

# Opettajat ja opiskelijat vallan verkoissa

## Valta ja sukupuoli opettajaksi opiskelevien koulumuistoissa

*Marjo Vuorikoski*

**Opettajalla on työssään laaja valikoima vallankäytön tekniikoita, joilla ohjata oppilaita koulun näyttämöillä. Valtaosin erilaisten menettelyjen käyttö lienee tiedostamatonta. Opettajan identiteettiä rakentavat osaltaan myös opettajien omat koulukokemukset. Siksi vallankäytön kohteena olemisen tuskallisten ja nöyryyttävien muistojen esiinnostaminen ja käsittely ovat tärkeitä myös opettajakoulutuksessa. Käsittelyn avulla on mahdollista tuoda näkyville koulun arjen vallankäytön monimuotoisuutta ja auttaa tiedostamaan sen seurauksia. Erityisesti tarkastelen seuraavassa opettajaopiskelijoiden sukupuoleen liittyviä alistamiskokemuksia.**

Opettajaksi ryhtyvät ovat istuneet koulunpenkillä ja erilaisissa opetustilanteissa tuhansia tunteja seuraten opettajien toimintaa ja ollen itsekin monien erilaisten toimien kohteena. Tätä kokemuksellista tietä meihin juurrutettua oppia 'oikeista opetusmenetelmistä' voi olla vaikea vuoden tai muutamankaan vuoden opettajan-koulutuksella pyyhkäistä olemattomiin.

Olen tutkinut opettajaksi opiskelevien sukupuoleen ja alistamiseen liittyviä koulumuistoja, joita kokosin kirjoitustehtävien avulla. Kouluajasta alistamiskokemuksista sekä oman sukupuolen kokemisesta koulussa kirjoitti 44 Tampereen yliopiston aineopettajakoulutukseen osallistunutta opiskelijaa. Kirjoittajista on naisten osuus kaksi kolmannesta eli suunnilleen saman verran,

kuin heitä oli opettajakoulutusohjelman opiskelijoista. Aineiston kokoaminen opiskelijoilta toimi myös eräänlaisena interventiona opettajakoulutukseen, sillä kirjoitustehtävät tarjosivat opiskelijoille mahdollisuuden koulumuistojensa reflektointiin yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa.

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajaksi opiskelevien koulumuistoista välittyviä kokemuksia opettajien vallankäytön kohteeksi joutumisesta koulun arjessa. Muistoissa tulevat esiin myös oppilaiden keskinäiset suhteet ja niiden muovaumisprosessit. Ne näyttävät olleen monille tuskallisia kamppailuja, jotka vievät voiton kaikesta muusta koulussa epämiellyttäväksi koetusta. Osa kirjoittajista käytti kerronnassaan neutraalia

ja analysoivaa aikuisen ääntä, jolla he ottivat etäisyyttä tapahtumien koskettavuuteen tai eivät paljastaneet sitä. Osalle taas ei omien kipeidenkään kokemusten kirjoittaminen tunteet avoimesti paljastaen tuottanut ongelmia. Kertomuksiin latautunut ahdistuksen tunne on paikoin lähes sietämätön lukijallekin.

Ajanjakso, jolloin opettajankoulutuksessa opiskelivat kävivät itse koulua, ei ole vielä kovin kaanauksena. Useimmat muistelijat ovat reilusti alle 30-vuotiaita. Jotkut heistä tulevat pienistä maaseutukouluista ja toiset taas isommista kaupunkien kouluista, joissa oppilaat olivat opettajilleen ja toisilleenkin anonyymempia.

Koulumuistoista kirjoittamalla opettajaopiskelijat nostavat esiin kokemiaan konfliktitilanteita. Aineisto koostuu pienistä tapahtumista, pienistä fragmenteista ja palasista ihmisten elämäntilanteilla. Keskeistä on välittää näihin tilanteisiin liittyvät tunnekokemukset eikä niinkään keskittyä analysoimaan näitä kertomuksia. "Pienten tarinoiden" avulla voidaan tavoittaa ihmisten kokemuksellista tietoa ja samalla kuroa umpeen sitä aukkoa, joka jää koulutussosiologisten vallankäytön "suurten kertomusten" (esim. Simola 1995; Hyypä 1999) tavoittamattomiin.

## **Onko opettajuudella sukupuoli?**

Kun julkisuudessa puhutaan opettajista, he ovat sukupuoleettomia, siis vain opettajia. Vasta viime vuosina opettajan sukupuoli on noussut kiinnostuksen kohteeksi. Julkisessa keskustelussa opettajien sukupuolesta ovat kuitenkin lähes kaiken huomion vieneet alalla vähiin käyneet miehet. Heitä on kaivattu lisää (mm. Heinonen et al. 1997).

Vaikka opetusala on naisennemmistöinen, alan sisällä on selvä hierarkkinen jako sukupuolen mukaan: naiset tekevät perustyön eli opettavat ja miehet vastaavat johtamisesta sekä kouluorganisaatiossa että kasvatustieteen alan tutkimuksessa. Esimerkiksi peruskoulun opettajista oli vuonna 1996 miehiä noin 30 prosenttia, koulunjohtajista ja rehtoreista miehiä vuorostaan 71 pro-



Marjo Vuorikoski

senttia. Lukioissa oli miesten osuus hiukan suurempi: miehiä oli opettajista noin kolmasosa, ja rehtoreista 76 prosenttia. (Koulutustilastot 1998.) Voisikin sanoa, että naisvaltainen opettajien ammattikunta toimii miesten alaisuudessa soveltaen koulun käytännössä miesten oppeja.

Vaikka opettajuutta ja opettajankoulutusta on tutkittu runsaasti, on tutkimus ollut osin kapea-alaista, sillä opettajien sukupuoleen ei ole juurikaan kiinnitetty huomiota (mm. Apple 1988; Acker 1989). Myös uudemmissa suomalaisissa opettajuutta koskeissa tutkimuksissa on ollut tyypillistä sukupuolen sivuuttaminen. Sen sijaan kansainvälisestä kirjallisuudesta löytyy tutkimuksia (mm. Weiler 1988; Middleton 1992; McWilliam 1994; Munro 1998), joissa nostetaan esiin myös opettajan ammatin sukupuolittuneita rakenteita ja käytäntöjä sekä niiden seurauksia.

## **Opettajat normaalistavan vallan käyttäjinä ja kohteina**

Opiskelijoiden näkökulmasta opettaja määrää. Heille ei useinkaan näy se, että opettajat eivät ole vain vallan käyttäjiä, vaan he itsekin rimpuikevat vallan verkoissa. Opettajien toimintaa ohjaavat monet säädökset, sekä viralliset että epäviralliset ohjeet ja normistot. Usein jää huomauttamatta, että koulutus, opetussuunnitelmat ja opettajan työ ovat pohjimmiltaan poliittisia. Koulutuksen poliittinen luonne vain näyttää katoavan, mitä lähemmäs opetuksen käytäntöjä siirryttään.

Opettajan roolia koulutuksen näyttämöillä voi

luodata historian valossa. Baumannin (1996, 121-123) mukaan yhteiskunnan modernisaatioon on liittynyt rahvaan sivilisoimisprosessi. Tässä kehityskulussa väestö jakaantui kolmeen laajaan ryhmään: Eliittiin, joka tarjosi "itsestäänselvän" mallin hyvästä, sivistyneestä tai valistuneesta ihmisestä, rahvaaseen sekä kouluttajiin, joiden tehtäväksi kaavailtiin rahvaan sivistämistä ja jalostamista. Tässä sivilisoimisprosessissa kouluttajien kohtaloksi tuli päätyminen "uuden järjestyksen tärkeimmiksi airueiksi". "Osaavien ihmisten" täytyi kouluttaa rahvas, ja kouluttaa se tietyllä tavalla: heidän tuli omaksua ne ajatukset ja taidot, jotka asioista paremmin perillä olevien mielestä ovat oikeita ja sopivia. Tästä suhteesta rakentui myöhemmin myös valtion ja opettajien liitto, jossa molemmat tarvitsevat toisiaan.

