palvelussuhteessa kuntaan, joka hallinnollisena yksikkönä koostuu poliittisista päättäjistä ja virkamiehistä. Ei ole olemassa suoraa kontaktia sellaiseen työnantajatahoon, jolle voisi osoittaa tyytymättömyyttään työn vallitsevista olosuhteista tai siihen liittyvistä järjestelyistä. Rehtori lähimpänä esimiehenä edustaa kuitenkin opettajien silmissä työntekijöitä, vaikka onkin monissa päätöksissä vaikeassa välikädessä. Kunnan koulutoimen hallintovirkamiehet toteuttavat poliittista toimenpideohjelmia ja ovat tässä suhteessa läpinäkyviä. Työnantajan edustaja löytyy usein kuntahallinnosta sellaiselta osastolta, jolla ei ole suoraa kontaktia työn arkipäivään. Tupo-pöydän toisella puolella istuva kuntatyönantajien edustaja antaa kasvot työnantajaosapuolelle, mutta hänkin edustaa aatteellisesti samaa valtioinstituutiota, jonka poliittisen tahdon uusintajaksi opettaja on palkattu.

Vaikuttaminen omaan työsuhteeseen pitäisi toteuttaa joko kuntapoliittisen päätöksenteon kautta tai ammattiyhdistysliikkeen avulla. Opettajien mielipidekirjoitusten perusteella viestitys tapahtuu siten, että opettaja ilmaisee epätyytyväisyyttään työoloihin tai palkkaukseen syyttäen ammattijärjestöä huonosta asioiden hoidosta.

Vastauksena tähän OAJ:n edustaja kertoo, miten asiassa on edetty tai aiotaan hallinnollisesti edetä. Tähän keskustelu useimmiten päättyy. Asia on tullut näkyväksi, mutta sille saa vastakaikua vain ammattiliiton näkemyksistä.

Palkkatyö merkitsee perustaltaan selviytymistä yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä. Opettajan työkin on tässä katsannossa realiteetti, joka saattaa muistuttaa kuukausittain vaihtosuhteen epätasapainosta. Vaihtosuhteen tasapainottajiksi on esitetty lomiamia. Vapaa-aika on konkreettisesti mahdollista suhteuttaa rahapalkkaan. Palkan ja vapaa-ajan välinen suhde on niin ilmiselvästi kirjoitettu opettajan työn osaksi, että sitä ei tarvitse ottaa esiin edes työmarkkinaneuvotteluissa.

Opettajia on julkisessa kirjoittelussa usein syyllistetty ”puolipäiväisyydestä”. Syytöksiä vastaan on yritetty puolustautua erilaisin argumentein. Tällaisista julkisista määrittelyistä on kuitenkin erittäin vaikea vapautua, kuten Hannu Laaksolan (1998, 5) lomiam käsitellyt pääkirjoitus Opettaja-lehdessä vuonna 1998 osoittaa. Laaksola määritteli opettajien pitkän kesäloman laskennalliseksi näköharhaksi. Hän totesi, että opettajien kesän ja muiden loma-aikojen kadehtiminen on turhaa, koska puuttuva lomien sijoittelumahdollisuus tuottaa opettajille ongelmia. ”Opettaja joutuu esimerkiksi tekemään lomamatkansa silloin, kun matkat ovat kaikkein kalleimpia.” Kirjoitus, epäilemättä vastoin sen tarkoitusta, nosti esiin kollektiivisen syyllisyyden vapaa-ajan suhteesta vaihdon määräytymiseen. Työajan määrittely on nykyisessä työkuulttuurissa ja markkinatilanteessa niin keskeinen työn mittari – joskin keinotekoinen sellainen, kuten Juhani Seppänen (2005) väittää – että se tulee määritelleeksi vaihtosuhteen ohella paljolti myös työn arvoa.

Siltalan (2004, 325) mukaan kuitenkin edes valvonta tai alistainen asema työmarkkinoilla eivät voi estää vaihtosuhteen tasapainottamista. Valtaa voidaan käyttää korostetusti siellä missä sitä vielä on. Opettaja voi paineen alla tehdä päätöksiä, jotka eivät ole oppilaan näkökulmasta kaikkein kestävimpiä, mutta jotka tuovat valtasuhteet ja autonomian näkyviksi suhteessa esimerkiksi oppilaiden vanhempiin. Työntekijä voi myös toimia ulkokohtaisesti ja varoa näin tulemasta kohdelluksi välineellisesti. Tällöin rajojen vartioinnista tulee itsetarkoitus, joka edelleen heikentää mahdollisuuksia löytää työhön sisältöä. Samalla työntekijä voi kadottaa horisontin siitä, mikä oli itselle työssä tärkeää. Aiemmin henkilökohtaiseksi voimavaraksi mielletty huolenpidon tai välittämisen kokemukset auttoivat hyväksymään ulkopuolisesta epäreilulta vaikuttavan vaihtosuhteen. Kun mahdollisuudet näihin kokemuksiin menetetään, työn välineellisyyden ja vieraantumisen kokemukset nousevat väistämättä esiin.

Jos työntekijät joutuvat tekemään aina vain enemmän ilman vastaavaa palkkakehitystä tai kohtuullista työsuhdeturvaa, palkkatyö

*palaa paljaaksi hyväksikäytöksi ja lakkaa olemasta missään merkityksessä tekijöidensä omakohtainen projekti. Palkkatyön paradoksaalinen mielekkyys työntekijän kannalta piili löysyydessä, joka mahdollisti joko voimien säästämi-*

*sen tai niiden vapaaehtoisen käyttämisen sisällöllisesti palkitsevalla tavalla ja siten myös subjektiksi pääsyn olosuhteiden armoilta. (Siltala 2004, 437.)*

Tämän tulkinnan mukaan opettajan työn mielekkyys ja samalla myös tuloksellisuus ovat riippuvaisia vapauden ja hallinnan kokemuksista, joissa itsensä antaminen oppilaiden käyttöön tuo tunteen poikkeuksellisen hyvin tehdystä työstä. Oppilaan rinnalla kulkeminen perustuu tällöin moraaliin eikä pakeroon, mikä antaa henkilökohtaista tyydytystä ja subjektiuden tunnetta. Samalla se ylläpitää hallinnan tunnetta suhteessa vaihtoon. Pienempi palkka on mahdollista kestää, koska se paljonko itsentään antaa, on oman arviointikyvyn ja henkilökohtaisten voimavarojen mukaan säädeltävissä.

Työn hallinnan menetyksessä on pitkälti kyse juuri subjektiuden kokemuksen menettämisestä (mt., 430). Tästä kertoo osaltaan esimerkiksi opettajien poikkeuksellisen yleinen siirtyminen eläkejärjestelyihin. Kun töissä on menetetty mahdollisuus tulla tapahtumisen subjektiksi, tätä kokemusta haetaan eläkeajan omaehtoisella toiminnalla. Subjektiuden kokemus, olla tilanteissa, toiminnassa ja päätöksissä läsnä oman kehollisuuden ja ajattelun kautta, on epäilemättä opettajan työssä äärimmäisen merkityksellinen.

Vaihtosuhteen korostuminen opettajan työssä voidaan siis nähdä seurauksena muuttuvasta työmarkkina-asemasta, jossa mitataan julkisammattien sopeutumista uudenaikaiseen yhteiskuntasuhteeseen ja uudenaikaiseen moraaliseen sopimukseen. Tämä sopimus ei enää perustukaan valtiollisen erityissuojelun kautta saavutettuihin etuisuuksiin, vaan vapaampaan ammattikuntien väliseen kilpailuun asemasta, eduista ja arvostuksesta. Toisaalta vaihtosuhteen korostuminen on seurausta uudenaikaisesta hallinnon politiikoista, joita uuden julkisjohtamisen kulttuuri tuo tullessaan muuttaessaan julkista sektoria markkinatoimijaksi.

## Työprosessin hallinta ja kohteet opettajan työssä

Anu Järvensivu (2006; 2007) tarkastelee työprosessin hallintaa työpaikkapelien käsitteiden avulla. Nämä pelit ovat työpaikan mikroilmastoon ja kulttuuriin liittyviä käytäntöjä, joiden avulla työntekijät säätelevät työvoiman käyttöä ja suhdettaan työnantajan vaatimukseen. Järvensivu (2007, 55–60) purkaa työpaikkapelit oman työtehtävän hallintaan, ammattitaidon ja pärjäämisen osoittamiseen sekä toisaalta työntekijän tarpeeseen näyttää, että hänellä on mahdollisuuksia työvoiman käytön sääntelyyn. Työpaikkapelit kuvaavat toisaalta vaihtosuhteen hallinnan säilyttämistä työntekijällä itsellään ja mahdollisuutta tuon suhteen korjaamisesta itselle edulliseen suuntaan. Toisaalta kyse on huomattavasti monimutkaisemmista työpaikan kulttuuriin liittyvistä käytännöistä, joiden avulla työntekijä irrottautuu tayloristisesta työn

organisoinnista. Tutkimusten mukaan näyttäisi selvältä, että työpaikkapelit ovat yhteisöjen toiminnan kannalta välttämättömiä. Työprosessiteoreettisen tarkastelun valossa on aiheellista kysyä, millaiset mahdollisuudet opettajilla on oman työpaikkansa mikropoliittisen ilmaston säätelyyn. Miten koulua työpaikkana olisi mahdollista luonnehtia työprosessiteoreettisesti?

Korporaatioammattien työpaikkapelit rakentuvat pitkälti käyttäytymisteoreettisten sisäisten ja ulkoisten palkkiojärjestelmien varaan. Niiden tarkoituksena tulee säädellä työpanosta siten, että se tuottaa mahdollisimman suuren hyödyn suhteessa tehtyyn työhön. Työntekijän oletuksena on, että palkkiojärjestelmien perusta on työntekijöiden työpanoksen maksimoinnissa yrityksen voittojen kasvattamiseksi kuitenkin siten, että työntekijän henkilökohtainen korvaus on suhteellisesti pieni verrattuna yrityksen saamaan hyötyyn. Tämä aiheuttaa kokemuksen itsensä myymisestä halvalla, mikä puolestaan lisää työpaikkapelien tarvetta vaihdon kontrolloimiseksi.

Julkisorganisaatiossa palkkiot pysyvät kiinteinä suhteessa omaan työpanokseen, jolloin työpaikkapelit eivät liity palkkioiden suurentumiseen, vaan työn hallinnan ja oikeudenmukaisuuden sekä pärjäämisen kokemuksiin<sup>16</sup>. Kuten Järvensivun (2007, 53–33) tehdastyötä käsittelevä tutkimus osoittaa, työnantaja pyrkii hallitsemaan työprosesseja virallisilla kontrolloikeuksilla. Tehdastyössä tällaisia olivat esimerkiksi tuotannon ja tehokkuuden valvontaa kuvaavien indikaattorien seuranta, tuotannon suunnittelu sekä esimerkiksi taukojen ja työaikojen valvonta ja kontrollointi. Uudessa hallintokulttuurissa tällaisia työprosessien hallintakeinoja opetusalailla ovat erilaiset arvioinnit ja laatu järjestelmät, jotka pyrkivät standardoimaan työprosessit mitattaviksi suureiksi. Myös opetushenkilöstön henkilökohtaisen työsuorituksen arviointi osana palkkausjärjestelmää on esimerkki työprosessien virallisista kontrolloikeuksista.

Opettajan, kuten muidenkin valtiollisten auttamisammattien, työssä ja työprosesseissa on kuitenkin yksi oleellinen ominaispiirre, joka on perustana työn mielekkyydelle ja siihen sitoutumiselle, mutta rajoittaa samalla työpaikkapelien mahdollisuutta ja muotoa. Kun korporaatioammateissa työntekijän suhdetta työn kohteeseen voidaan pitää puhtaasti välineellisenä, opettaja on aina ensisijaisesti moraalisisessa suhteessa työn ja työprosessin pääasialliseen kohteeseen. Työprosessin omaehtoinen säätely työpaikkapelien avulla ei näin kohdistu elottomaan kohteeseen, kuten Järvensivun tehdasesimerkissä ikkunaan, vaan pelien kohteeksi asemoituu väistä-

---

<sup>16</sup> Olen tietoinen tällaisten näkökulmien yleistävästä luonteesta, mutta tarkoitukseni on tuoda esiin opettajan työn työprosessien sattumanvaraisuuden mahdollisuuksia. En pyri vertailemaan tai kategorisoimaan teollisuusammattia ja auttamisammattia, vaan osoittamaan lukijalle, miten työprosessien yhtenäistäminen on paikoin johtanut ylyksinkertaistuksiin. Toisaalta opettajan työn työprosessiteoreettinen tarkastelu edellyttää työn olosuhteiden avaamista suhteessa aiempiin tutkimuksiin.

mättä oppilas ja hänen elämänsä. Kuten moraalisen sopimuksen uudelleenarviointi, työpaikkapeliä avulla tehtävä työprosessin hallintakin palautuu työn perustalla olevaan moraliteettiin. Se sulkee ulos sellaisia työntekijän työpanokseen ja oikeudenmukaisuuden kokemukseen liittyviä toimintoja, jotka nousevat kiristyville ja aiempaa suurempaan kontrolliin alistetuilla työmarkkinoilla henkilökohtaisiksi suojauskeinoiksi. Opettajan työn luonne ja moraaliperusta kaventaa tässä mielessä työntekijän mahdollisuuksia työsuhteen tasapainottamiseen.

Moraalinen sidos oppilaaseen ja luokkayhteisöön heijastuu opettajan työhön myös toisella tavalla. Elottoman työkohteen vaikutusmekanismit työprosesseihin ovat ennustettavissa, ja tuo ennustettavuus tekee työprosesseista keskenään paremmin vertailtavia ja mitattavia. Oppilaan käyttäytyminen, asenne koulunkäyntiin ja vanhempien suhtautuminen vaikuttavat työprosesseihin yksilöllisesti, mikä koululuokassa tarkoittaa ainutkertaista toimintaympäristöä ja arvaamattomia tilanteita. Kun tähän työprosessin perusluonteeseen liitetään Järvensivun ja Kortteisen esille tuoma pärjäämisen osoittaminen, työn hallinta monimutkaistuu. Toisin kuin esimerkiksi ikkunatehtaassa, suuri osa työprosessin hallintaan liittyvistä tekijöistä ei ole opetustyössä opettajan hallittavissa. Vaikka koulun käytännöt pyrkivätkin ohjaamaan esimerkiksi oppilaiden käyttäytymistä, työprosessia leimaa sen hallitsemattomuus ja ennalta-arvaamattomuus. Jos Järvensivun (2007, 53–60) tutkimassa tehdasympäristössä työprosessin kontrollointi oli työn taylorilaisen organisointiperustan vuoksi viety maksimiin, vastaa opettajan työn työprosessi tässä mielessä toista ääripäätä.

Connell (1985, 70) kuvaakin opettamista työprosessiksi ilman kohdetta (object). Parhaimmillaankin sellaiseksi määrittyy abstraktio – oppilaan mieli tai kyky oppia – joka on lopulta mahdollista määritellä vain metaforisesti. Työtä tehdään päivä toisensa jälkeen kouluissa, mutta nuo työprosessit eivät varsinaisesti tuota mitään konkreettista. Muista valkokaulustöistä poiketen työllä ei myöskään ole mitattavissa olevaa vaikutusta. Oppimistulosten mittaaminen on osoittautunut lähes yhtä sattumanvaraiseksi kuin työn mittaaminen oppilaiden lukumäärällä. Mittaamisen tapa tai kehitelty indikaattori ei ole onnistunut muuttamaan tätä työprosessin perusluonnetta, vaikka erilaisia mittavälineitä onkin käytetty opettajan työn suunnittelussa.

Opettajan työn tulosten mittaamisen taustalla on oletus kausaalisuhteesta opetuksen ja oppimisen välillä. Oletus on saanut yllättävän vähän huomiota, vaikka tuon suhteen suoraviivaisuus on ollut tutkimuksellisesti varsin kiistelty aihe. Työprosessin tulokset ovat kuitenkin luotettavasti mitattavissa vain, jos oppilaan tiedonrakentamisen kehittymisen tai tietomäärän lisääntymisen voidaan katsoa olevan seurausta opetuksesta. Tämä kertoo työprosessin, sen sääntelyn ja ohjaamisen taustalla olevasta mekanistisesta perusoletuksesta, joka noudattelee tayloristisen työn mittaa-

misen käytäntöjä<sup>17</sup>. Opettajan työprosessin arviointi edellä kuvatuilla perusteilla kuvastaa uuden julkisjohtamisen ajatusmallien ja mittareiden lähtökohtaista sopimattomuutta kasvatuksen ja opetuksen elämänalueille.

