

Opettajan identiteetti ja identiteettipolitiikat hallintakulttuurien murroksissa

Marjo Vuorikoski ja Mirka Räisänen

Opettajilla on poliittisesti merkittävä asema yhteiskunnallisessa uusintamisessa ja siitä syystä ammattikunnan valtiolojaalius on pyritty takaamaan erilaisin rakenteellisiin-normatiivisiin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Artikkelissa jäsennetään governmentality-tutkimuksen käsittein kasvatustyön hallinnan historiaa ja tapoja, joilla opettajille on pyritty tuottamaan tietynlainen, kulloisenkin yhteiskuntapoliittisen ”totuuden regiimin” legitimoiva identiteetti. Keskitymme erityisesti uusliberalistisen hallintakulttuurin kauteen kysyen, millainen opettajien kollektiivinen identiteetti näyttäisi olevan uuden hallinnan tavan tavoitteena ja voisiko sille löytyä vaihtoehtoa.

Kansakoululaitoksen perustamisesta lähtien suomalainen kansan- ja luokanopettaja on ollut valtiovallan uskollinen palvelija ja virkamies, jonka sitoutuminen kulloisiinkin yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin on ollut vahva. Kansakoulun kaudella 1960-luvulle asti yksilöä suuremman ”jumalallis-kansallisen kutsumuksen” eetos puhutteli ammattikuntaa voimallisesti. Peruskouluun siirryttäessä opettajan odotettiin omaksuvan hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyvän tasa-arvoajattelun päämäärät ja tieteellisen asiantuntijan identiteetin. Kutsumuksellisuus ja sitoutuminen tasa-arvon ideaaliin ovatkin toimineet opettajakunnan kantavana ideaaleina näihin päiviin saakka.

1980-luvun lopulta alkaen on uusliberalistinen koulutuspolitiikka tehokkuuden, kilpailukyvyyn ja tuloksellisuuden pyrkimyksineen kuitenkin tuonut uudenlaisia jännitteitä opettajan ja julkisen vallan suhteisiin. Tarkastelemme artikkelissamme uuden hallinnan logiikan ristiriitaisia vaikutuksia opettajakunnan perinteiseen valtiosuhteeseen ja tätä kautta opettajien kollektiiviseen identiteettityöhön. Kysymme, millaista käyttäytymistä, olemusta ja osaamista opettajien hallinnoinnilla on historiallisesti pyritty vahvistamaan, ja millainen opettajaidentiteetti näyttäisi olevan uuden hallinnan tavan tavoitteena tällä hetkellä.

Näkökulmamme ammentaa foucault’laisen *governmentality*-tutkimuksen vallan ja hallinnan käsitteistä ja on luonteeltaan historiallis-sosiologinen: jäsenämme keskeisten koulutussosiologisten ja -historiallisten koulu- ja opettajatutkimusten pohjalta modernin ajan opettajuuden rakentumista suhteessa yleiseen yhteiskuntakehitykseen, jossa poliittis-ideologiset ilmapiirin muutokset ovat – koulutuksen kehittämiseen osallistuneiden intressiryhmien välityksellä – muovanneet koululaitokselle asetettuja tavoitteita ja sääntelyn muotoja määrittäen näin kulloisiakin opettajan työn ehtoja ja opettajaideaaleja.

Näkemyksemme mukaan kysymys opettajan identiteetistä on mitä suurimmassa määrin poliittinen: opettajilla on merkittävä asema yhteiskunnallisessa uusintamisessa, ja siksi rakenteellisiin ja normatiivisiin koulutuspoliittisiin ratkaisuihin on pyritty tuottamaan ja vahvistamaan kulloistakin hegemonista yhteiskunnallista ideologiaa legitimoivaa ammatillista eetosta – opettajana olemisen ja toimimisen tapaa.