Bourdieu (1985) mukaan koulutusta luonnehtii symbolinen vallankäyttö. Koulutus on luokkataistelujen kenttä, yhteiskunnallisen ja kulttuurisen uusintamisen instituutio, vaikka se onnistuu esiintymään autonomisena ja neutraalina ainoan todellisen kulttuuriperinnön välittäjänä ja edustajana. Koulussa sosiaalinen eriarvoisuus muuntuu eriarvoisuudeksi lahjakkuudessa ja koulumenestyksessä teknisesti neutraalin ja objektiivisen arvioinnin huolehtiessa valikoinnista. Tätä kamppailua symbolisesta vallasta ei käydä vain koulutuksen kentillä, vaan myös yleisen mielipiteen tuottamisessa.

Opettajat käyttävät heille annettua kasvatusvaltaa koulutusinstituutiassa. Tämä valta ei ole enää entisten aikojen avointa pakkovaltaa vaan hienovaraista, piilossaolevaa ja moneen suuntaan hajaantunutta vallankäyttöä. Opettajia voisi kutsua Simolan (1995) tavoin 'paljon vartijoiksi', sillä niin merkittävä tämä heille suotu kasvatus-tehtävä on.

Tässä yhteydessä on hyvä muistaa vallan kehämäisyys. Vallan kierto tempaa mukaansa jokaisen - sekä valtaapitävät että siitä osattomat - vaikkakin eri tavoin. Ei vallan ilmeiset kohteet sen paremmin kuin toimijatkaan voi jäädä sen toimintakentän ulkopuolelle. (Stuart 1999, 196.) Foucaultin (1980) mukaan anonyymi valta toimii ylhäältä alas kulkevan suhdeverkon tavoin.

Koska se on läsnä aina ja kaikkialla, se valvoo jatkuvasti niitäkin, joiden tehtävänä on toisten valvominen.

Vartioimattomia eivät siis ole nuo 'paljon vartijatakaan'. Opettajan toiminnan sääntely on vuosikymmenten myötä käynyt läpi muodonmuutoksen: ohjeistusta tiukennettiin ja tiukennettiin 1900-luvun alkuvuosikymmeninä, kunnes 1990-luvun puolivälissä tapahtui täyskäännös, kun koulut saivat mahdollisuuden laatia omia opetussuunnitelmia. Simolan mukaan virallisten ohjeiden ja säädösten muovaaman valvonnan elementtien vähenemistä näyttäisivät kuitenkin korvaavan ainakin rehtorin aseman korostuminen, opetussuunnitelman sitovuuden lisääntyminen ja opettajan työn laajeneminen koko koulun kehittämiseen ulottuvaksi. Tähän kehityskulkuun liittyy myös oppimistulosten nousu opettajan työn valvonnan lähtökohdaksi. (ks. Simola 1995.)

Koska opettajan tehtävänä on ollut toimia myös esimerkillisenä mallina koulutettavilleen (Ojakangas 1997), on tätä opettajan mallikansalaisuutta valvottu. Hyvän opettajan ominaisuuksia on määritelty säädöksin, mutta myös opettajankoulutus on ollut valikointimekanismeineen kontrolloimassa opetustyön ammattilaisten 'oikeanlaista' habitusta (ks. Rinne 1986, Simola 1995).

Näissä vallan verkostoissa opettajat tekevät työtään. Aina ei ole välttämättä selvää se, miten opettajat tai oppilaatkaan tiedostavat toimivansa yhteiskunnallisen vallan ohjaamalla koulutuksen näyttämöillä. Usein näyttää olevan tapana - myös opettajatutkimuksessa - tarkastella koulua irrallaan sen yhteiskunnallisesta kontekstista, opettajaa vain luokahuonetoimijana ja opettajan ja oppilaan suhdetta, ikäänkuin se olisi mikä tahansa vuorovaikutussuhde. Kasvatusvallan tutkimisessa on keskeistä tunnistaa vallankäytön verkoston monimutkaisuus ja tarkastella opettajia yhteiskunnallista palvelutehtävää hoitavana ammattikuntana, joka on monin tavoin sidoksissa yhteiskunnan rakenteisiin ja koulutustavoitteisiin. Opettajuuden tarkasteluun tulee myös kytkä koulutuksen sukupuolistavat käytännöt,

jotka 1960- ja 70- lukujen tasa-arvokeskustelut piilottivat sukupuolineutraaliuden kätköihin (ks. esim. Lahelma 1992).

### **Opettajan ohjauvälineet: avoimesta peitettyyn valtaan**

Nuutisen (1994) mukaan valta ei sellaisenaan ole hyvää tai pahaa, eikä siitä voida kasvatukses- sa täysin vapautua. Kasvatus on vallanalainen, mutta siinä myös käytetään ja tuotetaan valtaa. Tämä ei tarkoita sitä, että kasvattajat olisivat kaikissa toimissaan ja ratkaisuisaan käskynalaisia, vaan pikemminkin heitä ympäröi yhteisölle ominaiset vallan mekanismit. He ovat siten vaihtelevassa määrin käskynalaisia ja autonomisia ratkaisuisaan. Näin valta sekä ympäröi kasvatusta että kutoutuu sen sisäiseen todellisuuteen.

Kun suomalaista koululaitosta käynnistettiin 1800-luvun lopulla, oli kaiken toiminnan olta- va kurinalaista ja järjestelmällistä: "kaiken piti koulussa käydä kuin kellokone". Ojakankaan mukaan kasvatus ei oikeastaan ollut muuta kuin kurin toimeenpanoa, sillä siveellinen<sup>1</sup> kehitys oli kasvatuksen ainoa tarkoitus. Oppilailta odo- tettiin sokeaa tottelemista, kuuliaisuutta ilman vastaansanomista. (Ojakangas 1997, 35-36.) Piilo-opetussuunnitelmaa ei tarvittu, sillä koulutuk- sen tehtävät eivät vielä tuolloin olleet mitään salaisuuksia (ks. Broady 1986,102-115).

Ojakankaan (1997,64-65) mukaan arvostelun käyttöönottaminen asettui nopeasti kurinpito- järjestelmän osaksi. Sen myötä tulivat käyttöön palkinnot eli arvosanat. Palkinnot olivat rangaistusten kääntöpuoli, sillä ne eivät vedonneet pelkoon, vaan kunnianhimoon. Kun julkinen rangaistus yhdisti oppilaat opettajaa vastaan, pani palkinto heidät kilpailemaan keskenään.

Arviointijärjestelmä muodosti vähitellen koulu- elämän ylle jatkuvan, hienosäikeisen ja yhä to- taalisemman oppilaan kokonaispersoonallisuuta kaikkine piirteineen mittaavan, arvostelevan ja luokittavan verkoston. Samalla opettajan teh- tävän painopiste siirtyi oppilaan tietojen ja tai- tojen systemaattisesta kuulustelusta ja tarkistami-

sesta tämän koko persoonallisuuteen ulottuvaan järjestelmälliseen arviointiin ja ohjaamiseen. (Si- mola 1995,299.) Foucaultin (1980,251) mu- kaan tutkimuksessa yhdistyvät valvovan hierarkian ja normaalistavan rangaistuksen keinot.