Toinen Connellin (1985, 71–73) perusajatus opettajan työprosessin erityisluonteesta liittyy opetustyön rajattomuuteen. Työssä saatetaan kohdata hyvinkin erilaisia oppilaan elämänkulkuun liittyviä asioita, jotka heijastuvat läsnäoloon, elämänrytmiin, käyttäytymiseen, sosiaalisiin suhteisiin tai elämäntapaan. Työpaikkapeleihin ja vaihtosuhteen kontrollointiin olennaisesti kuuluva työntekijän oikeus työn rajaamiseen on opettajilla muihin ammattikuntiin verrattuna heikompi. Paradoksaaliseksi tilanteen tekee Connellin mukaan se, että opettajan työprosesseja rajataan ulkoapäin rakenteellisesti monia muita ammattikuntia enemmän. Työ on ensinnäkin jaksotettava enemmän tai vähemmän ennalta määrätyn mittaisiin kokonaisuuksiin. Jaksotuksesta ovat perillä myös oppilaat, jotka omien kulttuuristen peliensä avulla pyrkivät minimoimaan jaksoihin sisältyvän työn määrää. Toiseksi työprosessit ovat pitkälti sidottuja tiettyyn paikkaan, joka asettaa omia rajoitteitaan niin toiminnallisille ratkaisuille kuin oppilaiden huomioimisellekin. Kolmanneksi opetustyötä on tehtävä annetun joukon kanssa ilman periaatteellista mahdollisuutta rajata tai liikutella joukkoa kulloisenkin tilanteen tai erityistapausten vaatimalla tavalla.

Connell (mt., 82–86) tuo esiin myös sellaiset ulottuvuudet, joihin opettajien työpaikkapelit ulottuvat. Hän tarkastelee näitä aineenopettajien kertomusten valossa tarkoituksenaan kuvata opettajan työhön liittyviä työprosessin kontrolloinnin muotoja. Koulun sisäisessä työnjaossa esimerkiksi hankala opetusryhmä saatetaan antaa sijaisen tai uuden opettajan vastuulle tai opetuksen määrää tai ainevalintaa voidaan säädellä opettajan sukupuolen tai virkaiän mukaisesti. Toisaalta esimerkiksi hallinnollisen vastuun tai erilaisten projektien ja arviointien jakamista voidaan yrittää pelata vedoten esimerkiksi aiempiin toimintatapoihin, työntekijöiden vahvuusalueisiin tai työmäärään.

Viime aikoina julkisuudessa ollut opettajien tapa sijoittaa vanhempainvapaat vain koulutyön ajankohtiin ja palata työhön jälleen kesäkuussa on mahdollista nähdä myös työpaikkapelinä, jonka tarkoituksena on maksimoida palkkahyöty. Samalla siinä on kyse myös työsuhteen hallinnan osoittamisesta työnantajapuolelle. Oleellista näissä työpaikkapeleissä on niiden kohdistuminen yhteisön sisään eikä, kuten esimerkiksi tehdastyössä, työn kohteeseen ja sitä kautta työnantajapuoleen tai esimihiin. Järvensivun (2007, 55–60) mukaan ikkunatehtaan työntekijä saattoi esi-

---

<sup>17</sup>Raija Julkunen toteaa tähän liittyen hieman ironiseen sävyyn eräässä puheenvuorossaan (14.11.2008), miten Taylorin liiketutkimuksessaan esittämät raakaraudan lastaamisen mittauskeinot palautuvat mieleen, kun puhutaan tämän päivän tietotyön mittaamisesta. ”Taylorin scientific management ja nykyinen evidence-based management houkuttelevat muutenkin piirtämään satavuotista työn ’tieteellistämisen’ kaarta”, hän summaa.

merkiksi nopeuttaa työprosessia laadun kustannuksella, jolloin lisääntynyt läpimenneiden ikkunoiden määrä paransa hetkellisesti työpisteen rekisteröityä tulosta. Samalla oli mahdollista koetella, miten huonoa laatua työnjohtajat tuotannossa sallivat. Tämä antoi tunnetta työprosessin hallinnasta suhteessa työn kohteeseen, mutta myös suhteessa esimiehiin, joiden laaduntarkkailutoimille saatettiin jälkeinpäin naureskella. Osa Järvensivun mainitsemista ikkunatehtaan työpaikkapeleistä kohdistui kuitenkin myös omaan yhteisöön. Työntekijät pyrkivät hankkimaan taukoja, vapaita ja helpotusta omalle työvuorolleen pumppaamalla tuotantoa siten, että jokin materiaali loppui tai seuraava vuoro joutui aloittamaan mahdollisimman huonoista asetelmista tai ei-toivotuista työtehtävistä. Oman työporukan tulosta pyrittiin kasvattamaan toisten porukoiden kustannuksella. Ilmeisesti tämä ei kuitenkaan onnistunut kuin ajoittain, koska kaikki porukat pyrkivät tasoittamaan tilannetta ja tekemään samoin.

Yhteisöön kohdistuvien työprosessien kontrollikeinojen ongelmana on niiden kiertyminen myös oman työsuhteen heikennyksiksi. Samalla ne murtavat yhteisön sisäistä solidaarisuutta, jolloin yhteiset ponnistelut työehtojen parantamiseksi saattavat vähentyä. Ne myös lisäävät työntekijöiden välistä kilpailua, mikä saattaa työnantajapuolen näkökulmasta olla toivottavaakin. Esimerkiksi vakinaisten työntekijöiden vanhempainvapaiden sijoittaminen koulukuukausille lyhentää sijaisten työsuhteita.

Connellin kuvaamat työprosessiteoreettiset havainnot ovat erityisen tarpeellisia, koska ne kiinnittävät konkreettisesti huomiota sellaisiin työtä olennaisesti rajaaviin tekijöihin, joiden rikkomiseen opettajan usein toivotaan pyrkivän, mutta jotka ovat pitkälti riippuvaisia työpaikan mikroilmastosta ja jotka kytkeytyvät yhteisön sisäisiin valtasuhteisiin ja hierarkioihin. Työprosessiteoreettinen tarkastelu ei kuitenkaan pysty selittämään työpaikkapelien rajoitteiden syitä tai työprosessien henkilökohtaista seurauksellisuutta. Näitä on kuitenkin mahdollista lähestyä käsittelemällä työn tarjoamia subjektiviteetteja sekä näiden suhteutumista työprosesseihin ja työpaikan mikroilmastoon.

## Työprosessin kontrolli: henkilökohtaistunut työ minuuden muokkaamisen prosessina

Rinne ja Salmi (1998, 124–133) kuvaavat työelämän meneillään olevaa pidempää murrosvaihetta yhteiskuntasopimuksen uudelleenmuotoutumisen avulla. Heidän mukaansa ongelmallisinta koko prosessissa on, että yksilön elämänmahdollisuudet, toimeentulo, ja koko elämän merkitysrakenteet ovat riippuvaisia työmarkkinoista, ansiotyöstä ja työuralla etenemisestä. ”Palkkatyön [–] keskeisyys modernissa yh-



teiskuntasopimuksessa on edellyttänyt kolmea suurta osasopimusta: sopimusta palkkatyöstä, sukupuolten välisistä suhteista sekä sosiaalisista kansalaisoikeuksista” (mt., 126). Kirjoittajat kysyvät, mitä näille osittain kulttuurisille sopimuksille tapahtuu modernin jälkeisessä valtiossa.

Kun teollinen yhteiskunta oli selvästikin työn yhteiskunta, näyttää tutkijoiden kesken olevan erimielisyyttä siitä, miten työn merkitys pitäisi määritellä jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Raija Julkunen (2000, 222–223) toteaa, että työtä on vallitsevassa yhteiskuntateoreettisessa keskustelussa ”hylätty ja lopetettu monessa mielessä.” Elämänkulun fokuksen siirtymä kohti vapaa-aikaa ja itsetoteutusta sekä toisaalta muutokset työelämän lainalaisuuksissa ovat saaneet tutkijat pohtimaan työn subjektiivisen merkityksen vähenemistä. Julkunen olettaa kuitenkin työn tämänsuuntaisen ”hylkäämisen” olevan ennen aikaista. Hän viittaa Ulrich Beckiin, joka toteaa yksilöllistymisen itse asiassa voimistavan yksilöiden riippuvuutta palkkatyöstä. Yhtäältä, Julkunen summaa, on kyse rahasta siten, että itsensä toteuttaminen vaatii sellaista taloudellista turvaa, jota ei ole olemassa ilman palkkatyötä. Toisaalta kyse on osallisuudesta julkiseen elämään, johon kiinnitytään ammattiaseman, henkisen pääoman ja statuksen kautta. Teollisen yhteiskunnan patriarkaalisen perherakenteen traditiot ovat heijastuneet nuorempiin sukupolviin siten, että naisten työssäkäynnistä on tullut vahvuuden symbolinen merkki. Samalla se on tarjonnut emotionaalista turvaa ja taloudellista itsenäisyyttä väljemmäksi muuttuneiden perhesuhteiden varalta. (Mt., 223.)

Catherine Casey (1995) tutki omanlaiseksi työnsosiologian klassikoksi nousseessa tutkimuksessaan menestyvää jälkiteollisen yhteiskunnan työpaikkaa, amerikkalaista huippuyritystä. Casey keskittyi analyysissään paikantamaan sellaisia diskursseja, joiden kautta työntekijät kiinnittyivät yrityksen luomaan organisaatiokulttuuriin. Julkunen (2000, 229) kiteyttää Caseyn teesin olevan yrityksen pyrkimyksissä työntekijöiden minän valtaamiseen. Casey peilaa teollisen yhteiskunnan luoneen luokkaminuuksia, jolloin työntekijöille epäsovivia olosuhteita vastustettiin kollektiivisesti ja järjestäytymällä. ”Nyt yhteisen vastarinnan ja kollektiivisten strategioiden sijasta tarjolla on neuvottelu oman minän kanssa. Mikä yksilöllistymisen maksiimi!” (Julkunen 2000, 230.)

Yksilöllisyyden suhde ja merkitys sekä palkkatyön kietoutuminen keskiluokkaisen elämäntavan kautta yksilön minuuden prosesseiksi sekä subjektiviteettien hallinnaksi ovat keskiössä, kun tarkastelen tässä alaluvussa opettajan työtä. Julkunen (2000, 228) selventää, miten tutkijoiden tulisi pyrkiä hahmottelemaan sitä todellisuutta, jossa yksilöt neuvottelevat ”itsensä kanssa itsensä käyttäytymisestä, muokkaavat minäänsä organisaation tai markkinoiden kannalta käyttökelpoiseksi tai pyrkivät vastustamaan näitä valloitusyrityksiä.” Tavoitteena on näin ymmärtää suostumuksen ja lojaalisuuden tuottamisen ja uusintamisen prosesseja.

Viimeaikaiset työprosessitutkimukset vaikuttavat olevan suhteellisen yhtä mieltä siitä, että työprosessiteoriaan liitetty foucaultlainen subjektin tuottamista ja vallankäyttöä käsittelevä tutkimus on loogista ja tarpeellista täydennystä bravermanilaiseen työprosessitutkimukseen (esim. O'Doherty & Willmott 2001a, 113; Julkunen 2008, 118; Ezzy 2001, 124). Tayloristinen työprosessi tavoitteli ensisijassa työn objektivoimista sellaiseksi, että se olisi ulkoistettavissa työntekijästä itsestään ja standardoitavissa tekijästään riippumattomaan muottiin. Johdon ja eliitin tehtävänä oli karsia työntekijän ajattelu, tunteet ja sosiaalinen kapasiteetti tuotantoprosessissa minimiin. (Julkunen 2008, 120.) Tähän yhteisymmärrys subjektin roolista työprosessissa sitten näyttäisi jäävänkin. Tutkijat kiistelevät lähinnä siitä, pitäisikö subjekta lähestyä poststrukturalismin mukaan vallan ja diskurssien tuotteena vai osana sellaista identifikaatioprosessia, johon yksilöllä itsellään on enemmän vaikuttamismahdollisuuksia (esim. Thompson & Smith 2001).

Työprosessien tutkimuksen näkökulmasta työn henkilökohtaistumisen ja hallinnan tutkimuksessa vallitsevana paradigmana vaikuttaa olevan foucaultlainen lähestymistapa, jossa keskitytään yksilön ulkoisen ja sisäisen valvonnan ja monitoroinnin kysymyksiin. Paradigmakeskustelu on saanut paljon erilaisia sävyjä, jotka palautuvat lähinnä tietoteoreettisiin kiistoihin. Paljolti kysymys on yleensäkin realismin ja antirealismen tai konstruktivismien määrittelystä ja siitä, miten eri tutkijat ovat identifioineet itsensä suhteessa ontologisiin ja epistemologisiin kysymyksiin. Foucault on tässäkin asiassa päätenyt vedenjakajaksi, ja moni tutkija haluaakin määritellä oman positionsa suhteessa "foucaultlaisuuteen". (Esim. Ezzy 2001, 125–127; Grey 1994; O'Doherty & Willmott 2001a; 2001b; Rose 1989.) Paradigmakeskustelu on ollut työprosessitutkimuksen kannalta sisäisesti eittämättä erittäin tarpeellinen, ja se paljastaisi varmaankin paljon viime vuosina käydystä henkilöstöjohtamiseen (HRM<sup>18</sup>) liittyvän keskustelun taustoista (vrt. Julkunen 2008, 122). Ajatukseni on kuitenkin jättää tämä keskustelu taka-alalle ja keskittyä seuraavassa soveltamaan työntekijän hallinnon ja yksilöllistämisen kysymyksiä opettajan työhön.

Usein kuultu fraasi siitä, että opettaja tekee työtä persoonallaan, on kuvaus työn subjektivoitumisesta. Työ on olennaisesti riippuvainen tekijänsä subjektiviteetista. Ajatus on kannatellut opettajan työn perustaa, ja se liittyy olennaisena opetustyön perusluonteen kuvaukseen. Opettajan työ subjektivoituneena työnä tarkoittaa sen tarkastelemista kahdesta näkökulmasta. Yhtäältä subjektiviteetin sitominen työhön tarkoittaa ammatillista autonomiaa, joka sallii työtilanteissa persoonallisia lähesty-

---

<sup>18</sup> *Human Resource Management. HRM-ajattelun kritiikki perustuu ajatukseen, jonka mukaan siinä on lopulta kyse minuuden muokkaamisen tekniikoista kohti autonomista ja itsenäistä työmarkkinasubjektiviteettia. Prosessiin kuuluvat loputtoman itsetarkkailun, -arvioinnin ja raportoinnin sekä sosialisointin ja valvonnan kautta toteutettavat subjektin muokkaamisen tekniikat. Grey (1994, 480) tiivistää asian Giddensin sanoin: "We are, not what we are, but what we make ourselves."*

mistapoja, määrittelyitä ja ratkaisuvaihtoehtoja. Se on tilaa ajatella omilla aivoilla siitäkin huolimatta, että ratkaisut ovat ennalta arvaamattomia, teottomia tai tulevat työnantajalle kalliiksi. Kuten Julkunen (2008, 167) esittää, professionaalina tieto- ja asiantuntijatyötä on aina ollut vaikeaa valvoa ja kontrolloida, koska henkilökohtainen liikkumavara käyttää inhimillistä kapasiteettia on tarkoittanut samalla myös työn varaamista itselle. Opettajalla on ”oma” luokka, ”omat” oppilaat ja omat toimintatavat. Julkunen summaa, Juha Siltalaan viitaten, että subjektin on taylorismin hengessä täytynyt antaa hallita itseään, vaikka itsehallinta onkin tarkoittanut huomattavaa liikkumavaraa piilossa kontrolloivilta katseilta.

Julkunen (2008, 120) toteaaakin, että kaikkea työtä ei kuitenkaan ole voitu koskaan objektivoida.