Governmentality-tutkimuksen käsitteet tarkastelun jäsentäjinä

Tukeudumme opettajan ammatillisen identiteetin tarkastelussa governmentality-tutkimuksen käsitteisiin (ks. esim. Dean 1999). Governmentality-analyysissä kiinnostus kohdistuu sellaisiin modernin valtion monimutkaisiin hallinnan koneistoihin, strategioihin, tekniikoihin ja käytäntöihin, joiden tarkoituksena on kansalaisten toiminnan ja käyttäytymisen ohjaaminen, *conduct of conduct* (Foucault 1991, 102–103; Dean 1999; Doherty 2007, 196). Erityisen sensitiivisiä ollaan sille, millaisina valtiointerventiot näyttäytyvät kansalaisten elämässä: millaista on liberaalivaltion normit ja säännöt sisäistäneiden kansalaisten ”vapaus” sekä miten subjektiviteetteja tuotetaan ja säännellään (Doherty 2007, 197). Kasvatustieteissä tämän tyyppisiä analyyseja on tehty erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen muutoksia ja reformeja tarkastelevassa koulutuspolitiikan tutkimuksessa.

Jäsentäessämme miten kasvatustyötä on historian eri vaiheissa hallinnoitu ja millä tavoin opettajista on tuotettu valtiovallan välineitä tukeudumme *governmentality*-tutkimuksen käsitteisiin *episteme*, *techne*, *thesis* ja *ethos* (ks. Dean 1999; Simola & Rinne 2006). Epistemen käsitteellä tarkoitamme ajatus-, tieto- ja totuusjärjestelmiä, jotka ovat taustoittaneet puhetta opettajuudesta eri aikoina ja jotka – joko tiedostettuina tai tiedostamatta – edelleen ohjaavat ymmärrystämme koulukasvatuksesta. *Techne* kuvastaa tekniikoita, toimintatapoja, keinoja ja välineitä (mm. lait, asetukset, opetussuunnitelmat), joita opettajien valtiollisessa hallinnoinnissa on käytetty. *Thesis* viittaa siihen näkyvyyteen ja visualisoinnin tapaan, jonka avulla opettajat ja heidän työnsä on – erityisesti uuden koulutuspolitiikan käänteeseen myötä – nostettu hallinnoimisen kohteeksi numeroin, indikaattorein, ranking-listoin ja vertailuin.

Nämä kolme hallinnan ulottuvuutta luovat perustan neljännelle, jota voi kutsua ethokseksi. Tällä käsitteellä viitataan siihen, millaista käyttäytymistä, olemusta ja osaamista opettajien hallinnoinnilla on eri aikoina pyritty vahvistamaan ja millaista karsimaan. Ethoksen yhteydessä voidaan puhua myös opettajamyytistä eli kulttuurisesti jaetusta tavasta puhua opettajista. Myyttinen opettajuus rakentuu ja uusintuu jatkuvasti arjen puheessa toteuttaen opettajien normaalistamisen ja yhdenmukaistamisen funktiota: esimerkiksi puhuttaessa synnynnäisestä opettajapersoonasta luodaan staattisia ja tukahduttavia käsityksiä ammatillisesta identiteetistä jonain sisäsyntyisenä ja pysyvänä. Näin häivytetään paitsi yksilölliset erot ja elämänhistoriat myös ammatin yhteiskunnalliset ja institutionaaliset ehdot ja vaatimukset. (Britzman 2003, 28–31, 230.) Ideaaliopettajan myyttiin on vielä nykyäänkin tavallista liittää kutsumus, esikuvallisuus ja altruismi (ks. Lindén 2010).

Yhteiskunta- ja koulutuspoliittisilla ratkaisulla ja hallinnan muodoilla on pyritty tuottamaan ja vahvistamaan tietynlaista opettajan ammatillista eetosta. Tätä ideaalina pidettyä identiteettiä voisi Manuel Castellsia (1997; ks. myös Heikkinen & Huttunen 2007, 25–26) mukaillen kuvata luonteeltaan legitimoivaksi: opettajakunnan odotetaan sisäistävän yhteiskuntapolitiikassa tuotetut ideologiset totuudet ja oikeuttavan ne omalla toiminnallaan. Näin opettajat huolehtivat nousevien sukupolvien sosiaalistamisesta kulloinkin vallitseviin arvoihin ja normeihin. Palkkioksi ehdottomasta antautumisesta koulutuspoliittisten tavoitteiden toteuttajaksi valtiovalta on – ainakin tähän asti – antanut suojeluksensa opettajakunnan työlle ja tukenut ammattikunnan professioasemaa.