Moderni auttava ja parantava - terapeutin - pedagogiikka sai alkunsa 1900-luvun vaihteet- sa, mutta vakiinnutti asemansa vasta toisen maa- ilmansodan jälkeen. Ojakankaan (1997) mukaan siirryttäessä kurinpidosta normaalistavaan valtaan kurinpitotekniikat ovat täydentyneet ja osittain korvautuneet ulkoisen ruumiin tilan, aikatau- lujen ja järjestyksien yksityiskohtaisesta kontrol- loinnista oppilaiden itseensä kohdistamalla ja harjoittamalla kontrollilla. Simolan (1995,321) mukaan opettajan vallankäytöstä on tullut "sie- luun kohdistuvaa, suostuttelevaa, hajallaanole- vaa ja yksilöllistä paimentavaa valtaa".

Uuden vallan "mikrofysiikan" keinot ovat pie- niä ja viekkaita, sangen tarttuvaa keinoja, nok- kelia ja viattomilta näyttäviä, hyvin varovaisia järjestelyjä ja toimenpiteitä. Esimerkiksi koulun pienoisrangaistusjärjestelmän avulla koulutaan oppilaita tajuamaan tekemänsä erehdykset, nöy- ryyttämään heitä ja saattaamaan heidät hämmen- nyksiin. Rangaistusmuotoja ovat mm. tietty vii- leys, tietty välinpitämättömyys, tietty kysymys, jokin nöyryytys ja saavutetun aseman menettä- minen. (Foucault 1980,242-243.)

Psykoanalytikko Alice Miller (1985) käsittelee kirjassaan Alussa oli kasvatus "mustaa pedagogiik- kaa". Sillä tarkoitetaan niitä kasvatusohjeita ja tekniikoita, joiden avulla lapsi voidaan varhain ehdollistaa olemaan huomaamatta, mitä hänelle oikeastaan tapahtuu. Millerin mukaan mustan pedagogiikan opit toistuvat kaikessa pedagogi- kassa, ovat ne sitten kätkeyty miten hyvin ta- hansa. Ruumiillisen rangaistuksen ohella on ole- massa kokonainen asteikko nerokkaita "lapsen parhaaksi" käytettyjä menetelmiä, joita ovat mm. pelottelu, rakkauden kieltäminen, eristäminen, epäluottamuksen osoittaminen, nöyryyttäminen, halveksiminen, pilkkaaminen ja häpäiseminen. Myös katset ja eleet voivat olla hyvin tehokkaita lapsen ehdollistamisen keinoja.

Opettajalla on siis ohjaajan työssään valtaisa valikoima vallankäytön tekniikoita, joilla ohjata oppilaita koulun näyttämöillä. Valtaosin erilaisten menettelyjen käyttö on varmaankin tiedostamattontaa. Siksi näiden vallankäytön kohteena olemisen tuskallisten ja nöyryyttävien kokemusten esiinnostaminen ja käsittely ovat tärkeitä. Niiden avulla on mahdollista tuoda näkyville koulun arjen vallankäytön monimuotoisuutta ja auttaa tiedostamaan sen seurauksia.

### **Muistoja kohtaamisista koulun näyttämöillä**

Opettajaopiskelijoiden koulumuistojen myötä voi astua koulun tiloihin: luokahuoneisiin, ruokalaan, välitunneille sekä liikuntatunneille ja pukuhuoneisiin. Niitä lukiessa voi ehkä tunnistaa, että omat niin noloiksi ja häpeällisiksi koetut tapahtumat ovatkin kovin yleisiä. Koulumuistoistaan kirjoittaneet ovat olleet hyviä oppilaita ja silti heilläkin on epämieluisia muistoja koulunkäynnistä. Miettimään jää sitä, millaisia kokemuksia on niillä oppilailla, jotka eivät ole menestyneet.

### **Reippaaksi ja taipuisaksi vaikka väkisin**

Kun luokan ovi sulkeutuu, opettajan valta on rajaton, vai onko? Siltä se yleensä ainakin oppilaan näkökulmasta näyttää. Opettaja on se, joka päättää, mitä opiskellaan ja miten opiskellaan. Hän myös vastaa kurista ja järjestyksestä, jota nykyisin kutsutaan työrauhan ylläpitämiseksi.

Usein kurinpalautus tapahtuu puheen välityksellä - milloin sovinnollisesti ja milloin kovempaa äänilajia käyttäen. Myös katseella voi olla suunnaton voima eikä se sitäpaitsi yleensä keskeytä käynnissä olevaa opetusta. Opettaja saattaa myös turvautua avoimeen vallankäyttöön, joka voi kohdistua joko yksilöön tai koko ryhmään.

Useilla opettajaopiskelijoilla - kuten monilla meistä - on tarinoita tyrannimaisista, avoimesti valtaa käyttävistä opettajista, joita voidaan yh-

dessä muiden kanssa muistella vielä vuosikymmenienkin päästä. Tilannetta oppilaan näkökulmasta saattaa helpottaa se, että hän voi jakaa kauhun ja pelon tunteitaan muiden kanssa. Alice Miller (1985) korostaa juuri sitä, miten tärkeää traumojen ehkäisyssä on käsitellä avoimesti vaikeita kokemuksia. Kuten naisten koulumuistoja tutkinut Kosonen (1998,219) toteaa, ei pelon olemassaoloa haluta tunnistaa ja nähdä koulun arjessa, vaikka moni liittyy koulumuistoihinsa pelon tunteen. Kun nöyryytyksen ja pelon tunteista ja niiden seurannaisvaikutuksista ei koulussa puhuta, jätetään oppilaat selviämään kokemuksistaan yksin.

Monet opettajaopiskelijat kertovat joutuneensa koululiikunnassa nöyryytysten ja vallankäytön kohteeksi. Liikuntatunneilla opettajat yrittävät saada pulskat, kankeat ja 'vätykset' muokattua hyväkuntoisiksi ja reippaiksi nuoriksi monin keinoin ja jos ei muu auta, vaikka väkisin. Yleensä kouluinstituution vallankäyttö on epäsuoraa, aika- ja tilajärjestelyin tapahtuvaa muokkaamista, mutta liikuntatunneilla se kohdistuu suoraan ja peittelemättä ruumiiseen (Foucault 1980). Reippaiden kunnan kansalaisten aikaansaaminen myös pakolla ja nöyryyttämällä ei näytä olevan epätavallista sen paremmin tyttöjen kuin poikienkaan liikuntatunneilla.

Toinen mieleenpainuva kokemus ala-aseelta on liikuntatunnit. Opettajamme suosi vain niitä tyttöjä, jotka pärjäsivät voimistelussa hyvin. Itse en hieman pyöreämpänä tyttönä sopinut tähän liikunnalliseen joukkoon ja niinpä sain siitä myös kärsiä. Meitä oli useita, jotka kokivat opettajan ilkeät vihjailut kömpelyydestä ja lihavuudesta. (Reija)

Koulutuksen yhteyteen liittyvät alistamiskokemukset liittyvät kohdaltani poikkeuksesta koulun liikuntatunteihin; olinhan käytännöllisesti katsoen kaikessa muussa keskitasoa parempi oppilas. Erään neljännen luokan tunnin muistan oikein hyvin: luokkamme oli tarkoitus lähteä juoksulenkille koulun lähiympäristöön. ... Jostakin syystä, jota en edelleenkaan muista, opettaja komensi minut ja ystäväni vetämään joukkoa. Olin huono juok-

semaan, joten en tahtonut pysyä muiden vauhdissa, mutta aina kun vauhtini hidastui, sain kuulla kovaäänisen kehotuksen palata joukon kärkeen. Jotenkin sain juostua, verenmaku suussa, mutta kesti kauan ennen kuin tuon jälkeen todella halusin vapaaehtoisesti juosta. (Markku)

Sekä nais- että miesopiskelijoiden kertomusten pohjalta saa sellaisen kuvan kuin liikunnanopettajat suorastaan rakastaisivat pakottamista. Vaikuttaa siltä, että opettajalla on mielessään ideaalimalli, johon jokaisen oppilaan tulisi yltää. Onko tämä opettajan kunnianhimoa ja innostusta omasta oppiaineestaan, joka sokaisee hänet ja estää hänet näkemästä ja hyväksymästä erilaisuutta?