*[--] inhimillisen harkinnan alueen ja keskinäisen vuorovaikutuksen säilyttäminen on ollut työntekijöille eloonjäämiskysymys, ja piilotetunkin harkinnan käyttö on ollut tuotannon sujumisen edellytys. Silti jälkiteollinen työ tuottaa katkoksen pitkään objektivoinnin linjaan. [--] Monet jälkiteolliselle ajalle ominaiset palvelu-, hoiva-, tieto-, asiantuntija- ja luovat työt eivät ole objektivoitavissa koneisiin, tietokoneohjelmiin tai byrokraattisiin sääntöihin.*

Toisaalta subjektivoituminen opettajan työn perustana tarkoittaa työn personoitumista, henkilökohtaistumista ja sitoutumista työn moraaliperustaan ja arvoihin sekä työnantajan tavoitteisiin. Historiallisesti tämä on ollut opettajalle selviö. Sitoutumisesta yhteiseen moraaliperustaan ja kansallisvaltiokertomukseen on mitattu niin alalle rekrytoitumisen yhteydessä kuin kollektiivisen tarkkailun hengessä työuran aikana. Työhön sitoutumisen näkökulmasta subjektivoituminen on kiinnittymistä kasvatustapahtumaan. Kasvatustapahtuman tarkasteleminen suhteena kasvatettavan ja kasvattajan välillä ja opettajan työssä nimenomaan tuon suhteen perustavanlaatuisuus ja jatkuvuus tekevät subjektivoitumisesta erityisen merkittävän (vrt. Värri 1997). Kyse ei tällöin ole ainoastaan siitä, että ”työntekijää pyydetään käyttämään osaamistaan, taitojaan, tunteitaan ja motivaatiotaan, osallistumaan päätösten tekoon ja vastuun jakoon ja tekemään tämä kommunikoiden toisten kanssa” (Julkunen 2008, 120). Opettajan työssä työntekijää pyydetään sitouttamaan itsensä mukaan kasvatussuhteeseen, jossa hän ”hyväksyy ja pyrkii ottamaan huomioon oppijan ainutkertaisena ihmisenä” sekä ”kunnioittaa oppijan oikeuksia ja suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti” (Opettajan eettiset periaatteet 2008).

Nikolas Rose (1989, 102–103) kuvaa erinomaisesti, miten henkilökohtaistunut työ näyttelee keskeistä roolia modernin minuuden muokkaamisen prosesseissa. Protestanttisessa työetiikassa oli keskeistä osoittaa kansalaiselle, että työnteko oli moraalinen, henkilökohtainen ja sosiaalinen hyve, jossa työlle omistautuminen kytki henkilön yhteisölliseen tuotannon ketjuun, mikä varmisti yksilöille vakaan elämänsäkaaren siihen liittyvine valintoineen ja mahdolluuksineen. Modernin kansalaisen idea on perustavanlaatuisesti erilainen. Tuotannon ketjuun kiinnittymisen sijasta se

perustuu käsitykselle kuluttajan roolin ensisijaisuudesta. Tässä mallissa elämän merkityksellisyys nousee kuluttamalla omaksutun elämäntyylin valinnasta. Oleminen mielekkyys syntyy vapaudesta toimia markkinoilla, joilla samanaikaisesti ostetaan tuotteita ja palveluita ja joiden kautta koostetaan, johdetaan ja markkinoidaan itseä.

Modernin ajan työntekijä ei näyttäyty niinkään taloudellista etua tavoittelevana toimijana tai turvallisuuden ja solidaarisuuden tarpeiden tyydytystä hakevana sosiaalisena olentona. Työntekijä on ensisijaisesti yksilö, joka etsii merkitystään, vastuutaan, omien saavutustensa rajoja ja maksimaalista elämänlaatua, jotka on mahdollista saavuttaa työn kautta. Rosen (mt., 103) usein toistettu teesi on, että yksilöä ei pidä vapauttaa työstä, vaan täydellistää työssä. Julkusen (2008, 127) mukaan Rosen teesi on osoitus siitä, että ”työlle annettu merkitys on siis radikaalisti toinen, kuin että työ antaa vain materiaalisen toimeentulon. Työn kuuluu antaa eksistentiaalinen merkitys. Inhimillinen subjektiviteetti on kiinnitetty [opettajan] työhön, tai [opettajan] työ on kiinnitetty työntekijän subjektiviteettiin.”

Henkilöstöjohtamisoppien mukainen työnkehittämisen diskurssi on pyrkinyt vakuuttamaan, että jos työtä johdetaan tai uudistetaan siten kuin se olisi osa työntekijän subjektiviteettia, seurauksena ei olisi ainoastaan yksilöiden psykologisten tarpeiden täyttyminen, vaan myös innovatiivisuuden, tehokkuuden, laadun ja tuottavuuden kasvu. Tavoitteena siinä on luoda yhteensopivuutta työntekijän motivaation ja työpaikan tavoitteiden välille ja häivyttää vaihtosuhteeseen kuuluneet työntekijän ja työnantajan väliset perustavanlaatuiset erot. (Rose 1989, 103; 115; Casey 1995; Julkunen 2008, 194–195.)

Menter (1996, 133–134; Casey 1995) kollegoineen löytää koulusta Catherine Caseyn jälkiteollista työelämää koossa pitävät diskurssit sekä niiden vastikkeiksi syntyneet työntekijän minän tyyli tai strategiat. Caseyn mukaan työntekijät kokevat työnsä ja uuden työkuulttuurin perustaltaan ambivalenttina. Esimerkiksi tiimityöskentelyn korostaminen ja siihen ohjaaminen koetaan yhtäältä sosiaalisuutta edistävänä prosessina, mutta toisaalta se näyttäytyy keinotekoisena ja kilpailua lisäävänä. Tiimityöskentelyyn suostuttelemineen johtaa rationaalisuuteen, teknisten ja yhteisöllisten taitojen karttumiseen, mutta kieltää samalla sellaiset henkilökohtaisesti tärkeät ominaisuudet, jotka liittyvät kärsivällisyyteen ja empatiaan. Näiden lisäksi pätevyyden korostaminen ja jatkuva vuorovaikutuksellisuuden simulointi tuottavat yhdistelmänä huolta ja ahdistusta.

Caseyn esittämiä työntekijän minää kuvaavia tyyppejä voidaan pitää työntekijän itsensä kanssa tekeminä sopimuksina. Yhtäältä näyttäytyi puolustautuva minä (defensive self), joka osoitti ahdistusta, kyynisyyttä ja vihamielisyyttä työpaikkaa tai työnantajaa kohtaan ja oli valmis kritisoimaan näitä. Sovittautunut (colluded) minä oli uuden työntekijän ihannetyyppi, joka oli jopa liioitellun sovitteleva, omistautunut ja ymmärtäväinen työpaikkaa kohtaan. Kolmantena oli Caseyn mukaan näiden kah-

den puristuksessa syntynyt kompromissi, varautunut (capitulated) minä, joka yritti neuvotella itselleen riittävän sovun. Julkusen (mt., 230) sanoin ”nämä henkilöt hallitsivat samaistumisen ja vetäytymisen, yhtiön [tai työpaikan] tarjoamien mahdollisuuksien hyväksikäytön ja etäännyttämisen pelin. Tällaisen minuuden edellytys oli usko siihen, että halutessaan voi lähteä ja sijoittua muualle.” Menterin ja hänen kollegoidensa (1997, 135) mukaan kaikki nämä tyypit on tunnistettavissa opettajan työssä nimenomaan vastauksena managerialistiselle toimintakulttuurille.

## Työ muuttuu sisältäpäin

Edellä käsittelemäni näkökulmat kuljettavat opettajan työn työprosessiteoreettista analyysiä kahteen, joskin lopulta yhtenevään suuntaan. Ensinnäkin bravermanilainen työprosessidebatti ja sen viimeaikaisimmat kehittelyt johdattelevat kysymään, miten opettajan työn ulkoinen kontrolli ja sen uudet muodot näyttäytyvät osana työntekijän hallinnointia. Toisaalta seurattaessa foucaultlaista hallinnan analytiikan polkua, esimerkiksi Nikolas Rosen (1989) tapaan, voidaan kysyä, miten uudet modernin kansalaisen ja työntekijän määrittelyn muodot sitovat työntekijän subjektiviteetteja opettajan työhön ja kietovat kuuliaisen työn tekemisen ja menestymisen kilvoittelun osaksi hyväksytyä kansalaisuutta.

Julkunen (2008) kutsuu ensimmäistä näistä työn uustaylorisonniksi.

*Olisiko nyt 2000-luvulla ylitetty jokin kynnys myös professionaalisen työn kontrollissa? Ainakin julkisen sektorin professionaaleihin ja yksityisen sektorin toimihenkilöihin on alettu kohdistaa sellaista byrokraattista ja markkina-kontrollia, joka on aikaisemmin otettu käyttöön yksityisellä sektorilla tai kohdennettu alemmissa hierarkkisissa asemissa oleviin. Uustaylorisointina voi pitää sitä, että tayloristista mittaamisen, laskemisen, laskennallisuuden, osittelun ja intensivoinnin, ulkoapäin tapahtuvan suunnittelun ja valvonnan periaatteita sovelletaan mahdollisuuksien mukaan myös keskiluokkaiseen ja professionaaliseen työhön. (Mt., 165.)*

Julkunen kiteyttää erinomaisesti opetustyöhön sopivan ajatuksen, jonka mukaan työprosessiin on kuulunut paljon sellaista ainesta, joka on ollut työnantajan katseelta piilossa. Tällöin on ollut pakko luottaa työntekijän omavalvontaan sekä toisaalta pyrkiä koulutuksen ja rekrytoinnin avulla varmistumaan työntekijän työmoraaalista.

Kun asiantuntija- ja tietotyössä itse suorituksen aikainen valvonta on ollut hankalaa, on kehitetty yhä enemmän uusia etu- ja jälkikäteisvalvonnan muotoja. Esimerkkejä etukäteisvalvonnasta ovat hanke- ja projektirahoitukset sekä rekrytointiprosessi erilaisine testeineen. Opettajilla mukaan voisi liittää myös varsin yhtenäistävänä pysyneen koulutuksen, jolla on epäilemättä oma osansa hyvän työntekijän kulttuurisen kuvan iskostamisessa nuoriin ammattilaisiin. Jälkikäteistä kontrollia

edustaviksi kontrollimuodoiksi voidaan nimetä erilaiset tuloksen, vaikuttavuuden ja henkilökohtaisen suoriutumisen mittaamiseen, arviointiin ja raportointiin liittyvät toimet. Järjestelmä on synnyttänyt normatiivisen markkinamaisen, byrokraattisen ja teknisen kontrollin kudelman, jota pitää koossa läpinäkyvyyden eetos. Kun tähän kuvaan liitetään ymmärrys työntekijän subjektiviteettien hallinnan analytiikasta, opettajan työn manageristinen hallinta alkaa hahmottua kokonaisuudessaan.

*Uusmanagerismi suostuttelee esiin uutta subjektiviteettia niin, että emme vain toimisi tulossopimusten, laadunvarmennusten, sisäisten ja ulkoisten arviointien antamissa institutionaalisissa kehyksissä tai pelaisi niiden sallimia egoistisia pelejä, vaan kokisimme käytännöt mielekkäiksi ja samaistuisimme niiden kautta organisaation yhteiseen hyvään. (Julkunen 2008, 190.)*

Tällaisessa suostuttelun kulttuurissa on opettajan työn kannalta jotain perin ristiriitaista. Toisaalta ajatus sulautua ”organisaation yhteiseen hyvään” tarkoittaa opettajan työssä sellaisten poliittisten ja moraalisten tavoitteiden omaksumista, jotka ovat kilpailukyky-yhteiskunnan retoriikan perustana. Tästä näkökulmasta auditoinnit, suorituskeskeisyyden korostaminen tai itsearviointit osana jatkuvaa performatiivisuutta näyttäytyvät luonnollisina toimintatapoina. Ajattelutavan mukaan työn subjektivoitumisen uudet muodot eivät aiheuta muita ongelmia kuin ehkä laajentuneen työkentän ja lisää hallinnollisia tehtäviä.

Kuitenkin, jos edellisen näkökulman suhteuttaa kriittiseen työntutkimukseen tai työprosessiteoreettiseen tarkasteluun, ei voi välttyä ajattelemasta myös toisin. Subjektivoimisen prosessit ovat juuri niitä prosesseja, jotka pyrkivät yhdistämään työntekijän henkilökohtaisen maailman ja yhteiskunnan poliittisen ja moraalisen maailman. Nämä maailmat eivät välttämättä ole opetustyössä lainkaan helposti yhdistettävissä. Subjektivoiminen sitouttaa sekä ulkoisilla etu- ja jälkikäteisvalvonnan muodoilla että foucaultlaisella hallinnan analytiikalla yksilön keskelle sovittamattomia henkilökohtaisia ristiriitoja. Hyvälle kansalaiselle asetettu tehtävä toimia aktiivisesti kulutusmarkkinoilla sitoo hänet sellaiseen työntekijäasemaan, jossa keskinäinen kilpailu on käytännössä ainoa keino säilyttää tai saavuttaa asema työmarkkinoilla. Näiden ulkoisten reunaehtojen vallitessa nousee palkkatyön logiikka samalla kertaa ainoaksi mahdolliseksi, mielekkääksi ja moraalisesti oikeaksi itsetoteutuksen tavaksi.

*Henkilökohtaistuneessa työssä yksilöt seisovat yksin normatiivisten vaatimusten edessä, kilpailevassa ja välineellisessä suhteessa toisiin subjekteihin ilman intersubjektiviivisten kokemusten tukea. Selviytyäkseen he ottavat vastuun omista suorituksistaan ja yrittävät löytää itsestään selviämisen ja menestymisen resurssit. Tämän voisi nimetä introspektiiviseksi käännteeksi. Rakenteet pakottavat yksilöllistymisen, omia tunteita, heikkouksia ja pätevyysrefleksoivan subjektiviteetin [--]. Itsen tekeminen manageriaalisten strategioiden ja laajentuneiden vastuuvaatimusten kohteeksi on yksi aspekti myös väsymyksen ja depression ymmärtämiseen. Lisäksi työn tekemisessä itselle vaa-*

*nii merkityksettömyyden tunne. Työ on kuitenkin se tapa, jolla modernissa yhteiskunnassa liitytään yhteisöihin, annetaan niihin panos ja tullaan tunnustetuiksi. (Julkunen 2008, 230; vrt. Siltala 2004, 253.)*

Vaikeudet vaihtosuhteen tasapainottamisessa, siihen liittyvät epäreilouden kokemukset sekä epävarmuus moraalisen sopimuksen oikeellisuudesta eivät ehkä aiemmin näyttäneet erityisinä ongelmina, koska työntekijä koki subjektiviteettinsa suhteellisesti turvattuna. Periaatteellinen oikeus määrittää oman työn moraalisia päämääriä ja intersubjektiivinen kokemus työn oikeutuksesta ja arvosta auttoi suojaamaan itseä. Huolimatta työmarkkinaosapuolten selkeästä roolituksesta kollektiivinen yhteisön ja kansalaisten tuki sekä periaatteellinen luottamus kannattelivat työntekijää. Oma asemaa ei tarvinnut varmistaa työntekijöiden tai laajemmin ammattikuntien välisen kilpailun avulla.

On osaltaan paradoksaalista, että byrokraattista kontrollia purkamaan ja henkilökohtaista liikkumavaraa lisäämään markkinoidut työntekijän ohjaamisen ja hallinnan politiikat näyttävät lukinneen opettajan aiempaa voimallisemmin kiinni oman asemansa puolustamiseen ja säilyttämiseen. Työhön kohdistuva logiikan muutos näyttää siis muuttavan sisältäpäin työtä ja siihen kiinnittymistä tarjoamalla käyttöön sellaista subjektiviteettiä, jota työntekijät eivät samassa määrin aiemmin kaivanneet – tai jota he onnistuivat ainakin menestyksellisemmin vastustamaan. Kohdatessaan arjen rakenteet subjektiviteetti haastaa työn ominaispiirteitä ja sen perustaa. Analyysin perusteella on valitettavaa, että samalla tarjottu subjektiviteetti nakertaa työn mielekkääksi kokemisen mahdollisuuksia ja asettaa työn vaihtosuhteen ja sen vertailun työprosessin yhdeksi keskeiseksi mittavälineeksi.