Keskitymme artikkelissa siihen, millaista eetosta opettajien hallinnoinnilla on pyritty eri aikoina vahvistamaan sekä millainen autonominen tila ja toimijuus ammattikunnalle on jäänyt institutionaalisen vallankäytön järjestelmässä koululaitoksen eri kehitysvaiheissa. Pohdimme erityisesti sitä, millainen opettajien kollektiivinen identiteetti näyttäisi olevan

uuden, uusliberalistisen hallinnan tavoitteena, ja miten entistä hienovaraisemmat hallinnan tekniikat murentavat opettajakunnan perinteistä professioasemaa, pedagogista toimintatilaa ja kollektiivista kokemusta selviämisestä ja jaksamisesta.

Hallinnan tarkasteluamme ohjaa opettajan ammatin ymmärtäminen historiallis-kulttuurisesti kerrostuneena ja tarkastelukehikkomme jäsenyy kolmeen vaiheeseen, joissa vedenjakajina ovat toimineet kaksi suurta murrosta: ensiksi oli siirtymä kansakoulusta hyvinvointivaltion rakentamisen myötä syntyneeseen peruskouluun, toiseksi oli siirtymä hyvinvointivaltion tasa-arvopyrkimyksistä uusliberalistiseen yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaan.

Kansallisvaltion rakennuskauden kristillis-siveellinen malliopettaja

Valtiovallalla on ollut keskeinen ohjaava rooli yleissivistävän perusopetuksen organisoinnissa jo kansakoulun perustamisesta 1860-luvulta lähtien. Kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on ollut yksilöiden persoonallisen kehityksen tukeminen mutta myös yhteiskunnallisen ja valtiollisen kansalaisuuden kehitys. (Ahonen 2003.) Suomessa luterilaisuuden ihanne kiinnitettiin J.V. Snellmanin johdolla maallistuvan yhteiskunnan kansalaisuusajatteluun, jolloin lasten hyvä kasvatus ja valtion menestys asetettiin toistensa välttämättömiksi ehdoiksi. (Ahonen 2003; Ojakangas 2003.) Valtiovallan kasvatuslinjaukset kansallisvaltion rakentamiseksi ovat muodostaneet opettajan työn perustan: ne ovat vaikuttaneet ammatille osoitettuun tehtävään, työn luonteeseen ja oikeutukseen (Lindén 2010, 75).

Itsenäistymisen jälkeisen kansalaissodan tapahtumat vahvistivat näkemystä siitä, että kristillis-siveellisellä ja isänmaallisella kasvatustyöllä rakennetaan yhtenäistä suomalaista kansakuntaa. Etenkin alempien kansankerrosten sivistäminen nähtiin välttämättömäksi paitsi kansalaisuuteen kasvattamiseksi myös toimintavalmiuksien tuottamiseksi teollistuvassa ja modernisoituvassa yhteiskunnassa. Kasvatusajattelun moraalinen ulottuvuus kiinnitettiin kaikkiin oppiaineisiin pyrkimyksenä siveellisesti lujan ja käytännöllisesti taitavan ja ahkeran ihmisen kasvattaminen. (Koski 2001, 23–25.) Kansan sivistämisen rinnalla kulkee myös kurinalaistamisen tendenssi: koulukasvatusta voi lukea kansalaisten kontrollin ja normaalistamisen historiaana, jossa opettajan tehtävänä on ollut tietojen ja taitojen ohella opettaa myös kulloistenkin arvojen ja ideologioiden määrittämä oikeaoppinen elämäntapa. (Ojakangas 1997.)