Myös Kososen (1998,113-114) tutkimuksessa liikuntatunteihin liittyvät koulumuistot kertoivat voittopuolisesti häpeän, pelon ja ahdistuksen kokemuksista. Ne liittyvät suoriutumiseen, kilpailuun ja vertailuun, jotka kaikki ovat koululiikunnalle ominaisia piirteitä. Kososen mukaan vaikeat liikuntatuntien kokemukset liittyvät työillä selvimmin ruumillisuuden kokemisiin ja pojilla taas suoritukseen. Yhteiskunnassamme on sekä naisten että miesten ulkonäölle asetettu tietyt normit: miesten tulee olla vahvoja ja voimakkaita ja naisten puolestaan kauniita ja hyvävartaloisia. Erityisesti liikuntatunnit ovat niitä, joilla nämä voimannäytöt annetaan, kehot paljastetaan näkyville ja koetellaan niiden taipuisuutta. Ei ole ihme, että liikuntatunteihin, pukuhuoneisiin ja pakollisiin suihkussakäynteihin liittyy niin paljon häpeän tunteita.

### ***Arvosteluvallan piiskat ja porkkanat***

Oppilaiden ja heidän suoritustensa arvostelu on opettajan tehtäviin kuuluva virkavelvollisuus, jota pidetään usein itsestäänselvyytenä. Koulutussosiologiien analyysit koulutuksen tehtävänä olevasta valikointifunktioista tuntuu opettajalle etäiseltä, kun hän laatii kokeita ja antaa niistä arvosanoja. Viime vuosikymmeninä arvostelu on mennyt aina vain yksityiskohtaisemmaksi ja kuten Simola (1995) toteaa, samalla "arvostelun verkko" on heitetty kaiken ja kaikkien ylle.

Arvosteluun liittyy paitsi opiskelijoiden valikointi neutraaliksi koetussa koulutusjärjestelmässä, myös heidän muokkaamisensa arvioitaviksi. Arvostelussa "erotellaan jyvät akanoista". Tuo erotelu ei ole kuitenkaan niin viatonta, joksi sen usein kuvittelemme. Bourdieun (1998,33) mukaan tuttuus on se, joka estää meitä näkemästä, miten koululaitoksen suorittamat näennäisesti puhtaan tekniset teot kätkevät sosiaalisen eriarvoisuuden uusintamisen.

Arvostelussa käytetään sekä "piiskaa että porkkanaa". Houkuttimena pyrkimiselle hyviin arvosanoihin on saada arvostusta ja hyväksyntää, mutta pohjimmiltaan on myös kyse eräänlaisesta lupauksesta "päästä niiden valittujen ryhmään", joilla on tie auki yhteiskunnassamme arvossapidettyihin asioihin: hyvään asemaan, rahaan ja valtaan. Tosin Bourdieun (1998) mukaan nämä palkkiot on oikeastaan jaettu jo etukäteen kulttuurista kapitaalia omaavien lapsille, jotka oikeanlainen habitus 'ohjaa' oikeisiin uomiin. Piiskana taas on uhka siitä, että ei pärjää ja putoaa keskinkertaisten tai "luusereiden" joukkoon yhteiskunnan kovassa kilpailussa paikasta aurinkossa. Viralliset keinot voivat toimia piiskoina, mutta käytössä on lukuisia, toinen toistaan kekseliäämpiä epävirallisia keinoja.

Näyttää siltä, että hyvien oppilaiden - erityisesti hyvin menestyvien tyttöjen - motivoinnissa hyviin arvosanoihin opettajat käyttävät ehkä huomaamattaan sellaisia piiloisia keinoja kuin vetoaminen ja syyllistäminen.

... Historian numeroni oli koko kouluaikani joko yhdeksän tai kymmenen. Muistan varmaan lopun elämäni yhden kokeen yläasteelta. Olin sairastellut pitkään ennen koetta ja joutunut olemaan myös paljon poissa koulusta. Historian läksyt olin kyllä kysellyt ja opiskellut ja kokeeseenkin parhaani mukaan lukeutunut, mutta toipilaana en suoriutunut kokeesta aivan entiseen malliin. Opettajalla oli tapana kirjoittaa aina kommentteja vastausten viereen, jos tehtävästä oli suoriutunut hyvin esimerkiksi "Hyvä Minna!". Yleensä niitä minunkin koepapereistani löytyi aina useampia. Tästä kyseisestä kokeesta numeroksi



oli merkitty 8+ ja kommentit olivat sen mukaisia. Koenumeron alla luki vielä punakynällä merkittynä: "No mutta Minna!" ja tuo lausahdus on kyllä jäänyt mieleeni. Kyllä siinä oli jonkin aikaa sellainen olo, että nyt olin pettänyt opettajani luottamuksen ja odotukset kun sain noin huonon numeron kokeesta. ... (Minna)

Vaikka opettajan moite on näinkin vähäinen, voi oppilas herkillä tuntosarvillaan rekisteröidä opettajan viestin: rangaistuksena ovat "opettajan kärsivät kasvot". Heikompiin ja villeihin oppilaisiin tällaiset hienovaraiset keinot eivät välttämättä tehoaisikaan, vaan tarvitaan kovempia ja selvempiä otteita. Tunnolliselle oppilaalle ne voivat kuitenkin tuottaa tuskaa ja mielipahaa.

... Olen pienestä asti ollut tavallaan perfekti-onisti ja äärimmäisen kriittinen omiin tekemisiini. Väärin vastaaminen olisi ollut lähes kuolemaksi. Itsetuntokaan ei ollut peruskoulussa huipussaan, varsinkaan 6. luokalta eteenpäin, jolloin minua alettiin kiusata pinkona ja opettajien lellikakarana. Kaikki opettajat tiesivät sen, mutta pommittivat silti minua kysymyksillä. Jos kukaan muu ei viitannut, Tainalta kannatti aina kysyä. Sekös vasta innosti muita. Ja jos satuin vastaamaan väärin, kuten laskin yhdessä 6. luokan matematiikan kokeessa, että  $1 + 1 = 1$ , opettaja käytti sitä koko vuoden esimerkkinä siitä, kuinka tärkeää on aina tarkistaa koepaperi. "Ettei kävisi niin kuin Tainalle." (Taina)

Kurinpidossa käytettävät keinot eivät ole yhteydessä niiden laatuun tai voimakkuuteen, vaan hyvinkin hienovaraiset katseet ja huomautukset voidaan kokea nöyryyttävinä. Niitä voi jopa pitää tehokkaampina kuin avoimia ja näkyviä vallankäytön muotoja. (ks. Nuutinen 1994,49-52). Näiden piiloisten nöyryytysten tehokkuus pohjaa myös sille, että ne ovat yksilöllisiä, niitä ei ole mahdollista jakaa muiden kanssa ja siksi niiden nostattamat tunteet pitää painaa piiloon myös itseltä.

## *Vallankäyttö sukupuolten eriarvoisuuden uusintamisessa*

Koulussa tehdään jatkuvasti eroa sen välillä, millaisia tytöt ovat ja millaisia pojat - tai millaisia heidän pitäisi olla. Lisäksi on jako kunnollisiin oppilaisiin ja niihin toisenlaisiin. Selvää on se, että "pojat ovat poikia" ja he voivat olla villejä ja vaikkapa huudella sopimattomia. Tytön ideaaliksi on varattu tuo kunnollisen tytön perikuva: ahkera, tunnollinen... Entä jos ei suostu tuohon kuvaan kunnollisesta työstä?