# Kutsumuksesta palkkatyöhön?

Tutkimuksen lähtökohtana oli, että opetustyötä työnä ei olisi mahdollista ymmärtää ilman kahden merkityskokonaisuuden selvittämistä. Tällaiseksi määriteltiin ensinnäkin opetustyön omanlainen historiallinen ja valtiollis-moraalinen perusta sekä siihen liittyneet kysymykset henkilökohtaisesta työhön sitoutumisesta. Ammattispesifin näkökulman lisäksi käsiteltiin yleisemmin palkkatyön ja kutsumusperustaisen työn toisistaan poikkeavaa logiikkaa. Toisena työtä ja sen muutosta määrittävänä merkityskokonaisuutena kuvattiin globaalia muutosprosessia, jossa suomalainen hyvinvointivaltio ja sitä kannatteleva suuri kertomus on murtunut ja korvautunut kilpailukyky-yhteiskunnan kansainvälisten markkinoiden logiikalla. Tässä prosessissa erityisesti uuden julkisjohtamisen (NPM) kulttuurilla nähtiin olevan huomattavaa seurauksellisuutta ammatin logiikan uudelleenrakentumisessa.

Ammatin historiallista tehtävää ja virkamiehen kutsumuksellista ideaa suhteutettiin tutkimuksessa viimeaikaisiin työnsosiologisiin havaintoihin ja tulkintoihin työn mielekkyydestä sekä työn ja työntekijän elämänkulun yhteensovittamisesta. Tarkastelun kontekstiksi määriteltiin hyvinvointivaltioaatteen poliittis-moraalisen perustan uudelleenjärjestäytymisprosessi, jonka vaikutuksia paikannettiin lähinnä kahtaalle: julkisen sektorin työkulttuurin muutokseen sekä työntekijöiden elämänkulun samansuuntaiseen moraaliseen projektiin. Paikannusta tehtiin ensisijaisesti työntekijän subjektiviteetin tasolla, jonka kautta yhteiskunnallinen murros kytkeytyy osaksi työntekijän jokapäiväistä elämää.

Työprosessiteoreettisen tarkastelun ideana oli kontekstualisoida työn historiallisia ja nykyisiä määritteitä työntekijän elämänkulkuun ja työelämän käytäntöihin. Työn kiireellistyminen, käsitykset vaihtosuhteen oikeudenmukaisuudesta ja hallittavuudesta suhteessa muihin keskiluokan ammattilaisiin, henkilökohtaistuminen ja työhön kohdistuneet uudet kontrollimuodot olivat kaikki osoituksia uudenlaisesta työhön liittyvän subjektiviteetin tarjoumasta, jonka kautta määritetty uudenlainen tapa ymmärtää opettajan työn luonnetta.

Tutkimuksen tieteellisenä tavoitteena oli rakentaa edellä kuvatun systeemisen luonnehdinnan ja teoriankehittelyn avulla perusteltu hypoteesi opettajan työn ja siihen sitoutumisen logiikan muutoksesta. Tarkoitukseni on tässä työn päättävässä luvussa koota logiikan muutosta luonnehtineita osatekijöitä ja kuvata prosessissa vaikuttaneiden voimien ja toimintapotentialien laajempaa seurauksellisuutta.



Kriittisen realismin valitseminen tutkimuksen argumentatiiviseksi perustaksi tarkoitti, että tehtyjä havaintoja työn luonteen uudelleenmäärittymisestä pidetään seurauksellisina suhteessa työkäytäntöihin ja työntekijän subjektiviteettiin. Opettajan työn todellisuuden katsotaan koostuvan rakenteista ja mekanismeista sekä niiden toiminnassaan noudattamista kausaalisista voimista. On järkevää ajatella sosiaalista todellisuutta tässä mielessä taipumuksiin perustuvana lainomaisuutena. Nämä lainomaisuudet voivat esiintyä säännönmukaisesti yhdessä tai peräkkäin, poikkeuksetta tai jollain todennäköisyydellä. Todellisuutta määrittävät mekanismit luovat sopivien olosuhteiden vallitessa toiminnallisia taipumuksia, tendenssejä ja riskejä. Logiikka kiteytyy tulemaan: jos asiat olisivat näin, todennäköisesti tapahtuisi tällä tavalla.

Esitän johtopäätökseni kausaalisina havaintoina, jossa tehdyt päätelmät sijoittuvat seurauksellisiin suhteisiin. Huomattavaa on palauttaa mieleen, että kausaalisuus ei tässä tarkoita toisiaan seuraavien tapahtumien poikkeuksetonta säännönmukaisuutta tai toisiaan seuraavia tapahtumia, vaan se viittaa rakenteissa oleviin generatiivisiin mekanismeihin, jotka tuottavat niille havaittavia ”kykyjä” ja ”taipumuksia” (Niiranen 2006, 194–195; Sayer 2000, 14–16; Töttö 2006, 55). Tavoitteenani ei ole lopullinen kuvaus muutosprosessien vaikutuksista työntekijöiden subjektiviteettiin, sillä sellaisen esittäminen ei olisi edes tutkimuksellisesti mahdollista, vaan tavoitteena on esittää kudelma uusien työtä koskevien määrittelyjen suhteesta työtä tekevän ihmisen henkilökohtaiseen elämään, pärjäämisen kokemuksiin tai sellaisten puuttumiseen. Tavoittelen edelleen vastausta alussa esittämäni kysymykseen: mitä opettajan työssä ja työlle on oikeastaan tapahtunut nyt, kun aiemmankaltaiset entiteetit ja kiinnittymisen kohteet ovat muuttaneet muotoaan tai kadonneet, mutta työhön liittyvät vaatimukset niin suoritteiden kuin henkilökohtaisen sitoutumisenkin osalta ovat kasvaneet?

## Valtiosuhteen ja työn poliittis-moraalisen perustan uudelleenrakentuminen

Juha Siltala (1999) kuvaa psykohistoriassaan, miten Snellmanin ja Cygnaeuksen ajatukset yksilöstä ja moraalista nousivat heidän suhteestaan äidiksi projisoituun valtioon. Snellmanilainen valtio tuo Siltalan (mt., 41) mieleen ”japanilaisen firman, jonka äidillinen johtaja eläytyy alaistensa julkilausumattomiin tarpeisiin ja alaiset puolestaan työskentelevät säilyttääkseen yhteyden elämää antavaan äitiin. Japanilaisessa firmassa syntyy konflikteja, jos johtaja ei kykene kuulostelemaan alaistensa sanontaa puhetta.” Snellmanin ja Cygnaeuksen kansallisvaltioajattelussa valtio ja opettaja liittyivät yhteen symbolisella liitolla, jossa äitivaltio huolehti ammattikunnan suo-

jaamisesta ja perustarpeista ja opettaja sitoutui henkilökohtaisella panoksellaan valtion moraalisen tahdon välittäjäksi ja uusintajaksi.

Viime aikojen rakenteelliset muutokset ja valtiosuhteen uudelleenmäärittelyt voidaan nähdä tuon liiton ja symbolisen sopimuksen hajoamisena, moraalisen suhteen purkautumisena opettajan työn ja valtio(työnantaja)n välillä. Kun valtio alkoi osana hallitun rakennemuutoksen ohjelmaa muuttaa kuntien valtiosuusjärjestelmää, se ei tarjonnutkaan opettajille erityissuojelua työn arvostuksen ja materiaalisten olosuhteiden heikentymistä vastaan, vaikka yrittikin tarjota vastineeksi laajennettuja mahdollisuuksia vaikuttaa työn painotuksiin paikallisesti opetussuunnitelmatyön avulla. Valtiokehityksen näkökulmasta prosessi on helppo suhteuttaa globaaliin yhdenmukaistumiseen. Kilpailukyky-yhteiskunnan tavoitteiden näkökulmasta on tarkoituksenmukaista keventää tai purkaa sellaisia sidoksia, jotka sitovat valtion yksipuolisesti mittaviin panostuksiin ilman näkyviä ja laskettavia tuottoja. Tämä tapahtuu käytännössä muuttamalla instituutiot vaiheittain markkinatoimijoiksi vieläpä niin, että valtio etsii uusista organisaatioista mahdollisuuksia kasvattaa niihin sijoitettua pääomaa (vrt. Eräsaari 2002a; 2002b).

Opettajan työn poliittis-moraalisen perustan muutosta ei kuitenkaan voida pitää ainoastaan seurauksena julkisten organisaatioiden uudelleenmäärittelystä. Työntekijän moraalisen sopimuksen perustaa on horjuttanut myös samansuuntainen yksilöllistymisprojekti, josta moraalifilosofit ovat viime vuosikymmeninä kirjoittaneet laajalti. Tämä yksilöiden ja yhteiskunnan suhteisiin voimakkaasti heijastunut elämäntapaprojekti liittyy uusliberalisaation ja postmodernin ajattelun käsityksiin yksilön vapaudesta. Hegeliläis-snellmanilaista valtiofilosofiaa kannatteli käsitys, jonka mukaan yksilö voi olla täysin vapaa vain suhteessa johonkin itseään suurempaan. ”Ihminen tavoitti ihmisyytensä, määreensä järjellisenä henkenä, toimiessaan valtion hyväksi” (Siltala 1999, 40). Siltala kuvaa, miten Snellman hylkäsi siveysopissaan

*yksilön onnen inhimillisen toiminnan korkeimpana määrääjänä. Oikean oli tapahduttava itsensä tähden. Oikea toteutuu järjellisenä inhimillisenä tahtona, joka on toteutunut yhteiskunnan laitoksissa. Täyttämällä velvollisuutensa perheessä, työssä ja valtiossa ihminen sekundäärisesti saavuttaa myös onnen. (Mt., 43.)*

Aikanaan suomalaiseen kansallisvaltiokertomukseen sisältynyt vapauskäsitys on modernin jälkeisessä yhteiskunnassa menettänyt merkitystään. Liberalismin hengessä vapaus on katsottu ennemminkin riippumattomuudeksi, joka tarkoittaa vapaan henkilökohtaisen tahdon korostamista yli jonkin tosiolevaisuuden tunnustamisen. Taylor (1995) kuvaa modernia etiikkaa autenttisuuden etiikkana, jossa valintojen oikeellisuus palautuu ensisijaisesti henkilön omiin rationaalisiin käsityksiin oikeasta ja väärästä, ei niinkään esimerkiksi jumalalliseen ilmoitukseen. Opetustyössä ammatillista moraaliperustaa on uskottavampaa etsiä yhtenäiskertomuksen sijasta

henkilökohtaisen elämän kokemuksista ja kommunitaristisista hyveistä. Tällaisessa ammatillisessa ajattelussa valtiojohtoisuus näyttäytyy työntekijälle helposti holhoksena ja byrokraattisena koneistona. Näin etenkin silloin, jos ylhäältä tulevat päätökset koetaan epäoikeudenmukaisina tai henkilökohtaista asemaa heikentävinä.

Postmodernin kehityksen ja subjektin liberalisoitumisen yhteydessä tapahtunut siirtymä ei kuitenkaan ole kokonaan hävittänyt perustaltaan essentialistista logiikkaa opettajan työstä ja subjektifikaatiosta. Työn moraalisen poliittinen perusta etsii edelleen "horisontteja", joiden suhteessa määritellä omaa paikkaansa ja tarkoitustaan. Autenttisuuden kokemusten lisäksi identifikaatioon sisältyy edelleen tarve etsiä mielekkäitä yksilöä suurempia samaistumisen kohteita niin henkilökohtaisten kuin työhön liittyvien subjektiviteettien osalta. Tässä mielessä valtiosuhde edeltää kaikkia muita tulkintoja ja sen purkautuminen muuttaa perustavalla tavalla työn luonnetta.

Modernin kulutusyhteiskunnan tarjoumat tällaisiksi uuden talouden metakertomuksiksi ovat viime vuosina olleet melko yksilolotteisia. Länsimaisen ihmisen uudeksi kansalaisuuden muodoksi on tarjottu kuluttajuutta, millä on ollut merkittävät seuraukset demokraattiseen päätöksentekoon ja poliittiseen osallistumiseen (Reich 2007). Siltala (1999, 36–37) kirjoittaa, miten "yksilöharha voi kaventaa henkistä liikkumatilaa jopa voimallisemmin kuin vanhan ajan solidaarisuus" saaden ihmisen syyttämään itseään sellaisissakin tilanteissa, joissa elämänhallinta ei riipu kokonaan yksilöstä ja hänen valinnoistaan. "Yksilöllisestä pärjäämisestä ja positiivisesta ajattelusta voi tulla kollektiivinen pakko [--]. Nykyintellektuelli voi torjua valtion, mutta samastua sitä paljon suurempaan mahtiin vaatiessaan kaikkien rajoitusten poistamista kansainvälisiltä markkinavoimilta ja selittäessään, että ihminen joustaa loputtomiin vailla mitään 'essentiaalisia' tarpeita."

Kristilliseen essentialismiin kiinnittyminen ei ole opetustyössä aiemminkaan määrittänyt deterministisesti opettajan subjektiviteettia, vaikka onkin osoittanut identifikaatiolle hyväksytyt ja kielletyt rajoja. Kristillisuus antoi ennemminkin perustan, johon suhteuttaa omia tunteita, odotuksia ja ulkopuolisia vaatimuksia. Vaikuttaisi siltä, että ammatista ei tarvitse paeta keskiluokan kulutusideaaleihin, kiistoihin toimijoiden välisistä valtasuhteista tai työntekijöiden keskinäiseen kilpailuun, kun työntekijän paikka ja asema koetaan essentiaalisesti selkeämmin määrittyneinä.

Valtio ja sen uusintama ideaali kristillis-moraalisesta kutsumuksellisuudesta on tulkittavissa edelleen opetustyötä tekevän työntekijän subjektiviteettia kannattelevaksi merkityshorisontiksi. Muuten kutsumus tuskin tulisi niin korostetusti julki työkäytäntöjen oikeuttajana sekä henkilökohtaisen työn mielekkyyden ja merkityksellisyyden lähteenä (esim. Sääntti 2007). Puolimatkan (2002, 149; myös Taylor 1995, 68–69) mukaan subjektifikaatio "edellyttää sellaista arvojärjestelmää, joka tarjoaa perustan erolle olennaisen ja epäolennaisen, tärkeiden ja vähemmän tärkei-

den arvojen välillä.” Esimerkiksi työorientaatio, työssä tehtävät valinnat ja itsearvos- tus määrittyvät suhteessa tuohon horisonttiin.

Yleisemmällä tasolla kansallisvaltioajattelusta nouseva poliittis-moraalinen ho- risontti väistyy sellaisen eetoksen tieltä, jossa opetustyön oikeutuksen ja tehtävä- kentän ajatellaan rakentuvan vapaammin yhteiskunnan eri toimintojen ja tarpeiden mukaisesti. Samalla opettajan työ on alkanut irrottautua sen kutsumusperustaisesta historiallis-moraalisesta perustasta ja kiinnittyä modernin yhteiskunnan käsityksiin lisäarvon tuottamisesta, vapaasta, yksilöllisestä ja riippumattomasta kansalaisuu- desta, taloudellisista ehdoista ja elinikäisestä oppimisesta. Tämä ei vaikuttaisi kui- tenkaan vapauttavan opettajaa kansallisvaltion kertomukseen kuuluneesta malli- kansalaisen ”taakasta” tai vastuista, vaan jättävän hänet vaille essentialistisen ideaa- lin tarjoamaa moraalista tukea. Suhteellisen yhtenäiselle metakertomukselle perus- tunut valtio(työnantaja)n ja työntekijän välinen moraalinen sopimus on auttanut opettajaa määrittelemään suhteensa siihen sisältyviin ideaaleihin, ja samalla se on tarjonnut subjektifikaatiolle perustan ja oikeutuksen. Moraalinen sopimus on samal- la kertaa suojannut työntekijää ja koko ammattikuntaa ulkopuoliselta määrittelyval- lalta ja auttanut identifioitumaan työn tavoitteisiin ja käytäntöihin.