Itsenäisyyden ajan oppivelvollisuuskoulusta muovautui kuntien toimeenpanema mutta valtion ohjauksessa toimiva instituutio, jossa opetus perustui moraaliseen opetus suunnitelmakoodiin (Rinne 1984; Simola 1995). Valtiovallan vahvat sidokset opettajankoulutukseen täydensivät merkittäväällä tavalla muuta valtiiovallan ohjausta ja sääntelyä. Yksityiseltä pohjalta 1860-luvulla käynnistynyt opettajankoulutus valtiollistettiin vuosisadan lopulla melko pian pätevyysvaatimusten säätämisen jälkeen. Itsenäistymisen jälkeen valtio perusti kaksivuotisia opettajaseminaareja, jotka 1930-luvun jälkeen vastasivat kokonaan pätevien alkuopettajien kouluttamisesta. Niiden opetus suunnitelmien yhdenmukaisuutta valvoi kouluhallitus. (Rinne & Jauhiainen 1988, 201–222; Hyyrö 2006.)

Virkojen pätevyys säädökset ja alalle valikointi toimivat merkittävinä etukäteisvalvonnan muotoina. Rekrytoinnissa oli 1960-luvulle asti käytössä moniportainen valikointijärjestelmä, joka pyrki takaamaan kutsumuksen ja ammattiin soveltuvuuden. Valikointi kohdistui hakijoiden ruumiin normaalisuuteen, kuuliaisuuteen, pyyteettömyyteen, nuhteettomuuteen ja tiettyihin kvalifikaatioihin, kuten musikaalisuuteen ja suulliseen esitystaitoon. Valikointin perustana käytettiin paitsi todistuksia myös koeaikoja, testejä ja rehtorin lausuntoja. (Rinne 1986, 198–207.)

Ennen toista maailmansotaa opettajaseminaarit kasvattivat oppilaistaan tiukan kurin ja järjestyksen avulla esikuvallisia opettajapersoonallisuuksia. Opettajakuvana säilyi Uno Cygnaeuksen malli, jonka mukaan opettajista tuli kehittyä ”Herran työmiehiä, kutsumus-opettajia” kansakunnan parhaaksi. Kasvatukseen kuului ennen muuta siveellisyys, jota valvottiin sekä koulutuksessa että sen ulkopuolella. (Hyrrö 2006, 255–263, 337–340.) Koulutuksen tavoite oli oikeanlaisen eetoksen tuottaminen: Opettajista piti kasvaa esikuvallisen elämänmuodon juurruttajia niin koulutustyössä kuin omassa elämässäänkin. (Ks. Rinne & Jauhiainen 1988, 205–207, 212.)

Varhaisen kansanopettajan valtiollisen hallinnan muodot olivat suoria ja vallankäyttö näkyvää. Opettajan mallikansalaisuus määriteltiin virallisissa asiakirjoissa. Valvonta kohdistui ennen muuta ruumiiseen ja käytökseen. Instituutioon sitoutumisen vaade ilmaistiin selkeästi, sillä opettajan kuului itsestään selvästi ja valahtoisesti olla uskollinen esivallalle ja toimia valtion asianajajana. Se ei kuitenkaan välttämättä näyttäytynyt vaateena, sillä ammattiin hakeutumiseen liitettiin kutsumus: opettajaksi aikovilla tuli olla henkilökohtainen halu sitoutua ammatin hyveisiin ja käytäntöihin. Siihen kuului halu palvella, jopa uhrautuen. (Ks. Säntti 2007, 300–31; Lindén 2010, 81–83.) Mallikansalaisuusideaalia koskevat vaatimukset säilyivät lainsäädännössä ja komiteamietintöjen rekrytointisäännöksissä aina 1960-luvulle asti. (Rinne 1986, 198–207.)