Aina puhutaan kymppin tytöistä ja siitä kuinka he soveltuvat nykyiseen koulutus- ja tutkintoyhteisöön hyvin. ... Minä en ollut ikinä se kymppin tyttö. En saanut hymytyttöpat-sasta - käsityönopettaja pakotti minut monesti purkamaan mustilla sormilla sutatut virkkuutyöt siinä missä suurin osa vingutteli koukkuaan kuin vanhat tekijät. Viihdyin varsin hyvin poikien kanssa; kunnia-asiani oli hypätä, juosta ja heittää yhtä hyvin tai paremmin kuin he. Yläasteella poikien kanssa leikkiminen jäi, mutta kymppin tyttöä minusta ei vielääkään tullut. Huolellisuusnumero oli kahdeksainen - tytölle noina aikoina varsin huono - ja yläasteen viimeisellä käytöskin putosi samoihin lukemiin. Kymppin saanut tyttökööri muistaakseni lueteltiin joka kevät julkisesti, ja kyllä heihin kuului puolet luokan tytöistä. Minua jurppi koko touhu. Ehkä olin katkera ja kateellinen, saattaa olla. Mutta kun en osannut suhtautua niin kovin vakavasti kouluun ja vihkoihin ja siistiin käsi-altaan ja naukuvantylsiin opettajiin. (Milla)

Muistelija kokee, että "poikatytönä" on vaikea saada hyväksyntää opettajilta sen paremmin kuin oppilastovereiltakaan. Hän myös uhmasi käytöksellään avoimesti koulun käytäntöjä toisin kuin useimmat tässä aineistossa koulumuistoistaan kertoneet opiskelijat. Palkintojakaan ei hänelle jaettu, vaan epäsuoraa moitetta - viestiä siitä, että hyväksynnän ja myös hyvät arvosanat saavat ne toisenlaiset tytöt. Tolosen (1999) tutkimuksen mukaan muistelijan kaltaiset "äänekkäät tytöt" eivät ole edelleenkään koulun toiveoppilaita.

Eräänä keinona ohjata oppilaita “oikealle tielle” on ollut oppilaiden käyttäytymisen arvostelu. Kuten muistelija mainitsee, oli hänenkin huolellisuutensa arvioitu alakanttiin. Simolan (1999) mukaan oppilaiden käyttäytymisen arvostelu muodostaa olennaisen osan “kansan koulumisen” historiaa. Hän kutsuu käyttäytymisen arvostelua “hienotunteisuuden dilemmaksi”. Yhtäältä on ymmärretty, että opettajan ei olisi oikeutta puuttua oppilaan persoonallisuuteen, vaan pelkästään hänen toimintaansa ja tekoihinsa. Toisaalta kuitenkin juuri tuota sisintä on Simolan mukaan aina haluttu tutkia, arvostella ja kirjata.

1960- ja 70-lukujen tasa-arvoajattelu toi koulutukseen sukupuolineuraaliuden, kun tasa-arvon nimissä kaikenlaiset erot pyrittiin hävittämään. Tasa-arvo ehkä etenikin, mutta samalla monet sukupuolten asemaan ja tehtäviin liittyvät kysymykset hävisivät näkyvistä. Se vahvisti ajatusta, että sukupuolten tasa-arvo olisi jo toteutunut. Sukupuolistereotypiat kuitenkin näkyvät koulujen opetus suunnitelmissa ja käytännöissä monin tavoin, mm. oppikirjojen sisällöissä ja koulujen henkilöstön sukupuolirakenteessa (esim. Lahelma 1992; Koski 1999). Näin sukupuolen mukaisia roolijakoja uusinnetaan koulutuksen käytännöissä piiloisesti. Samalla ylläpidetään sukupuolen mukaan segregoituneita työmarkkinoita.

**Y**ksi pitkään vaalituista myyteistä koulumaailmassa on se, että pojat pärjäävät matemaattisissa aineissa tyttöjä paremmin. Järjen historiallinen sukupuolittuneisuus, rationaalisuuden leimaaminen miehiseksi ominaisuudeksi, elää vielä monien opettajien mielissä. Monilla opettajaksi opiskelevilla tytöillä on kokemusta siitä, miten matematiikan opettajat antoivat suoraan tai vihjaillen ymmärtää, ettei naisen logiikalla ymmärretä matematiikkaa tai fysiikkaa. Opettajien strategiat matemaattisia aineita opiskelevien tyttöjen lannistamiseksi ovat monesti vaihdelleet ivailusta ja vähättelystä suoranaiseen valehteluun ja toistuvaan simputtamiseen.

...Matematiikan opettaja oli hyvin demokraattinen, mutta fysiikan opettaja jaksoi aina korostaa poikien parempaa menestystä. Hän

jäi muutamia kertoja kiinni virheellisistä koe-tuloksista: tytöt olivat saaneet huonompia pisteitä täsmälleen samoin tehdyistä tehtävistä. Myytti poikien paremmuudesta piti säilyttää hinnalla millä hyvänsä! (Hanna)

... Meitä oli luokalla muutama tyttö, joilla matematiikka tuotti ongelmia. ... Meidän opettajamme oli keski-ikäinen poikamies, jonka suhde oppilaisiin näkyi selvästi: “minä opettaja - sinä oppilas, joka et koskaan kiipeä samalle portaikolle kanssani”. Tämä kyseinen opettaja mollasi minua lähes joka tunti koko luokan kuullen todella alhaisten esimerkkien valossa. Tunnit muuttuivat painajaismaiseksi paikoiksi, joissa ajatus ei enää kulkenut mihinkään suuntaan. Opettajan kuuluisat sanat olivat kun en ollut oppinut jotain kaavaa: “Jos sinä Reija et tätä kaavaa opi, sinusta tulee katutyttö!” ... (Reija)

Toinen hyvin säilynyt rintamalinja, joilla naisten ja miesten töitä koulussa erotellaan, on käsitöiden jakaminen tyttöjen “rättikässyihin” ja poikien “teknisiin töihin”. Jo oppiaineiden nimitykset paljastavat arvoasetelman näiden välillä. Opettajaksi opiskelevien tyttöjen kertomuksissa tulee esiin se, että teknisten töiden valintaan ei ainakaan rohkaistu ja jos uskalsi hakeutua sinne, intoa kyllä lannistettiin monin keinoin. Esimerkiksi erään tytön kysyessä neuvoa opettaja tuli tekemään seuraavan työvaiheen itse, mutta poikia hän kyllä neuvoi. Tosin aineistoon kuuluu myös miesopiskelijoita, jotka olivat kokeneet sukupuolistuneiden oppiainejakojen rajoittaneen valintojen harkitsemistakin: pojan olisi ollut omituista, ellei peräti häpeällistä opiskella tekstiilitöitä, kotitaloutta tai konekirjoitusta.

### *Tunnolliset tytöt pelastajina*

Vaikka tutkimuksin onkin pyritty rikkomaan stereotyyppistä asetelmaa kilteistä tytöistä ja äänekäistä pojista (mm. Tolonen 2001), on myös todettu, että koulun työrauha rakennetaan pitkälti tyttöjen varaan. Koulussa on hiljaisia ja tunnollisia tyttöjä, jotka pistetään pelastamaan koko näytelmä.