Moraalihorisontin siirtymä kohti yksilöllisyyttä ja erottautumista sekä instru- mentaalista suhdetta työhön ja työntekoon tarkoittaa työntekijän subjektiviteettien monimutkaistumista myös konkreettisesti. Hyvinvointivaltion suuntaa kuvaavien ristiriitaisten poliittisten viestien ja markkinaperustaisen kansalaisuuden käsittely on luokkahuoneessa monimutkaista, ja sen perusteella on vaikeaa ottaa yksiselitteis- tä kantaa esimerkiksi oppimateriaaliin tai oppilaiden tulevaisuuden suunniteluun. Toisin sanoen ammatillisille päätöksille on vaikeaa löytää kollektiivisesti tuettuja ja ammattikunnalle yhteisiä perusteita. Henkilökohtaisesta suhteesta poliittiseen ja koulutukselliseen retoriikkaan sekä näiden tuottamaan moraliteettiin on tullut va- linnan paikka. Nojautuminen perinteiseen tasa-arvoideologiaan ja klassisiin hyvei- siin tuntuu kasvatustyössä erityisen ristiriitaiselta, kun realismin taju pakottaa pi- tämään globaalia kilpailua ja työmarkkinoiden pudotuspeliä nuorten tulevaisuuteen erottamattomasti kuuluvina. Opetustyön moraaliset päämäärät edellyttäisivät toi- saalta tietoista irrottautumista relativismista ja kilpailukyky-ideologiasta, mutta tä- mä saattaisi kuitenkin tarkoittaa marginalisoitumista ja omien toimintamahdolli- suuksien kaventumista. Samalla se edellyttäisi jonkin yksilöä suuremman kohotta- mista transsendentaaliseksi ohjenuoraksi, johon omantunnon mukainen toiminta suhteutuu. Tällainen valinta vaikuttaa kuitenkin istuvan huonosti postmoderniin arvorationalisuuteen, joka korostaa yksilöllisyyttä ja riippumattomuutta henkilö- kohtaisessa elämässä<sup>19</sup>. ”Riippumattoman yksilön nostaminen oman elämänsä her-

---

<sup>19</sup> Tästä kertovat esimerkiksi seuraavat nykyisyydestä tulkittavat kuvaukset: suomalaisuuden tulisi väis- tyä vanhanaikaisena eurooppalaisuuden tieltä, kristillisiä perinteitä on alettu voimakkaasti kritisoida

raksi kuuluu liian yhdenmukaisesti siihen metaideologiaan, jolla nykyihmiset saadaan juoksemaan yhdenmukaistavassa oravanpyörässä”, esittää Siltala (1999, 38) ja jatkaa: ”Hyötyajattelu kolonisoi nekin alueet, joiden piti tarjota vastapainoa markkinoille.”

Työn perustan uudelleenorganisointi ja sitä seurannut moraalisen perustan kyseenalaistuminen ovat asettaneet palkkatyön realiteetit ja poliittisen ohjauksen retoriikan vastakkain osana identiteettityötä. Keskiössä ollut kutsumuksellinen yhtenäiskertomus ei ole kuitenkaan tullut kyseenalaiseksi ainoastaan valtiollis-moraalisen perustan uudelleenjärjestäytymisen kautta, vaan se voidaan nähdä myös osana julkisammattien sisäistä erottautumiskamppailua. Markkinayhteiskunnan hengen mukaisesti on tarkoituksenmukaista tukea keskiluokan ammattien sisäistä kilpailua. Näissä prosesseissa kutsumustyön logiikka kyseenalaistuu työn hakiessa uutta suuntaa keskiluokan elämäntavan ja itsensä toteuttamisen normeista.

## Kohti uutta subjektiviteettia

Siirtymä kohti uudenlaista ensisijaisesti palkkatyöntekijänä itseään pitävän opettajan subjektiviteettia tarkoittaa etäännyttäytymistä työn moraaliperustaa koskevista dilemmoista. Palkkatyöläisen ei oleteta itse asettavan työlleen moraalisia päämääriä, vaan toteuttavan hänelle ulkopuolelta määrättyä tehtävää. Liisa Steinby (2008, 49) kirjoittaa:

*Kun henkinen työ on muuttunut kutsumustyöstä palkkatyöksi, määrittyy uudestaan paitsi palkkion/palkan määrittymisen perusta myös se, minkälaisessa suhteessa työntekijän ajatellaan olevan tekemiseensä. Palkkatyössä tämä suhde on ulkokohtainen, mekaaninen, arvokysymykset ulkopuolelle sulkeva. Työntekijältä ei edellytetä kykyä asettaa arvokysymyksiä itsenäisesti, vaan hänen on saatava aikaan niitä suoritteita, joista hänelle maksetaan.*

Prosessin konkreettiset alkujuuret ovat opettajan työn hallinnon politiikan muutoksessa. Ammattiin kuulunut omavalvonta on korvautumassa uuteen hallintoajatteluun kuuluvalla arvioivalla hallinnolla, jossa työtehtävät ja niissä onnistuminen raportoidaan osana palkkaus-, arviointi- ja laadunkehittämisprosesseja. Kunta- ja valtiosektorilla käynnissä oleva työn vaativuuteen ja henkilökohtaiseen suoriutumiseen perustuva palkkauudistus on esimerkki tarpeesta tarkastella konkreettisia olosuhteiden muutoksia suhteessa ymmärrykseen opettajan työn yksilölle sisäistyneestä

---

*yksilönvapautta rajoittavina, inhimillisen myötätunnon ja solidaarisuuden sijaan on terveellisempää huolehtia itsestä ja omasta hyvinvoinnista, historia on kyseenalaistettu merkityksellisenä tutkimuskohdeena ja luontosuhde on määritelty lähes puhtaasti yksilöllisen hyödyn näkökulmasta. (Vrt. Bardy 2006.)*

luonteesta. Uudet palkkajärjestelmät kiinnittävät yksilöiden työnkuvat ennalta sovituihin suoritteisiin, joiden hoitaminen katsotaan työntekijän panokseksi suhteessa työnantajaan. Työtehtävät jakautuvat niihin, joista maksetaan, ja niihin, joiden tekemisestä käydään neuvottelua.

Toisena reaalisen tekijänä on keskiluokan työntekijöiden keskinäisen palkka- ja työsuhdekilpailun lisääntyminen. Tämä koskee kaikkea keskiluokkaista työtä, mutta erityisesti julkisen sektorin tietotyötä. Uuden julkisjohtamisen mukaiset uudenlaiset rakenteet, kuten tilaaja-tuottaja-malli ja laadunarviointi heijastuvat työn organisointiin ja työntekijän omiksi koettuihin vaikutusmahdollisuuksiin. Ammattikuntien väliset suhteet näyttävät pudotuspelinä, jossa niiden väliset työvoimapoliittiset voimasuhteet määrittävät paljolti ammatissa toimivien henkilökohtaisia mahdollisuuksia vapaampaan tai yksilöllisempään elämäntapaan. Jos ammattikunnan tarjoamat yleiset mahdollisuudet tässä kilpailussa ovat muita heikommalla tilannetta voi korjata henkilökohtaisesti ainoastaan hankkimalla muita parempia etuja. Tämä tarkoittaa sisäistä kilpailua, jossa toisen työntekijän aseman heikentyminen merkitsee pysyvämpää asemaa tai parempia etuja itselle.

## Moraalisen sopimuksen kyseenalaistuminen

Pärjäämisen ja menestymisen kokemukset ovat opettajan työssä liittyneet kiinteästi lasten ja nuorten kanssa työskentelyyn sekä keskinäisen vuorovaikutuksen arvoon. Kuten Sännti (2007, 434) opettajaelämäkertojen perusteella toteaa, oppilaiden merkitys opettajan työssä ja työlle on ratkaisevan tärkeä. Suhde oppilaisiin näyttäisi tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan määrittävän keskeisesti urakehitystä. ”Epäonnistuminen oppilaiden kanssa viittaa epäonnistuneeseen uranvalintaan, mikä saattaa johtaa [--] uranvaihtoon”, Sännti kokoaa opettajien tunteja. Koettujen vaikutusmahdollisuuksien ja työn arvostuksen vähentyessä näyttää työn mielekkyys ja arvo kiinnittyneen nimenomaan kokemukseen oppilaiden kanssa pärjäämisestä (vrt. Sännti 2007, 434). Pärjääminen on lisäksi täyttänyt opetustyössä sitä kilvoittelun tunnetta, joka muissa ammateissa saattaa liittyä urakiertoon tai vaihtuviin asiakassuhteisiin.

Marjo Vuorikoski (2007a; 2007b) on tuonut esiin pärjäämisen kokemukseen liittyvän vaikean kysymyksen. Kun julkisuudessa keskustellaan, pitäisikö kouluun palkata ulkopuolisia turvamiehiä työrauhaa turvaamaan, puhutaanko tällöin opettajien pärjäämättömyydestä lasten ja nuorten kanssa? Sännti (mt., 439) päivittää kysymyksen taustaksi Thomas Ziehen ajatuksia. Hän kuvaa osuvasti, miten opettajat ovat joutuneet korvaamaan omalla pedagogisella ja persoonallisella heittäytymisellään koulun ”sädekehän”, jonka itse instituutio on oppilaiden silmissä menettänyt. Vastuu

koulun houkuttelevuudesta on siirtynyt yksittäisen opettajan monitaitoisuuden, henkilökohtaisen kyvykkyyden ja uhrautuvuuden varaan. Aineiston opettajien omasta nuoruudesta poiketen tämän päivän oppilaille koulu näyttäytyy vain yhtenä toimintakenttänä muiden joukossa, eikä edes erityisen mielenkiintoisena sellaisena. Sääntti päätelee kirjoitelmien perusteella, että tämä on johtanut työn luonteen muuttumiseen. Työn läpidiskursiivisuudesta kertoo se, että ”opettaja löytää itsensä toistuvista neuvotteluista, joita hän joutuu käymään opetustilanteiden ehdoista ja määritelläkseen oppilaita oppimaan. Toisaalta samanaikaiset neuvottelukierrokset ovat jatkuvasti käynnissä myös vanhempien ja kollegoiden suuntaan.” (Sääntti 2007, 439–440.)

Sääntin päätelmät kokoavat empiirisesti opettajien ihmettelyn työn mielekkyydestä ja merkityskerustan muutoksesta. Opetustyön moraalinen sopimus on joutunut kyseenalaiseksi, kun sen perustana ollut yhteiskunnallinen itseisarvo on purkautunut. Tämä näkyi myös opettajien elämäkerroissa osin ristiriitaisella tavalla. Kirjoittajat eivät suuremmin innostuneet kritisoimaan suoraan koulutuspolitiikkaa tai päätöksentekoa, mutta hämmästelivät sitä, miten työtä koskettavien muutosten on annettu tapahtua valtiiovallan suojeluksessa. (Mt. 2007.)

Hämmennystä aiheuttanee se, että aiemmin ammatin itsenäisyyttä ja auktoriteettia puolustanut valtiollis-moraalinen kertomus korostaa nyt sellaisia kansalaisuuteen ja yksilönvapauteen liittyviä näkökulmia, jotka näyttäytyvät työn reaalisuudella sitä vaikeuttavina ja työn arvoa heikentävinä seikkoina. Julkinen keskustelu viittaa samaan. Opettajat kokevat, että heidän konkreettisia keinojaan puuttua oppilaiden ongelmiin tai käyttää omaa päätäntävaltaansa oppilasta koskevissa asioissa on yksilön oikeuksien nimissä supistettu ja heidän asemaansa suhteessa oppilaisiin, vanhempiin ja muihin toimijoihin on heikennetty. Moraalinen sopimus tulee arvioitavaksi uudelleen, kun työnantaja ei näyttäisi pystyvän säilyttämään entistä relationaalisten elementtien tasoa ja transaktionaaliset elementit, rahapalkka ja taloudelliset etuudet, eivät nekään vastaa kokemusta työlle annettavasta henkilökohtaisesta panostuksesta. Usean opettajan johtopäätöksenä vaikuttaisi olevan, että työstä on sen ulkoisten muutosten ja diskursiivisen uudelleenrakentumisen myötä viety realistiset mahdollisuudet työn eetosta kannatteleviin pärjäämisen kokemuksiin.

Julkisesti tehty tunnustus siitä, että oppilaiden kanssa ei enää pärjää, on työn mielekkyyden näkökulmasta suurin rangaistus itse työntekijälle. David Harvey (2008, 204–209) palaa Karl Polanyin ajatuskulkuun, jonka mukaan työntekijät jäävät sosiaalisesti heitteille, jos heitä suojaavat kulttuuriset instituutiot viedään. Tämä toteutuu Harveyn mukaan vallitsevassa uusliberalisaatiossa, jossa kaikkea työvoimaa voidaan kohdella vaihdettavana tavarana. Polanyi visioi vuonna 1954, miten työvoiman tavaroituminen irrottaa toisistaan mitattavan ja yhä yhteismitallistuvan työsuorituksen ja sitä tekevän moraalisen ja fyysisen ruumiin. Harvey pitää monien muiden tutkijoiden ohella Polanyin visiota poikkeuksellisen tarkkanäköisenä. Kult-

tuuristen (työ)yhteisöjen voima piili nimenomaan niiden moraalista subjektiviteetia kannattelevassa luonteessa. Ajatus yksilöä suuremmasta moraalista perustasta loi turvallisuutta ja jatkuvuutta opettajan työhön henkilökohtaisella tasolla. Samalla se teki subjektiviteetista henkilökohtaisemman ja helpommin omaksuttavan.

Kuten Simmel (1978) ennusti, työn essentialistisen perustan ja valtiosuhteen purkautuminen voi saada työntekijät etsimään työn oikeutusta vaihtosuhteesta, jonka kautta voi julkisen hyväksynnän ohella mittauttaa kutsumusperustaisen työn arvoa ja arvostusta. Vaihtosuhde ei kuitenkaan lopulta täytä työn arvon mittaamisen tarvetta, vaan paradoksaalisesti lisää välineellisyyden tunnetta ja osoittaa ne työn kipupisteet, jotka vaikeuttavat työntekijän osallistumista kulutukseen perustuvaan pärjäämiskilpailuun. Työ ja sen tekeminen tuntuu olevan vailla mieltä, jos tekijältä viedään tai oleellisesti heikennetään hänen mahdollisuuksiaan ylläpitää subjektiviteettia kannattelevia onnistumisen kokemuksia. Pärjäämisen kokemus on ymmärtääkseni esimerkki jälkimodernin työn muutosten ”tärähtämisestä” suoraan yksilöön, kuten Raija Julkunen (2008) on kiteyttänyt. Itseään hallinnoivan ja tarkkailevan opettajan esittämä ihmettely olosuhteiden, rakenteiden ja arvoilmaston vaikutuksista pärjäämättömyyden kokemuksiin muuttuu helposti itselle esitetyksi kysymykseksi ”Mitä minussa on vikana, kun en pärjää oppilaiden kanssa?”

Pärjäämisvaikeuksiin liittyvää vaikenemisen muuria on aiemminkin ollut vaikea murtaa opettajanhuoneessa, koska vaikeuksien tunnustamista on usein pidetty ammattitaidon puutteen osoituksena. Viimeaikainen tiimityön korostama ja työyhteisöille tarjottu uudenlainen avoimempi keskustelukulttuuri on todennäköisesti auttanut käsittelemään pärjäämisvaikeuksia sekä työntekijöille yhteisinä että suureksi osin työntekijästä riippumattomina ongelmina. Kovenevat ulkopuoliset vaatimukset, työntekijöiden väliset kilpailuasetelmat ja jatkuvasti niukkenevat materiaaliset resurssit luovat edellä kuvattujen päätelmien mukaisesti kuitenkin tilaa uudelle henkilökohtaista suoriutumista ja itsetarkkailua korostavalle subjektiviteetille.

## Kokemus vieraantumisesta

Lähdin opettajan työn yhteiskuntasuhteessa ja logiikassa liikkeelle Georg Simmelin (1978; alkup. 1907) Rahan filosofiassa kuvatusta julkisammattien erityisasemasta kansallisvaltiossa. Hänen esittelemiensä ammattien, opettajan työ mukaan lukien, olemassaolo edellytti valtion erityistä suojelua, koska töiden arvo perustui johonkin rahallista vaihtosuhdetta suurempaan ideaaliin. Miten Simmelin ajatukset ovat koottavissa nyt, vallitsevan yhteiskuntailmaston ympäröidessä opettajan työtä ja miten ne auttavat konkretisoimaan opettajan työn logiikan muutosta?