Ahkeria ja tunnollisia tyttöjä on monenlaisia, vaikka julkisessa keskustelussa halutaan nähdä vain yhdenlainen kuva: ahkera ja uuttera, muttei niinkään älykäs eikä ainakaan mikään maailmanvalloittajan tyyppi. Raehalmeen (1996,106-117) tutkimuksen mukaan tohtoriopiskelijanaisista noin 70 prosenttia piti itseään kilttinä, aktiivisena ja lahjakkaana oppilaana. Kiltteyden takaa löytyi kuitenkin kolme erilaista tapaa suhtautua koulunkäyntiin. Ensinnäkin oli "toiveoppilaat", jotka mukautuvat koulun odotuksiin ja menestyvät aiheuttamatta ongelmia minkäänlaisella omaperäisyydellä tai liialla innokkuudella. Toisena ryhmän ovat "tietoa janoavat". Heille opiskeltavat asiat ovat mielenkiintoisia, mutta he saattoivat suhtautua kouluun kriittisestikin. Kolmantena olivat "kouluun välineellisesti suhtautuvat". He eivät pitäneet koulunkäynnistä juurikaan, mutta ymmärsivät koulumenestyksen merkityksen jatko-opintojen kannalta, eivätkä siksi ryhtyneet avoimeen kapinaan.

Koulua käyvien tyttöjen koulukäyttäytymisessä nämä erilaiset suhtautumistavat eivät välttämättä tule näkyviin. Esimerkiksi Gordonin tutkimusryhmän etnografisella otteella toteutetussa koulututkimuksessa tuli esiin mielenkiintoisena piirteenä se, että erityisesti sopeutuvat sekä hyvin menestyneet keskiluokkaiset tytöt saattoivat esittää hämmästyttävän kriittisiä käsityksiä koulusta, vaikka oppitunneilla siitä ei näkynyt jälkeäkään. (Gordon 1999,114.)

Tässä aineistossa tunnollisina itseään pitävät opiskelijat olivat enimmäkseen tyttöjä, jotka kertovat tai tunnistavat kokeneensa, että heitä on sekä sukupuolensa että tunnollisuutensa vuoksi käytetty hyväksi. Koulussa he tekevät työt ja kantavat vastuuta muidenkin puolesta: he pelastavat sekä opettajan että kanssaopiskelijansa. He eivät kuitenkaan aina näytä nauttivan tästä osajan roolistaan.

... Mielestäni minua on tavallaan kohdeltu epäoikeudenmukaisesti koulussa, sillä olin sekä tyttö että kunnollinen oppilas. Vaikka jokin tietty aihe ei minua kiinnostanutkaan, jouduin aina ottamaan osaa keskusteluun, sillä opettaja tiesi, että pystyn sanomaan jo-

tain asiasta kuin asiasta. Pojat jätettiin helpommin takapenkille puuhailemaan omiaan ja tyttöjen varaan rakennettiin koko tunnin kulku. (Saara)

Nämä tytöt eivät ole olleet kapinoitsijoita, vaan opettajan antamat tehtävät on otettu tunnollisesti vastaan. Vaikuttaa myös siltä, että tunnollisen tytön positiossa on turvallista, vaikka se aiheuttaisikin ahdistuksen kokemuksia. Jotkut naisopiskelijat myös kertoivat, että heille tämä asema koulussa oli tuonut tiettyjä vapausasteita: tunnollisten ja hyvien oppilaiden myöhästymisiä tai pieniä käyttäytymisrikkkeitä katsottiin helposti läpi sormien.

Opettajan näkökulmasta nämä tytöt ovat kunnollisia toimiessaan hänen kanssaan pelinrakentajina. Oikeastaan voisi sanoa, että tätä tunnollista tyttöä on opettaja käyttänyt kilpenään, kun ei pystynyt ratkomaan hankalan oppilaan tilannetta avoimin keinoin.

Olin koko kouluajan äärimmäisen tarkka ja tunnollinen oppilas. Varsinkin ala-asteella opettaja oli ehdoton auktoriteetti, jonka käskyjä ja ohjeita ei saanut missään nimessä kyseenalaistaa... Niinpä hyväksyin vastaan sanomatta itku kurkussa, kun istumajärjestyksestä luokassa vaihdettaessa muut vaihtoivat paikkaa ja minä jouduin aina (tosin vain kaksi vuotta) istumaan saman epäsiistin ja pahalta haisevan pojan vieressä, jota muut luokkalaiseni kutsuivat pummiksi. Joka kerta odotin paikan vaihtoa yhtä innokkaasti ja aina sain pettyä. Opettaja selitti, että olin oikein kiltti, kun istuin pummin vieressä, kun muut luokkalaiset eivät halunneet, ja hän sanoi, että uskoi minun ymmärtävän asian... (Taina)

Modernin pedagogiikan näkökulmasta haluttuja lapsia eivät ole hyvin käyttäytyvät, kiltit ja sääntöjä noudattavat tytöt. Esimerkiksi Kososen (1998,199-200) tutkimuksen muistelutyöryhmän naiset eivät halunneet itselleen kiltin ja hyvinmenestyjän mainetta. Tunnolliset ja hiljaiset eivät ole myöskään Tolosen (1999) mukaan suosikkeja koulun oppilaiden keskuudessa. He ovat omasta mielestään kahden tulen välissä: lii-

allinen puhe ja sosiaalisuus saattavat aiheuttaa häirikön maineen opettajan silmissä ja liika hiljaisuus taas opettajia miellyttämään pyrkivän hiiharin maineen muiden oppilaiden silmissä.

Tutkimukseen koulumuistoja kirjoittaneista tytöistä useat olivat tunnollisia ja hyvin koulussa menestyneitä. Tämän pohjalta jää miettimään, ovatko opettajiksi päätyvät tytöt yleisemminkin tällaisia tunnollisia pelinrakentajia, jotka ovat toimineet tietyllä tavalla jo koulussa "opettajan apureina". Walkerdine (1990,79-80) on omassa tutkimuksessaan kohdannut myös vastaavaa, sillä hänen mukaansa monet opettajiksi päätyvät naiset ovat menestyneet koulussa ja heidän menestyksensä on tulkittu johtuvan kovasta työntöistä eikä älykkyydestä.

### *Seksuaalisuus kuriin ja häpeä piiloon*

Ruumiillisuus ja seksuaalisuus ovat koulussa läsnä, vaikka ne yleensä yritetään häivyttää näkyvistä tai ne nähdään esiintyvän korkeintaan oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Virallisessa koulussa ja opetussuunnitelmassa seksuaalisuus on vaiettu aihe. Mutta vaikka seksuaalisuus pyritään peittämään, se silti väreilee, ellei peräti myrskyä pinnan alla. Seksuaalisuuden painamisessa pinnan alle on Palmun (1999) mukaan kyse siitä, että sen katsotaan kuuluvan yksityisyyden alueelle.

Piiloon painettu seksuaalisuus tuottaa monille opiskelijoille epämieluisia alistetuksi tulemisen kokemuksia koulun arjessa. Useammankin opettajaksi opiskelevan naisen koulumuistoihin kuului joutuminen seksuaalisen häirinnän kohteeksi. Koulun arjessa tytöillä oli kokemuksia joutumisesta poikien tarkkailun ja vertailun, mutta myös kosketusten kohteeksi.

Jos viidennellä luokalla meidän kehitykseltämme olivat itsemme lisäksi kiinnostuneita terveydenhoitaja ja opettaja, kuudennella sitä olivat pojat. Alkoi pitkä ja piinallinen "töötäilyleikki", jossa pojat jonkun tytön kiinni saatuaan kokeilivat tämän rintoja äänekkäästi

töötäillen. Vaikka tämä oli jo itsessään ikävää, vielä ikävämmäksi sen teki se, että että pojat ilmoittivat havaintonsa isoon ääneen. Kuka oli puskuri, kuka lauta. Helpoimmalla taisimme päästä me "tavalliset". Oikeastaan ihmetyttää, että opettajat eivät puuttuneet tähän. Eivätkö he huomanneet sitä vai välittäneet siitä vai katsoivatko he sen kuuluvan luonnolliseksi osaksi murrosikäisten kisailua? ... (Merja)

Ahdistellut tytöt ovat kokeneet erilaiset huutelut ja koskettelut häpeällisinä ja ihmetystä on herättänyt niihin puuttumattomuus. Saarikosken (2001) tutkimuksen mukaan kouluissa vaiennetaan tyttöjen kokemaa epäoikeudenmukaista kohtelua ja ahdistelua erilaisin neutralisaatiotekniikoin. Esimerkkinä tästä hän mainitsee kouluissa niin tavallisen huora-sanan käytön normalisoinnin eli sen katsotaan menettäneen yleistyessään merkityksensä eikä siitä ole siksi syytä loukkaantua.

Opettajaopiskelijoista kootun aineiston perusteella näyttää siltä, että koulun arjessa etenkin tytöt joutuivat poikien ja miesopettajien sukupuolisen häirinnän kohteiksi. Sen sijaan vain yhdessä tapauksessa tuotiin esiin naisopettajan harjoittama poikien nöyryyttäminen. Siinä opettaja purki omia poikiin - ja ehkä koko miessukupuoleenkin kohdistuvia aggressioitaan. Hän pisti pienet ekaluokkalaiset tytöt antamaan risua luokan pojille, joiden "tuli kestää kuritus kuin miesten". Muutoin miesopiskelijoiden tarinoissa sukupuoleen liittyvät alistamiskokemukset näyttävät pikemminkin kytkeytyvän oman paikan hakemiseen opiskelijoiden keskinäisissä mitteloissa kuin suhteessa opettajaan.

Oppilaan tulisi koulussa peittää seksuaalisuuttaan. Ainakaan avoimesti seksuaalisuutensa osoittavan tytön osa koulussa ei ole helppo, vaan hänet luokitellaan helposti "pahikseksi". Seuraavan naisopiskelijan tarinassa tulee selvästi esiin se, miten "äänekkyyys" ja hyvä koulumenestys ovat vaikeasti yhteensovittavia.

...Lukiassa aloin lukea systemaattisesti. Se oli minulle aika helppoa, olisin saanut kyllä nii-

tä *kympp*ejäkin, mutta tyydyin yseihin, koska pääsin vähemmällä vaivalla ja jäi aikaa muuhunkin mukavaan, esimerkiksi heilasteluun. Minulla oli kai vähän koviksen mainettakin, koska tupakoin, pämppäsin ja minulla oli paikallisen bändin rumpali poikaystävä. Voi jee! Luultavasti suurin osa lukioaikaisista luokkatovereistani muistaa minut tyttönä, joka meikkasi liikaa ja nauraa räkätti milloin milloin tyhjänpäiväiselle, mutta joka oli aika häikä äikässä, enkussa ja reaaliaineissa. Se, että kirjoitin neljä ällää oli kuulemani mukaan suorastaan shokki niille, jotka näkivät minut vain ylikireisiin farkkuihin ja korkeakorkoiisiin saappaisiin sonnustautuneena Herrojen Eevana. (Milla)

Tolosen (1999) tutkimuksessa äänekkäät tytöt saivat negatiivista palautetta sekä opettajalta että muilta oppilailta. Tolonen arvelee, että puhelias tyttö ihanteena toisaalta viehättää: hän on elävä ja taidokas, toisaalta hän vastaa stereotyyppistä käsitystä liikaa puhuvasta ja juoruilevasta naisesta. Koulun julkisuudessa hän on myös ongelmallinen, vaikka tällainen ”rohkea ja uusi tyttö” herättää ihastustakin. Käytännössä häntä ei palmeta aliarvostetun hiljaisen tytön strategian murtamisesta, vaan usein tyttöjen äänestä tulee ongelma.

Edellä mainittu opiskelija oli ainakin vielä opettajankoulutusvaiheessa valmis haastamaan naiseuden ja seksuaalisuuden häivyttämisen koulussa.

...Vastustan sitä implisiittistä ajatusta, että fiksun ja ”tiedostavan” naisen olisi vielä 2000-luvullakin näytettävä linnunpelättimeltä. Miksei omaa seksuaalisuuttaan ja sukupuoltaan muka saisi tuoda esille? Tämän kysymyksen haluan heittää varsinkin tulevana opettajana: kuka määrittelee, millaisissa vaatteissa saavun töihin? (Milla)

Koulukulttuuri näyttää kontrolloivan opettajan olemusta. Opettaja työskentelee julkisessa tilassa, jossa hänen ulkonäkönsä ja ruumiillisuutensa ovat esillä. Palmun (1999) naisopettajien haastatteluisissa tuli esiin, että opettajat joutuvat kontrolloimaan ulkonäköään ja pukeutumistaan, jot-

ta välttäisivät antamasta ”eroottisia vinkkejä”. Samantyyppisiä rajoituksia ovat opettajat tuoneet esiin myös brittiläisissä tutkimuksissa (ks. Coffrey 2001,100).

Opettajatkin ovat usein kiusaamisen kohteina (ks. Kivivuori 1997). Opettajat voivat myös joutua oppilaiden seksuaalisen häirinnän kohteiksi ja keinot voivat olla monenlaisia: fyysisiä, sanallisia tai kirjallisia (ks. Lahelma 1996). Esimerkiksi opettajan ulkonäön kommentointi tai seksistiset vitsit antavat oppilaille mahdollisuuden opettajan kiusaamiseen ja nöyryyttämiseen toisten oppilaiden edessä.

Tosin tässä opettajaopiskelijoilta kootussa muisteluaineistossa ei näy juurikaan koulun käytöten tai opettajien avointa uhmaamista. Alistamiskokemuksia koskevissa kertomuksissa kuvastuu pikemminkin sopeutuminen, hiljaa kestäminen ja vastaansanomattomuus. Onko tämä kenties laajemminkin tyyppillistä opettajaksi hakeutuville vai ovatko opettajankoulutuksen valikointimekanismit jo yhdenmukaistaneet hakijoita tässä suhteessa?

## Entä aito kohtaaminen?

Näyttää siltä, että opettajien käyttäessä heille suotua institutionaalista valtaa koulujen arjessa ei alistava vallankäyttökään ole tavatonta. Mikä saa opettajat alistamaan ja nöyryyttämään? Ovatko he niin taitamattomia ja ilkeitä? Vai onko heille osoitettu kasvatustehtävä liiallinen tai koulutuksen tavoitteet niin ristiriitaiset, että oppilaiden kanssa törmäyskurssille joutuminen koulun käytännöissä onkin täysin luonnollista?

Merkittävää on ainakin huomata se, että vallankäytön mekanismit eivät ole vain opettajan ja oppilaan henkilökohtaisia kokemuksia, vaan osa laajempaa koulutusnäytelmää. Opettajan tehtävänä on toteuttaa työssään koulutuspoliittisia tavoitteita, jotka välittyvät hänelle sekä virallisia että epävirallisia kanavia myöten. Koulun käytännöissä toimiva naisvaltainen opettajakunta joutuu toimimaan puskurina koulun pakkojen ja opiskelijoiden odotusten välissä. Piilo-opetus suunnitelmia tutkinut Broady (1986,12) kysyykin, miksi

yksittäiselle opettajalle asetetaan kohtuuttomia vaatimuksia, kun hänen tulisi pedagogisilla menetelmillä ratkaista ongelmia, jotka eivät perustaltaan ole pedagogisia vaan yhteiskunnallisia.

Kouluongelmista keskusteltaessa näyttää opettajan työn poliittinen luonne usein olevan kateissa. Myös valtaosa koulumuistoistaan kirjoittaneista opettajaopiskelijoista näyttää hahmottavan opettajat pikemminkin luokkahuoneyöntekijöinä kuin yhteiskunnallista valtaa käyttävinä toimijoina. Tyypillisesti ongelmat nähdään oppilaiden häiriökäyttäytymisenä ja opettajan kyvyttömyytenä hallita luokkaa, vaikka muutama kirjoittajista kritisoikin koulutuksen yhteiskunnallisia reunaehtoja hyvin terävästi.