Yksi hänen keskeisimmistä teeseistään oli, että irrottautuminen asioiden taloudellisesta puolesta takasi näiden ammattien erityislaatuisuuden. Se, että niiden arvo haluttiin tarkoituksellisesti siirtää pois työpanoksen ja siitä saatavan korvauksen vaihtosuhteesta, tarkoitti, että niitä ei saanut pitää välineellisinä, vaan päämääriltään itseisarvoisina. Tämä teki niistä myös valtion erityistä suojelua tarvitsevia. Simmel oli jo tuolloin huolissaan siitä, että rahaan perustuva työn arvon mittaaminen voi kuitenkin tehdä näiden jalojen ammattien itseisarvon turhaksi. Hän (1997, 53) kirjoittaa: ”Ja taloudellinen menestys voi tunkeutua etualalle, ei vain alhaisilla luonteilla, siinä määrin, että se alentaa muut välineeksi; vaan jopa hienostuneemmille ja asian edistämiseen pyrkiville ihmisille voi suorituksen taloudellinen onnistuminen olla lohdutus, pelastus, korvike koetulle riittämättömyydelle.” Simmelin mukaan oli tavallaan traagista, että juuri nämä valtion kannalta keskeisimpien ammattiryhmien edustajat eivät voineet mitata merkitystään rahassa, josta oli tullut konkreettisen arvostuksen ja vaihtosuhteen mittari.

Lisääntynyt työprosessin kontrolli ja työn samanaikainen subjektivoiminen viittaavat kokemukseen kutsumuksellisen työn vieraantumisesta. Itsensä tunnistaminen työläiseksi, joka saa mekaanisesta työstään rahallisen korvauksen, koskee yhä useammin myös sellaisia ammatteja, joissa työskentelyä ei aiemmin käsitetty hyödykkeiden tai palvelujen tuottamiseksi vaan arvopohjaiseksi sitoutumiseksi tekemään parhaansa yhdessä tunnustetun päämäärän hyväksi. (Steinby 2008, 49.)

*Voidaan sanoa, että samalla kun puhtaaseen fyysiseen suoritukseen perustuvat mekaaniset työt ovat vähentyneet koneistumisen kautta ja ammatit näin 'henkistyneet' tai muuttuneet monimutkaista ammattitaitoa ja -koulutusta vaativiksi, ovat toisaalta korkea ammatillista erityisosaamista vaativat 'henkiset' työt tulleet alistetuiksi kapitalismin myymisen ja ostamisen logiikalle. (Steinby 2008, 49.)*

Lainaus on edellä opettajan työstä esittämäni perusteella hieman kärjekäs, mutta sillä on kuvausvoimaa tiivistettäessä tutkimuksen havaintoja. Ensinnäkin työn vieraantumisen idean kytkeytyminen markkinoiden logiikkaan ja sitä kautta yksilöiden elämäntapaan on opettajan työn mielekkyyden ja sisällön kannalta merkittävä tutkimuskohde, myös tulevia hankkeita ajatellen. Jos opettaja kokee, että hän ei voi itse määrittää joko työsuhteensa laadun tai kokemansa sisällön perusteella oman työnsä moraalisia päämääriä tai sitoutua niihin, voidaan työn perustan ajatella kyseenalaistuvan. Työ siis tällöin vieraannuttaa yksilön niistä päämääristä tai identifikaatiosta, joka on ollut sen tekemisen perustana.

Mielestäni tämän prosessin ymmärtäminen on tärkeää tulkittaessa julkisen sektorin auttamisammattien työmarkkina-asemaa ja siitä käytävää keskustelua. 2000-luvulla julkisen sektorin hoito-, hoiva- ja sosiaalipalveluiden yksityistämiskeskustelu on käynyt erityisen kiivaana. Keskeisin argumentti yksityistämisen ja palvelutuoannon kilpailuttamisen puolesta on ollut se, että on aivan sama, kuka palvelut tuot-

taa, kunhan ne vain tuotetaan tehokkaasti ja mahdollisimman pienin kustannuksin. Tutkimuksessa tehtyjen havaintojen valossa kuvattu ajatuskulku on kuitenkin työntekijän näkökulmasta puutteellinen ja osin harhaanjohtava. Opetus-, auttamis- ja sosiaalialan ammattiteissa työprosessia ei ole mielekästä erottaa taloudellisesta tai työn tehokkuuteen liittyvässä mielessä sen kohteesta, koska työntekijän ja työn kohteen välinen sidos on ensisijaisesti moraalinen ja vasta toissijaisesti toiminnallinen. Karl Polanyiin (1954, 76) viitaten moraaliperustaista työtä ei voi irrottaa sitä tekevästä erityisestä tuntevasta ruumiista ja siirtää kulloisenkin tarpeen mukaan vapaasti, koska työn onnistuminen on kiinni juuri ajattelevan ja tuntevan ruumiin sitoutumisesta työnsä kohteeseen ja ympäröivään mielekkääseen yhteisöön. Polanyi ennakoivat modernin taloushistorian klassikoksi nousseessa teoksessaan hämmästyttävän tarkkanäköisesti tilannetta, jossa työvoima vaihdettavana hyödykkeenä irtautuu sen kantajan ruumiillisuudesta ja henkisydestä.

*Oletettua 'työvoima'-nimistä tavaraa ei nimittäin voida lapioda sinne tänne, käyttää sattumanvaraisesti tai jättää käyttämättä ilman että siitä olisi seurauksia ihmiselle, joka tuota omituista tavaraa kantaa. Ihmistyövoimaa haaskatessaan järjestelmä tulee samalla heittäneeksi hukkaan tuohon työvoimaan kiinnittyneen fyysisen, psykologisen ja moraalisen olennon, ihmisen. (Harvey 2008, 204.)*

Auttamistyötä ei voida myöskään työn mielekkyyden puolesta irrottaa sen valtiollis-moraalisesta perustasta, kuten vallitsevassa poliittisessa keskustelussa on tapana tehdä. Tutkimuksessa esitetyn kuvauksen valossa ei ole mielekästä jättää kutsumustyön perustaa ja sen vaikutuksia työntekijän subjektiviteetille huomiotta ja yhdistää kaikenlainen työ yhdenmukaisen palkkatyön logiikan alle.

Marjatta Bardy (2006, 246) pohtii, miten ihmisen arvokkuus on olennaisesti ruumiillisen, kuolevaisen ja haavoittuvan olennon arvokkuutta. Hän palauttaa mieleen, että mekanistisesta ja rationaalista ajattelusta huolimatta biologiset perustekijät määrittävät pitkälti suhdetta maailmaan ja toisiin ihmisiin. Auttamis- ja hoivatyön juuret ovat voimakkaasti sidoksissa biologisen olennon ruumiillisuuteen ja haavoittuvuuteen. Näihin liittyvä arvokkuuden kokemus on huolenpito- ja opetustyössä luonteenomainen piirre. Kokemus tuntevasta, rajallisesta ja haavoittuvasta ihmisruumiista kannattelee tunnesuhdetta asiakkaan tai oppilaan ja työntekijän välillä määrittäen tuon suhteen moraalisen luonteen. Ruumiilliset kokemukset, esimerkiksi ilon, kiintymyksen ja suuttumuksen tunteet, ovat keskeinen osa ihmistyötä. Tietoisuus omista tunteista ja niiden rajallisuudesta sekä toisen ihmisen tarpeiden tunnistaminen ovat perustana auttamis- ja opetustyön henkilökohtaiselle mielekkyydelle. (Vrt. Määttä 2009; Skinnari 2004.)

Juhani Vähämäen (2007, 273–275) esittämä analyysi omavaltaisuuden kaventumisesta uudentyyppisessä tietotyössä kokoaa mielenkiintoisesti myös opettajan työtä koskevia huomioita. Ihmisruumis pyritään meneillään olevissa prosesseissa hä-

nen mukaansa erottamaan affekteista ja affektiivisuudesta pyrkimyksenä minimoida persoonalliset tavat tehdä työtä. Vähämäki (mt., 273) esittää:

*Työntekijän erityinen ruumis, hänen persoonansa, pyritään erottamaan siihen kerrostuneista kokemuksista, tunteista ja taidoista. Tunteet, taidot ja kokemukset formalisoidaan, niistä tehdään helppokäyttöisiä menetelmiä, 'hyviä käytäntöjä', ja itsestäänselvyksiä, joita kuka tahansa osaa käyttää tarvitsematta pitkää koulutusta. Tämä teknistäminen vie käyttöarvon erityiseltä ihmisruumiilta, sen kokemuksilta, taidoilta ja tunteilta, ja kun erityisellä ihmisruumiilla ei ole käyttöarvoa, ei sillä ole vaihtoarvoakaan, eli elävän työn hinta laskee.*

Inhimillisen tietotyön äärimmäinen redusointi johtaa hänen mukaansa "aivottoman ajattelun aikaan", jolloin se muokkaa laajemminkin yhteiskunnallista ilmapiiriä ja työntekijöiden mielentiloja. Redusointi eristää ihmisen siitä kokeilevasta, tuntevasta ja leikkivästä luonnosta, jossa erilaisia tilanteita, esineitä ja järjestelmiä käytetään eri tavoin. Samaa viittaa myös Merja Kinnunen (2008, 40), jonka mukaan erilaisten mittareiden ja laadunarviointien mukanaan tuoma tuottavan ja tuottamattoman työn laskennallinen erottelu irrottaa samalla myös työntekijän työstään.

Huomiot paikantuvat myös vallitsevaan poliittiseen keskusteluun opettajan työn luonteesta. Tätä viimeisteltäessä on noussut esiin kaksi esimerkkiä, lausuntokierroksella oleva opetusministeriön (2008) esitys perusopetuksen laatuksiteereistä ja Helsingissä käyttöön otettava opetushenkilöstön henkilökohtaisen työsuorituksen arviointikriteeristö (KouluHelsinki 2009).<sup>20</sup> Paitsi että tämäntyyppisillä ohjeistuksilla tullaan siirtäneeksi inhimillistä työtä mitattavaan ja standardoitavaan muotoon, sillä osoitetaan, miten henkilökohtaiseen moraalisuhteeseen perustuva työsuoritus voidaan melko vaivattomasti korvata toisella työsuorituksella. Samalla tuosta suoritteesta karsitaan pois ainakin osa ruumiillista ja moraalista sitoutumista, jotka henkilökohtaisessa mielessä kantavat työn mielekkyyttä ja sitoutumista.

Steinby (2008, 5) kärjistää kutsumusperustaisen työn markkinoiden logiikan. Enää henkisen työn tekijän ei oleteta pyrkivän ymmärtämään maailmaa itseisarvoisesti eikä käyttävän osaamistaan yhteiseksi hyväksi, vaan hankkivan rahanarvoista tietoa voidakseen muuttaa osaamisensa rahaksi. Toisaalta työstä vieraantumista auttaa ymmärtämään ajatus modernin työntekijän hallinnoinnista työn subjektiivoinnin avulla. Yksilöltä vaaditaan intohimoa ja sitoutumista kulloiseenkin työtehtävään, koska vain siten hän voi kokea täydellistyvänsä työssä. Steinby toteaa ankaras-

---

<sup>20</sup> Valitettavasti tässä ei ole mahdollisuutta analysoida näitä esimerkkejä tarkemmin. Molemmat hankkeista ovat valmisteluvaiheessa, ja vasta niiden päätyminen osaksi opettajan arkea antaa lopullisen mahdollisuuden lähestyä niitä analyttisesti. Jo nyt on kuitenkin aiemman kirjallisuuden ja kokemusten perusteella selvää, että tämäntyyppiset käytännöt tulevat liittämään opettajan työn entistä konkreettisesti julkisen sektorin muiden auttamisammattien ideologiseen yhdenmukaistamisprosessiin.

ti, että työntekijän henkisiä ja persoonallisia ominaisuuksia arvostetaan sikäli kuin ne ovat valjastettavissa taloudellisen tuoton hankkimiseen. Hän jatkaa (mt., 50): ”Nykyisten työmarkkinoiden sanoma työntekijöille ja työnhakijoille on selvä: välineellistä kaikki ominaisuutesi siten, että ne toimivat taloudellisen hyödyn maksimoimiseksi. [–] Vaadittu persoonallinen sitoutuminen työhön merkitsee näin itsevieraantumisen täydellistymistä, täydellistä samaistumista kulloiseenkin ulkopuolelta asetettuun tavoitteeseen.”

## Lopuksi

Työnsosiologian klassikkoteoriaan perustuvien havaintojen uudelleenkontekstualisointi suhteessa globaalin talouden ajan länsimaiseen yhteiskuntajärjestykseen pakottaa pohtimaan modernin yhteiskunnan moraaliperustaisten työinstituutioiden roolia laajemminkin. Tutkimukseni johtopäätökset käsittelevät julkisen sektorin ammattikuntien työn, tässä tapauksessa erityisesti opetustyön, logiikan muutoksen yhteiskunnallista seurauksellisuutta. Julkisen sektorin työtaistelut Suomessa ja ympäri Eurooppaa eivät pelkästään heijastele valtion ja julkisen sektorin ammattikuntien arvon ja paikan uudelleenjärjestäytymisestä markkinayhteiskunnassa. Ne mitaavat myös kansalaisten solidaarisuuden ja oikeustunnon kautta koko modernin kansalaisyhteiskunnan sisäisten luottamussuhteiden kestävyyttä.

Kansalaisten tuki heijastuu julkisen sektorin hoiva- ja opetustyöntekijöiden työmarkkinapolitiikkaan, jolloin valtiotyönantajan suhtautuminen näihin ammattikuntiin peilaa laajemmalla tasolla myös kansalaisen ja valtion suhdetta. Julkisten auttamis- ja opetusammattien rahoitus ja tarve suojata julkisalojen työntekijöitä perustuu näiden työpaikkojen yhteiskuntarauhaa tuottavaan ja uusintavaan luonteeseen. Sosiaali- ja koulutuspolitiikan polarisaatiota tasaava ja kansalaisten yhdenvertaisuutta vaaliva politiikka on konkretisoitunut työntekijöiden henkilökohtaisessa sitoutumisessa ja auttamistahdossa. Nämä vaikuttaisivat muodostuneen vallitsevassa yhteiskuntapoliittisessa tilanteessa lähes itsestäänselvyyksiksi, joita ei ole juurikaan nostettu keskusteluun.

Taloudellisten intressien ohjaama koulutus- ja sosiaalipolitiikka näyttäisi pystyvän vastaamaan melko huonosti esimerkiksi alaluokkaistuvien maahanmuuttajaryhmien integrointiin, mikä puolestaan näkyy jatkuvasti lisääntyvänä nuorten ongelmakäyttäytymisenä. Mitä vähemmän henkilökohtaista toimintavapautta ja työn hallinnan kokemuksia nuorten kanssa päivittäin työskentelevillä henkilöillä on, sitä vähemmän henkilökohtaisia voimavaroja heillä on sijoittaa itse työhön ja sen kohteena oleviin nuoriin. Viranomaistoimien kiristämällä ja julkisen tilan kaventamisella ei ilmeisestikään pystytä hallitsemaan uudenlaisia pienyhteisöjä, joiden muo-

dostumiseen voitaisiin vaikuttaa normaalilla nuoriso-, sosiaali-, terveydenhoito-, kasvatusta- ja opetustyöllä jo ennen tällaisten ryhmien syntymistä.

Henkilökohtainen sitoutuminen ja usko yhteiskuntarauhan ylläpitämiseen ihmisläheisen ja henkilökohtaisen työtteen avulla on kutsumusperustaisen työn ydin. Jos kutsumuksellisuus näyttäytyy julkisessa keskustelussa ja työmarkkinapolitiikassa karistettavana ja vanhanaikaisena jäänteinä tai jos sen noudattaminen käy työntekijälle henkilökohtaisesti ylivoimaisen raskaaksi, on tällä epäilemättä seurauksensa yksittäisen työntekijän sitoutumisen lisäksi myös ammattikuntien kykyyn hoitaa niille määrättyä tehtävää.