Opettajaksi opiskelevat tunnistavat ainakin jossain määrin koulun sukupuolistavia käytäntöjä omista koulukokemuksistaan. Sukupuoleen liittyviä alistamiskokemuksia tuovat esiin etupäässä naiset. Miesopiskelijoidenkin puheessa tulee esiin, että he tunnistavat koulutuksen sukupuolisidonnaisuuksia, mutta sukupuoleen liittyviä syrjinnän kokemuksia he eivät juurikaan kerro kohdanneensa. Eräs miesopiskelija arvelee tämän johtuvan siitä, että oli "hegemonisen sukupuolen edustaja" koulussa. Toinen kysymys on tietysti se, miten koulun sukupuolistuneiden käytäntöjen tunnistaminen omissa koulukokemuksissa auttaa opettajaksi valmistuvia murtamaan niitä koulun arjessa toimittaessa.

Opettajankoulutukseen tulisi kuulua olennaisena osana opettajaksi opiskelevien omien koulukokemusten käsittely. Tulevat opettajat voisivat kokemuksiaan refleктоimalla oppia ymmärtämään paremmin sekä itseään että oppilaidensa kokemusmaailmaa.

Lisäksi jo opettajankoulutusvaiheessa voitaisiin lisätä opettajaksi opiskelevien valmiuksia tunnistaa koulun sukupuolistavia käytäntöjä. Olennaista olisi painottaa opettajaksi kehittymistä identiteettityönä, johon kuuluvat myös omat tunteet ja kokemukset (ks. esim. Heikkinen 2001).

Tieteen traditioiden mukaan rakennettuun opetuksen malliin eivät kuulu ihmisten tunteet. Koulussa tunteita - samoin kuin ruumiillisuutta

ja seksuaalisuuttakin - pitää jatkuvasti kontrolloida. Tunteiden jättäminen huomiotta pakottaa kuitenkin oppilaat yhtä hyvin kuin opettajatkin kätkemään paitsi ahdistuksen, pelon ja häpeän tunteet, myös liiallisen ilon ilmaukset. Ehkä koulun nykyongelmia, väkivaltaa, kiusaamista ja ahdistusta voi pitää myös noiden tukahdutettujen tunteiden purkamisena ja vastarintana olemiselle erilaisten pakkojen kohteena.

Millerin (1985, 145) mukaan kasvattajien taistellessa "liiallisia" tunteita ja "kiihkeyttä" vastaan he samalla taistelevat ihmisen varsinaista voimanhäviötä vastaan. Kiihkeys tahdotaan pakottaa normaaliudeksi. Miller kuitenkin kiinnittää huomiota siihen, etteivät myöskään aidot ystävälliset tunteet voi kasvaa ilman "kiihkeyden" elävää pohjaa. Hargreaves (1998) samoin kuin monet kasvatusalan feministitutkijat (mm. Noddings 1992) painottavat sitä, että opettajan työ on myös tunnetyötä, joka pitäisi tunnustaa, ja kuten Hargreaves toteaa, ottaa sen vaatimukset huomioon koulutuksen suunnittelussa ja resurssoinnissa.

Onko aito dialoginen kohtaaminen, johon olennaisesti kuuluvat keskinäinen hyväksyntä ja kunnioittaminen, edes mahdollista nykyisillä teknisaationaalisuuden valtaamalla koulutuksen näyttämöillä? Ainakin kriittisen pedagogiikan edustajien mukaan on, mutta se merkitsee samalla pedagogiikan politisoimista, opettajan työn poliittisuuden tunnistamista ja tunnustamista (ks. Giroux 1997; Freire 1998). Pedagogiikassa on tästä näkökulmasta olennaista opettajien yhteiskuntakriittisyys ja oppilaiden rohkaiseminen ottamaan riskejä vallitsevien valtasuhteiden piirissä, mutta myös toivon luominen paremman maailman saavuttamisesta. Feministisen pedagogiikan edustajat painottavat lisäksi naisten alisteisen aseman tiedostamista ja siitä vapauttamista (ks. esim. Luke & Gore 1992; Saarinen 1996). Ehkä koulutuksen piilovallankäyttöä ei voida täysin poistaa, mutta se voitaisiin tehdä paremmin läpinäkyväksi.

## Viite

Siveellinen vanhassa merkityksessä merkityksessä siivo, säyseä, säveä.

## Lähteet

- ACKER, S. (1989) *Teachers, Gender and Careers*. New York, Philadelphia and London: Falmer Press.
- APPLE, M. (1988) *Teachers & Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York and London: Routledge.
- BAUMAN, Z. (1996) *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- BOURDIEU, P. (1985) *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- BOURDIEU, P. (1998) *Järjen käytännöllisyys*. Tampere: Vastapaino.
- FOUCAULT, M. (1980) *Tarkkailla ja rangaista*. Keuruu: Otava.
- FREIRE, P. (1998) *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham and Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- GIROUX, H. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling*. Colorado and Oxford: Westview Press.
- COFFREY, A. (2001) *Education and Social Change*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- GORDON, T. (1999) Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- HALL, S. (1999) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Era*. London: Cassell.
- HEIKKINEN, H. (2001) *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito*. Narratiivisen identiteettityön kehittämisen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.
- HEINONEN, O-P, HUTTUNEN, J., KARI, J., MIKKOLA, A. & SILVENNOINEN, M. (1997) *Miehiä kouluun?* Helsinki: WSOY.
- HYYPÄÄ, H. (1999) *Varanto varastossa*. Turku: Koulutusosion tutkimuskeskus, Ruse julkaisuja nro 3.
- KIVIVUORI, J. (1997) *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta*. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos. Tutkimustiedonantoja 33.
- KOSKI, L. (1999) Hyvä tyttö ja hyvä poika. Ihanteelliset yksilöt aapisten moraalisisissa kertomuksissa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- KOSONEN, U. (1998) *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Jyväskylä: Sophi.
- LAHELMA, E. (1992) *Sukupuolten eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 132.
- LAHELMA, E. (1996) Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolisesta häirinnästä. *Kasvatus* 27(4).
- LUKE, C. & GORE, J. (1992) *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York and London: Routledge.
- MCWILLIAM, E. (1994) *In Broken Images. Feminist Tales for a Different Teacher Education*. New York and London: Teachers College Press.
- MIDDLETON, S. (1993) *Educating Feminists. Life Histories and Pedagogy*. New York : Teachers College Press.
- MILLER, A. (1985) *Alussa oli kasvatus*. Juva: WSOY.
- MUNRO, P. (1998) *Subject to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.
- NUUTINEN, P. (1994) *Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 18.
- NODDINGS, N. (1992) *The Challenge to Care in Schools*. New York: Teachers' College Press.
- OJAKANGAS, M. (1997) *Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- PALMU, T. (1999) Kosketuspintoja sukupuoleen: opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- RAEHALME, O. (1996) *Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, ser A vol 509.
- RINNE, R. (1986) *Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuden rekrytoimismekanismit Suomessa 1851-1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 108.
- SAARIKOSKI, H. (2001) *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- SAARINEN, J. (1996) Feministisestä pedagogiikasta feminiiniseen pedagogiikkaan? Teoksessa P. Naskali (toim.) *Pulpetti ja karttakeppi. Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja*. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14. Katsauksia ja puheenvuoroja.
- SIMOLA, H. (1995) *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. Helsinki: Yliopistopaino.
- SIMOLA, H. (1999) Hienotunteisuuden dilemma. Käytännön arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- TOLONEN, T. (1999) Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- TOLONEN, T. (2001) *Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Helsinki: Gaudeamus.
- WALKERDINE, V. (1990) *Schoolgirl Fictions*. London and New York: Verso.
- WEILER, K. (1988) *Women Teaching for Change: Gender, Class and Power*. New York: Bergin & Carvey.