Tutkimuksen alussa esitin lainauksen, jonka mukaan opetustyön tutkiminen nimenomaan työnä on opettajien kannalta oleellista. Tehtyjen havaintojen perusteella näkökulmalla vaikuttaisi olevan kantavuutta myös suhteessa laajempaan koulua koskevaan kontekstiin. Opettajan työhön kohdistuva työpolitiikka ja työntekijöiden hallinnan ja valvonnan uudet käytännöt ovat merkittävässä roolissa peruskoululle asetettujen kansallisten odotusten ja tavoitteiden toteutumisessa. Tässä tehdyn tarkastelun ja muualta saatujen kokemusten valossa näyttää mahdolliselta, että uudenlainen työn ja siihen kiinnittymisen logiikka yhdessä työntekijän henkilökohtaisen elämäntapaprojektin kanssa voivat kovertaa työn tarkoitusta ja sen perustaa sisältäpäin ontoksi. Menestys kansainvälisissä vertailuissa tai ulospäin vakaalta ja yhtenäiseltä vaikuttava poliittinen konsensus perusopetuksen järjestämisestä ei takaa sen onnistumista kansallisena projektina, jos sen perustaa murennetaan sisältäpäin heikentämällä tehtävää kannattelevan opettajan työn ehtoja ja mahdollisuuksia. Opettajan työn olosuhteet, tunne moraalisen sopimuksen oikeudenmukaisuudesta sekä työn luonteen huomioiminen työprosessin säätelyssä ja ohjaamisessa ovat tutkimuksen mukaan keskeisiä tekijöitä työn merkityksellisyydelle ja mielekkyydelle. Samalla ne määrittelevät sitoutumista työhön ja sille määrättyihin päämääriin.

Marjatta Bardyn (2006, 246–247) tavoin edellä kuvattua yhteiskunnallista dynamiikkaa voidaan jäsentää hänen Jane Jacobsilta lainaamiensa huolenpito- ja kauppiasmoraalin käsitteiden avulla.

*Kauppiasmoraalin tarkoitus on tuottaa voittoa ja huolenpitomoraalin tehtävänä on vaalia sitä, mitä ei voi panna kaupan. Kumpaakin tarvitaan. Niiden rinnakkainen yhteiselo mahdollistaa ehtoisasti kukoistavan kulttuurin. [--] Niitä ei pidä myöskään sekoittaa toisiinsa, koska näillä moraalin lajeilla on erilainen toimintalogiikka ja erilainen aikajänne. (Mt., 247, korostus alkuperäinen.)*

Perusasteen opettajan työn perusta on juuri huolenpitomoraalissa. Se on niin historiallisessa kuin modernissa tehtävässään tunnustanut kauppiasmoraalin merkityksen ja sitoutunut osaltaan rinnakkaisen yhteiselon rakentamiseen hyvinvointiyhteiskunnan viitekehysessä. Bardyn mukaan huolenpitomoraalin mukaisen toiminnan hyödyt kasvavat pitkäjänteisestä ja usein hitaasta, kärsivällisestä ja toistuvasta

arjen kannattelusta. Lähtökohdat näihin arjen suhteisiin ja tekoihin löytyvät ensisijaisesti ihmisen arvokkuudesta ja yhteisvaurauden ylläpitämisestä. Yhteisvauraus koostuu luonnosta sekä tiedollisista ja sosiokulttuurisista yhteisalueista, jotka ovat yhteiskunnallisen elämänmuodon perustoja.

Kauppiasmoraalin ydin on puolestaan rahassa mitattavien voittojen kartuttaminen, uuden vaihdettavan kehittäminen ja markkinoiden valloittaminen. Se perustuu nopeille liikkeille, laskelmoinnille ja intuitiolle. Bardyn ajatuksena on, että molempien moraliteettien käytännöllisissä muodoissa on aina ajallisia ja paikallisia vaihteluita. Molemmat ovat alttiita sattumille ja yllätyksille, ja molempien ennakoitavuus on varsin rajallista. ”Kumpaankaan näistä moraalin lajeista ei voi harjaantua yksin, tarvitaan toisia ja vahvaa kulttuurista perintöä, joka kannattelee niissä kehittymistä”, kirjoittaa Bardy ja jatkaa:

*Huolenpitomoraali on jäänyt puolustusasemiin ja ikään kuin altavastaajaksi kysymykseen, miksei sen toimintapiirissä noudatettaisi tinkimättömästi kauppiasmoraalin logiikkaa ja aikaperspektiiviä. Näin on hämärtynyt se, että nämä moraalilajit palvelevat perustehtäviltään erilaisia päämääriä. Hyvin kehittyneinä ja tasaveroisina ne myös vartioivat toinen toisiaan ylilyöntien vaaroilta.*

# Lähteet

- Aho, S. 1988. Palkkatyö yhteiskunnallisen järjestyksen perustana. Tutkimus palkkatyön normalisoinnin historiasta ja ”työyhteiskunnan kriisistä”. Tutkijaliitto.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Aitta, U. 2006. Ylemmät toimihenkilönaiset työ- ja aikapaineiden ristiaallokoissa. Teoksessa A.-M. Lehto, H. Sutela & A. Miettinen (toim.) Kaikilla mausteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta. Tilastokeskus, Tutkimuksia 244, 17–35.
- Aittola, T., Eskola, J. & Suoranta, J. (toim.) 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7166-7.pdf>. Luettu 13.3.2008.
- Alasoini, T. 2006. Työnteon mielekkyyden muutos Suomessa vuosina 1992–2005. Työolobarometrin aineistoihin perustuva analyysi. Työministeriön raportteja 45.
- Alasoini, T. 2007. Työntekoon mielekkyyttä uudella psykologisella sopimuksella. <http://www.ttl.fi/NR/rdonlyres/DC8F82CF-DAB3-46F4-8007-ADC7DCE17DCA/0/Alasoini270407.pdf>. Luettu 26.6.2007.
- Alasoini, T. 2008. Psykologisen sopimuksen murros ja työnteon mielekkyyden aleneminen – hiipivä muutos suomalaisessa työelämässä? Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 106–133.
- Alasuutari, P. 2006. Suunnitteluloudesta kilpailulouteen: miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?, 43–64.
- Alasuutari, P. & Lampinen, M. 2006. OECD ja suomalaisen projektiyhteiskunnan synty. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) Projektiyhteiskunnan käänköpuolia. Helsinki: Gaudeamus, 56–68.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 128. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Ball, S. 1994. Education reform. A critical and post-structural approach. Buckingham: OUP.
- Ball, S. 1999. Global Trends in Education and the Struggle for the Soul of the Teacher! Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2.–5.9.1999. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>. Luettu 2.3.2006.

- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset koulutuspolitiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 21–43.
- Bardy, M. 2006. Mitä meille ja meissä tapahtuu? Teoksessa T. Helne & M. Laatu (toim.) Vääriskirja. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 241–254.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo (suom. J. Vainonen). Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen (suom. V. Raiskila). Helsinki: Gaudeamus.
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Bottery, M. 2000. Education, Policy and Ethics. London: Continuum.
- Bowers, C. A. 2005. The False Promises of Constructivist Theories of Learning. A Global and Ecological Critique. New York: Peter Lang.
- Bowles, S. & Gintis, H. 1976. Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.
- Brante, T. 1988. Sociological Approaches to the Professions. *Acta Sociologica* 31 (2), 119–142.
- Braverman, H. 1974. Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century. New York: Monthly Review Press.
- Britzman, D. 2003. Practice Makes Practice. A critical study of learning to teach (revised edition). Albany: State University of New York Press.
- Burawoy, M. 1979. Manufacturing Consent. Changes in the labor process under monopoly capitalism. Chicago: University of Chicago Press.
- Burchielli, R. 2006. The intensification of teachers' work and the role of changed public sector philosophy. *International Journal of Human Resources Development and Management* 6 (2/3/4), 146–160.
- Calgren, G. & Klette, K. 2000. Restructuring in education and reconstruction of the teacher. Teoksessa K. Klette, I. Calgren, J. Rasmussen, H. Simola & M. Sundkvist (toim.) Restructuring Nordic Teachers: An Analyses of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway. Report No. 10/2000. University of Oslo, Institute for educational Research, 7–23.
- Carlgren, I., Klette, K. & Simola, H. 2002. Restructuring, the Mission of Schooling and Teacher Professionalism. Teoksessa K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen & H. Simola (toim.) Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers. Report No. 3/2002. University of Oslo, Institute for Educational Research, 145–165.



- Carr, D. 1998. Introduction: The post-war rise and fall of educational epistemology. Teoksessa D. Carr (toim.) *Education, Knowledge and Truth. Beyond the postmodern impasse*. London: Routledge, 1–16.
- Carr, D. 2003. *Making Sense of Education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London: RoutledgeFalmer.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Carter, B. 1997. The Restructuring of Teaching and the Restructuring of Class. *British Journal of Sociology of Education* 18 (2), 201–215.
- Carter, P. & Stevenson, H. 2005. Teachers, class and the changing labour process. Paper presented at the 23rd Annual International Labour Process Conference, 21.–23 March 2005. University of Strathclyde, Glasgow.
- Casey, C. 1995. *Work, Self and Society: after industrialism*. London: Routledge.
- Coffey, A. 2001. *Education and Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Connell, R. W. 1985. *Teachers' Work*. Sydney: George Allen & Unwin.
- Conway, N. & Briner, R.B. 2005. *Understanding Psychological Contracts at Work. A Critical Evaluation of Theory and Research*. New York: Oxford University Press.
- Cullinane, N. & Dundon, T. 2006. The Psychological Contract: A Critical View. *International Journal of Management Review* 8 (2), 113–129.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. 2002. *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences*. London: Routledge.
- Ehrenreich, B. 2003. *Nälkäpalkkalla* (suom. L. Tamminen). Helsinki: WSOY.
- Estola, L. & Syrjälä, L. 2002. Kutsumus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: KVS.
- Eräsaari, L. 2002a. *Julkinen tila ja valtion yhtiöittäminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Eräsaari, L. 2002b. Valtion yhtiöittämisen väkivaltaisuus. *Sosiologia* 39 (2), 116–119.
- Eräsaari, L. 2006. New Public Management on julkisen sektorin vääryyksien isä. Teoksessa T. Helne & M. Laatu (toim.) *Vääryyskirja*. Helsinki: Kelan tutkimusosasto, 87–100.
- Ezzy, D. 2001. *Narrating Unemployment*. Burlington: Ashgate.
- Fleetwood, S. 2005. Ontology in Organization and Management Studies: A Critical Realist Perspective. *Organization* 12 (2), 197–222.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (toim.) 2009. *Changing Teacher Professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.

- Giroux, H. 1997. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder: Westview.
- Giroux, H. 2008. The Militarization of US Higher Education after 9/11. *Theory, Culture & Society* 25 (5), 56–82.
- Green, F. 2006. *Demanding Work. The Paradox of Job Quality in the Affluent Economy*. Princeton: Princeton University Press.
- Grey, C. 1994. Career as a Project of the Self and Labour Process Discipline. *Sociology* 28 (2), 479–497.
- Guest, D. E. 1998. Is the psychological contract worth taking seriously? *Journal of Organizational Behavior* 19 (1), 649–664.
- Haavio, M. 1948. *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hall, C. 2004. Theorising Changes in Teachers' Work. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 32 (July 1). <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf%20files/hall.pdf>. Luettu 27.4.2006.
- Hammersley, M. 2007. Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA Lecture. Teoksessa M. Hammersley (toim.) *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Sage, 18–42.
- Hanlon, G. 1998. Professionalism as Enterprise. *Sociology* 32 (1), 43–63.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paolo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. 2007. Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects. Teoksessa M. Hammersley (toim.) *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: Sage, 3–17.
- Harvey, D. 2008. *Uusliberalismin lyhyt historia* (suom. K. Koskinen). Tampere: Vastapaino.
- Harvey, L. 1990. *Critical Social Research*. London: Allen and Unwin.
- Harvie, D. 2006. Value production and struggle in the classroom: Teachers within, against and beyond capital. *Capital & Class* March 2006 Issue 88, 1–35. (EBSCO)
- Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen murros. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) *Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?*, 14–42.
- Hilpelä, J. 2001. Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 139–154.

- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 35 (1), 55–65.
- Hilpelä, J. 2007. Liberalismi, kommunitarismi ja uusliberalismi – koulutuspolitiikan viitekehykset? Teoksessa J. Tähtinen & S. Skinnari (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 29. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 643–675.
- Hochschild, A. R. 2003. *The Commercialization of Intimate Life: Notes from Home and Work*. Berkeley: University of California Press.
- Holma, K. 2009. The Strict Analysis and the Open Discussion. *Journal of Philosophy of Education* 43 (3), 325–338.
- Huotari, V. 1997. Järjestelmärakenne koulutuksessa. Kriittisen realismin tutkimusohjelma kasvatustieteellisessä koulutusjärjestelmätutkimuksessa. *Acta Univeristatis Tampereensis* 548. Tampereen yliopisto.
- Huotari, V. 2006. Päivä kriittisenä realistina. *Sosiologia* 43 (2), 124–125.
- Hämäläinen, T. & Heiskala, R. 2004. *Sosiaaliset innovaatiot ja yhteiskunnan uudistumiskyky*. Helsinki: Edita/Sitra.
- Ikonen, R. 2001. Martti Luther ja kristityksi kasvaminen. Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) *Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 2. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 69–100.
- Ilmonen, K. 2006. *Johan on markkinat. Kulutuksen sosiologista tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 1987. Työprosessi ja pitkät aallot. Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen. *Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia* 47. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2000. Työelämänpolitiikka. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhaten vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus, 218–237.
- Julkunen, R. 2005. Työelämän pitkä ja lyhyt historia. *Yhteiskuntapolitiikka* 70 (1), 82–88.
- Julkunen, R. 2007. Hyvinvointia menestymällä. Teoksessa M. Lairio & H. L. T. Heikkinen (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 35. Suomen kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 11–41.
- Julkunen, R. 2008. *Uuden työn paradoksit. Keskustelua 2000-luvun työprosesseista*. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. *Aikanyrjähdys. Keskiluokka työn puristuksessa*. Tampere: Vastapaino.

- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K. E. 1989. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 123, 157–208.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Acta Universitatis Tamperensis 1199. Tampere: Tampere University Press.
- Järvensivu, A. 2007. Työprosessitieto, avain monitaitoisuuteen. Tampere: Tampere University Press.
- Kantola, A. 2006. Suomea trimmaamassa: suomalaisen kilpailuvaltion sanastot. Teoksessa R. Heiskala & E. Luhtakallio (toim.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta?, 156–178.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 41–60.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kasvio, A. 2007. Työn muutos globaalin kilpailun, tieteen uusien edistysaskelien ja syvenevien ympäristöongelmien aikakaudella. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 30–43.
- Kauppinen-Perttula, U. M. 2004. Kutsumus ja uupumus. Teoksessa L. Henriksson & S. Wrede (toim.) Hyvinvointityön ammatit. Helsinki: Gaudeamus, 20–40.
- Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Juva: PS-Kustanus, 13–52.
- Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoe keskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 185–228.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kiilakoski, T. 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Tampere: Vastapaino, 139–165.
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino
- Kincheloe, J. L. 2003. Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment (2<sup>nd</sup> Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. 2004. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications, 279–313.

- Kinnunen, M. 2008. Mitattu, laskettu ja punnittu tutkijan työ. Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) Tutkijan kirja. Tampere: Vastapaino, 40–51.
- Klein, N. 2008. Tuhokapitalismin nousu (suom. I. Rekiaro). Helsinki: WSOY.
- Klette, K. 2000. Working-Time Blues. How Norwegian Teachers Experience Restructuring in Education. Teoksessa C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Møller (toim.) The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times. London: Falmer Press, 146–158.
- Klette, K. 2002. Reform Policy and Teacher Professionalism in Four Nordic Countries. Journal of Educational Change 3 (3/4), 265–282.
- Konttinen, E. 1989. Harmonian takuumiehiä vai etuoikeuksien monopolisteja? Profioiden sosiologian kahden valtasuuntauksen tarkastelua. Jyväskylän yliopiston sosiologian laitoksen julkaisuja 45.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Helsinki: Otava.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koski, L. 2004. Yksilöllisyyden moraalisuus koulutuspolitiikassa. Kasvatus 35 (1), 79–90.
- KouluHelsinki. 2009. Opetushenkilöstön henkilökohtaisen työsuorituksen arviointi käynnistyy. KouluHelsinki – SkolHelsingfors 1/2009, 20.
- Kuorikoski, J. & Ylikoski, P. 2006. Kausaliteetti ja kriittinen realismi. Sosiologia 43 (1), 1–13.
- Kuusela, P. 2002. Sosiaalipsykologian maailmahypoteesit. Tieteenalan historia ja sosiaalisen konstruktionismin muodot. Kuopio: UNIpress.
- Laaksola, H. 1998. Turha kateuden aihe. Pääkirjoitus. Opettaja 92 (25–26), 5.
- Lahtinen, M. 2006. Snellmanin Suomi. Tampere: Vastapaino.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 2/2006. Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168. Jyväskylän yliopisto.
- Lawn, M. 1996. Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching. London: The Falmer Press.
- Lehto, A.-M. 2006. Työpaineet ja kiirekokemukset. Teoksessa A.-M. Lehto, H. Sutela & A. Miettinen (toim.) Kaikilla mausteilla. Artikkeleita työolotutkimuksesta. Tilastokeskus, Tutkimuksia 244, 249–272.
- Lehto, A.-M. 2007. Työelämän laatu muutoksessa. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 93–105.

- Lester, S. W. & Kickul, J. 2001. Psychological Contracts in the 21st Century: What Employees Value Most and How Well Organizations Are Responding to These Expectations. *Human Resource Planning* 24 (1), 10–21.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. *Lisensiaatintyö*. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/lisuri00010.pdf>. Luettu 23.4.2009.
- Lindén, J. 2006. Näkökulmia luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma-ajatteluun. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 203–220.
- Lindblad, S. 2001. Koulutus ja sen muuttuvat merkitykset pohjoismaisessa hyvinvointivaltiossa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 1. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association, 45–72.
- Lintula, P. 2005. Maakuntalehden toimittajan toimintatila teknis-rationaalisessa ajassa. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 45. Jyväskylän yliopisto.
- Lortie, D. C. 1975. *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luke, A. 2004. Teaching After the Market: From Commodity to Cosmopolitan. *Teachers College Record* 106 (7), 1422–1443.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 986. Tampereen yliopisto.
- Mahony, P. & Hextall, I. 2000. *Reconstructing Teaching. Standards, performance and accountability*. London: RoutledgeFalmer.
- Marx, K. 1974. Pääoma: kansantaloustieteen arvostelua. 1, Pääoman tuotantoprosessi (suom. O. V. Louhivuori). Moskova: Edistys.
- Melin, H. 2007. Yhteiskuntatieteellinen työelämän tutkimus Suomessa. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) *Työ murroksessa*. Helsinki: Työterveyslaitos, 17–29.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P., Oxga, J. & Poolard, A. 1997. *Work and Identity in the Primary School. A Post-Fordist Analysis*. Buckingham: Open University Press.
- Meretoja, H. 2008. Ihmissuhteet kulutussuhteina Michel Houellebecqin romaanissa *Oikeus nautintoon*. Teoksessa J. Ojajärvi & L. Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat*. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella. Helsinki: Avain, 356–386.
- Mikkola, T. 2003. Muuttuvat arvot ja uusi keskiluokka. Tutkimus arvojen mittaamisesta ja monitasaisuudesta. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia No. 241.

- Mokka, R. & Neuvonen, A. 2006. Yksilön ääni. Hyvinvointivaltio yhteisöjen ajalla. Sitran raportteja 69. Helsinki: Sitra.
- Mononen, S. 2007. Yrittäjäksi jos yltäisin, oman onneni seppä jos olisin. Keskustelua yksilön vastuullistamisesta. Nuorisotutkimus 25 (1), 19–32.
- Mäntysaari, M. 2006. Tarkentuva tieto sosiaalityössä. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalityöissä. Kuopio: UNIPress, 137–162.
- Määttä, K. 2009. Pedagoginen rakkaus. [http://www.arctichildren.net/includes/file\\_download.asp?deptid=22462&fileid=9312&file=20061003114822.pdf&pdf=1](http://www.arctichildren.net/includes/file_download.asp?deptid=22462&fileid=9312&file=20061003114822.pdf&pdf=1). Luettu 23.4.2009.
- Niiniluoto, I. 2006. Kriittinen tieteellinen realismi. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalityöissä. Kuopio: UNIPress, 23–44.
- Niiranen, V. 2006. Johtamisen kausaaliset voimat ja mekanismit. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalityöissä. Kuopio: UNIPress, 193–218.
- O'Doherty, D. & Willmott, H. 2001a. The Question of Subjectivity and the Labor Process. *International Studies of Management and Organization* 30 (4), 112–132.
- O'Doherty, D. & Willmott, H. 2001b. Debating Labor Process Theory: The Issue of Subjectivity and the Relevance of Poststructuralism. *Sociology* 35 (2), 456–476.
- Ojakangas, M. 2003. J. V. Snellmann ja kansallinen kasvatus. Teoksessa J. Rantala (toim.) Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1, 47–61.
- Opettajan eettiset periaatteet. 2008. [http://extra.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL). Luettu 2.9.2008.
- Opetusministeriö. 2008. Perusopetuksen laatukriteerit – väliraportti 31.12.2008. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen\\_laatukriteerit.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen_laatukriteerit.pdf). Luettu 1.2.2009.
- Outhwaite, W. 1987. *New Philosophies of Social Science. Realism, Hermeneutics and Critical Theory*. London: Macmillan Education LTD.
- Outhwaite, W. 1998. Realism and Social Science. Teoksessa M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (toim.) *Critical Realism. Essential Readings*. London: Routledge, 282–295.
- Patomäki, H. 2002. *After International Relations. Critical Realism and the (Re)construction of World Politics*. London: Routledge.
- Patomäki, H. 2005. *Yliopisto oyj. Tulosjohtamisen ongelmat – ja vaihtoehto*. Helsinki: Gaudemus.
- Polanyi, K. 1957. *The Great Transformation*. Boston: Beacon Press.

- Popkewitz, T. S. 1999. Introduction. Teoksessa T. S. Popkewitz & L. Fendler (toim.) *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge, 1–13.
- Pring, R. 2000. The 'False Dualism' of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education* 34 (2), 247–260.
- Prunty, J. 1985. Signposts for a critical educational policy analysis. *Australian Journal of Education*, 29 (2), 133–140.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Purvis, L. J. & Cropley, M. 2003. The psychological contracts of national Health Service nurses. *Journal of Nursing Management* 11 (2), 107–120.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 39–61.
- Raivola, R. 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY.
- Rantala, J. 1997. *Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Rantala, J. 2001. The Political Ethos of a Model Citizen - Ensuring the Correct Political Attitude of Elementary School Teachers During the First Decades of Finland's Independence. Teoksessa S. Ahonen & J. Rantala (toim.) *Nordic Lights. Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850–2000*. Helsinki: Finnish Literature Society, 153–174.
- Rantala, J. 2002. *Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä*. Historiallisia Tutkimuksia 214. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, K. & Sulkunen, P. 2006. *Esipuhe*. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) *Projektiyhteiskunnan käänttöpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 7–14.
- Reich, R. 2007. *Supercapitalism. The Transformation of Business, Democracy and Everyday Life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Reid, A. 1997. *Towards A Labour Process Theory OF Teachers' Work*. Paper presented to AARE annual conference, Brisbane, 30.11.–4.12.1997. <http://www.literacy.unisa.edu.au/PhD/Papers/AlPaper2.htm>. Luettu 31.10.2006.
- Reid, A. 2003. Understanding teachers' work: Is there still a place for labour process theory. *British Journal of Sociology of Education* 24 (5), 559–573.
- Rifkin, J. 1997. *Työn loppu* (suom. R. Liljamo). Helsinki: WSOY.



- Rinne, R. 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuteen rekrytointimekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:108.
- Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolestavälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:135.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of Revisionist Education Policy or Just Slow Readjustment? The Finnish Case of Educational Reconstruction. *Journal of Education Policy* 17 (6), 643–658.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Uhkien ja verkostojen maailma koulun ja elämänmittaisen opiskelun haasteina. Tampere: Vastapaino.
- Robertson, S. L. 1996. Teachers' Work, Restructuring and Postfordism: Constructing the New 'Professionalism'. Teoksessa I. F. Goodson & A. Hargreaves (toim.) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press, 28–55.
- Roos, J. P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Tutkijaliitto. Tutkijaliiton julkaisusarja 34.
- Roos, J. P. 1986. Elämäntapateoriat ja suomalainen elämäntapa. Teoksessa K. Heikkinen (toim.) *Kymmenen esseetä elämäntavasta*. Yleisradion suunnittelu- ja koulutustoimikunnan julkaisuja, 35–76.
- Roos, J. P. 1990. Suomalaisen elämäntavan muutokset. Teoksessa O. Riihinen (toim.) *Suomi 2017*. Helsinki: Gummerus, 477–494.
- Rose, N. 1989. *Governing the Soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rousseau, D. M. 1995. *Psychological Contracts in Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Räihä, P. 2006. Rakenteisiin kätkeytyt asenteet opettajankoulutuksen tradition ja opiskelijavalintojen ylläpitäjänä. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Juva: PS-Kustannus, 205–235.
- Saari, A. 2005. Kasvatustiede tiedon ja vallan kentässä. Kokeellisen kasvatustieteen muotoutuminen Suomessa foucault'laisen kriittisen historiankirjoituksen valossa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto. <http://tutkielmat.uta.fi/pdf/gradu00603.pdf>. Luettu 12.12.2006.
- Saarinen, E. 1989. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin (3. painos). Helsinki: WSOY.
- Saariluoma, L. 2006. Miksi UPJ:hin ei pitäisi mennä? Keskustelua. *Acatiimi* 3/2006, 33–35.
- Sahlberg, P. 1997. *Opettajana koulun muutoksessa*. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 2006. Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change* 7 (4), 259–287.
- Sayer, A. 2000. *Realism and Social Science*. London: Sage.

- Scott, D. 2005. Critical Realism and Empirical Research Methods in Education. *Journal of Philosophy of Education* 39 (4), 633–646.
- Scott, D. & Morrison, M. 2005. *Key Ideas in Educational Research*. London: Continuum International Publishing.
- Seddon, T. 1997. Education: Deprofessionalised? or Re-regulated, Reorganised and Reauthorised? *Australian Journal of Education* 41 (3), 228–246.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys* (suom. E. Kivinen & D. Kivinen). Tampere: Vastapaino.
- Sennett, R. 2007. *Uuden kapitalismin kulttuuri* (suom. K. Koskinen). Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2005. *Hullu työtä tekee*. Keuruu: Otava.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Siveellisyys ja sen varjot kansallisessa projektissa. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 2006. Psykohistorian metodologisia kysymyksiä. <http://www.valt.helsinki.fi/staff/jproos/siltmet.htm>. Luettu 11.11.2006.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Uudistettu laitos. Helsinki: Otava.
- Simmel, G. 1978. *The Philosophy of Money* (käänt. T. Bottomore & D. Frisby). London: Routledge & Kegan Paul.
- Simmel, G. 1997. *Rahan filosofia* (lyhentäen suom. P. Turunen). Turku: Doroga.
- Simmel, G. 2005. *Suurkaupunki ja moderni elämä. Kirjoituksia vuosilta 1895–1917* (suom. T. Huuhtanen). Helsinki: Gaudeamus.
- Simola, H. 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – Opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Juva: Atena kustannus, 91–121.
- Simola, H. 2001. Koulupolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämäntarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Smyth, J. 1991. International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers' work. *British Journal of Sociology of Education* 12 (3), 323–346.
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. 2000. *Teachers' Work in a Globalizing Economy*. London: Falmer Press.

- Steinby, L. 2008. Ryöstelijät ammutaan: moderni minä ja mitä sille sitten tapahtui? Teoksessa J. Ojajärvi & L. Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain, 25–66.
- Sulkunen, P. 2006. Projektiyhteiskunta ja uusi yhteiskuntasopimus. Teoksessa K. Rantala & P. Sulkunen (toim.) *Projektiyhteiskunnan käänköpuolia*. Helsinki: Gaudeamus, 17–38.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. 2008a. Markkinavoimat vastaan kasvatusvoimat. Teoksessa J. Ojajärvi & L. Steinby (toim.) *Minä ja markkinavoimat. Yksilö, kulttuuri ja yhteiskunta uusliberalismin valtakaudella*. Helsinki: Avain, 67–109.
- Suoranta, J. 2008b. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä. Tampereen yliopiston sähköiset julkaisut. <http://tampub.uta.fi/haekokoversio.php?id=242>. Luettu 1.10.2009.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25/2002.
- Säntti, J. 2003. Muuttuva opettajuus sotienjälkeisessä Suomessa. Teoksessa J. Rantala (toim.) *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 1*, 172–188.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 31*. Suomen Kasvatustieteellinen seura – Finnish Educational Research Association.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka* (suom. T. Soukola). Helsinki: Gaudeamus.
- Thompson, P. & Smith, C. 2001. Follow the Redbrick Road. Reflections on Pathways in and out of the Labor Process Debate. *International Studies of Management and Organization* 30 (4), 40–67.
- Torres, C. A. 1999. Critical Theory and political Sociology of Education: Arguments. Teoksessa T. S. Popkewitz & L. Fendler (toim.) *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York: Routledge, 87–116.
- Troman, G. 2000. Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education* 21 (3), 331–353.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. 1999. Opetustyö ja opettajankoulutus. Väliaikainen keskustelu- ja virikeaineisto opettajien ja opettajankouluttajien käsityksistä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 4. Moniste 24/1999. Opetushallitus.

- Töttö, P. 2006. Kriittinen realismi ja sosiaalitieteiden menetelmät. Teoksessa P. Kuusela & V. Niiranen (toim.) Realismin haaste sosiaalitieteissä. Kuopio: UNIpress, 45–76.
- Usher, D. 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. Teoksessa D. Scott & R. Usher (toim.) Understanding Educational Research. London: Routledge, 9–32.
- Uusikylä, K. 2005. Koulun tulosvastuullisuus tappaa luovuuden. Mielipide. Helsingin Sanomat 5.9.2005.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen (toim.) Opettajaprofession muutos ja opettajankoulutus. Tutkimuksia 81. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 7–33.
- Weber, M. 1980. Protestanttinen etikka ja kapitalismin henki (suom. T. Kyntäjä). Helsinki: WSOY.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön? Miten työväenluokan nuoret saavat työväenluokan työt (suom. A. Mäki-Kulmala)? Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino.
- Willmott, R. 2002. Education Policy and Realist Social Theory. Primary teachers, child-centered philosophy and the new managerialism. London: Routledge.
- Wongalis-Macrow, A. 2008. Deployed to Deliver. The Displaced Agency Of Teachers In Globalised Education Systems. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vuorikoski, M. 2007a. Opettajiin kohdistuvat vaatimukset kasvaneet. Mielipide. Helsingin Sanomat 26.2.2007.
- Vuorikoski, M. 2007b. Koulu sopeuttajasta vapauttajaksi. niin & näin 1/07, 82–85.
- Vähämäki, J. 2007. Prekarisaatio ja tietotyö. Teoksessa A. Kasvio & J. Tjäder (toim.) Työ murroksessa. Helsinki: Työterveyslaitos, 243–277.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2001. Mallikansalaisesta psykokaapitalismin muutosagentiksi – aikalaiskriittinen tarina opettajan identiteetin hajoamisesta. Teoksessa E. Ropo (toim.) Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 24/2001.
- Värri, V.-M. 2002. Kasvatusta ja ”ajan henki”. Tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. Aikuiskasvatusta 22 (2), 92–104.
- Värri, V.-M. & Ropo, E. 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteiden tutkimuksen kehittämiseksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlijulkaisu. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

- Ylöstalo, P., Antila, J., Suurnäkki, T., Andersson, B., Vuoriluoto, I. & Väänänen, J. 2006. Kuntalan työolobarometri 2005. Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä. <http://www.tyoturva.fi/julkaisut/ekirjat/kuntabaro2005.pdf>. Luettu 5.11.2006.
- Young, F. D. M. 2008. Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge.
- Young, F. D. M. & Muller, J. 2008. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. Teoksessa F.D.M. Young Bringing Knowledge Back In. From social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 197–218.