Vähitellen koululaitosta alettiin yhä selvemmin ohjata lainsäädännöllä ja muilla virallisilla asiakirjoilla. Käytännössä opettajan työhön sisältyi läpi kansakoulukauden valvontajärjestelmä, johon kuului täsmällisesti määritelty oppimäärä vahvistettuna oppiainekohtaisella lukujärjestyksellä, opetussisällöt dokumentoitavalla päiväkirjalla ja virallisesti hyväksytyillä oppikirjoilla. Näiden käytäntöön ulottumista valvoivat koulun johtokunta ja kansakoulutarkastaja, jotka menettivät merkityksensä vasta peruskouluun siirryttäessä. (Simola 1995, 299.)

Yhteiskunnan ja kouluinstituution kehitykseen nivoutuu vallankäytön muutos, jossa avoimesta kurista siirrytään entistä piiloisemman vallan muotoihin. 1800-luvun lopun koulussa toiminnan oli oltava kurinalaista ja järjestelmällistä: ”kaikki pitää koulussa käydä kuin kellokone”, kirjoitti kasvatusta ja opetusopin professori Cleve kasvatustieteissään. Kasvatukseen tarkoituksena oli siveellinen kehitys ja oppilailta odotettiin sokeaa tottelemista. Opettajan tehtäviin kuului paitsi kuriin kasvattaminen myös hyvän esimerkinä toimiminen. (Ojakangas 1997, 35–43.) Opettajan sosiaalistamisen tehtävänsä voi katsoa olleen suorassa linjassa oppilaiden kasvatustieteiden kanssa: opettajia itseään kouluttiin ilmentämään sitä, millaiseksi oppilaitakin tuli kasvatua.

Vallankäyttö muuttui yhä hienojakoisemmaksi, kun moderni pedagogiikka alkoi 1900-luvun alusta lähtien tunkeutua kouluinstituutioon. Kasvatukseen tavoitteeksi tuli sopeutuneen normaaliyksilön tuottaminen pedagogisin keinoin. Aluksi pehmeän vallan muotoihin perustuva terapeutinen pedagogiikka oli monessa suhteessa vain täydennys siveellisyyteen taivuttavalle kurikasvatustieteelle, mutta vähitellen se korvasi edeltäjänsä. (Ojakangas 1997, 109–142.) Uutta kasvatustieteestä edusti esimerkiksi Matti Koskeniemi, joka totesi vuonna 1944 kirjoittamassaan kansakoulun kasvatustieteessä, että ”kurikysymys on johdonmukaisesti ohjattava työrauhakysymykseksi”. Opetuksen häiriöt piti ehkäistä ennakolta, mutta siihen ei tullut pyrkiä kurinpidolla vaan motivoinnilla. Opettajien toimien oli oltava liitossa lapsen luonnon kanssa. Moderneille pedagogeille kasvatusta oli suotuisten ”olosuhteiden luomista itsestään tapahtuvalle kasvatustieteelle”.

Mika Ojakankaan (1997, 143–144) mukaan modernin pedagogiikan myötä opettajan suorittama valvonta muuttui jatkuvaksi tarkkailuksi, jossa tarvittiin ”pedagogista silmää”: oppilaan syvästä tuntemisesta tuli uudenlaisen kasvattajan merkittävä ominaisuus.

Tässä vaiheessa moderni psykologiatiede astui esiin tarjoten uudenlaisen tietoperustan opettajalle, jonka tehtävissä korostuivat paitsi oppilaantuntemus myös oppilasarvostelu (Simola 1997, 45–48). Uudenlainen ”normaalistava” kasvatusajattelu saavutti valta-aseman vasta toisen maailmansodan jälkeen, jolloin sotia edeltäneen ajan Suomen yhteiskuntapoliittinen, taloudellinen ja ideologinen perusta murtui.

Opettajakunta kasvoi ja naisvaltaistui 1900-luvun alkupuolella (Rinne & Jauhiainen 1988, liite 8). Sopeutumisen hyveet eivät kadonneet, vaikka oikeanlaisen opettajan normit muuttuivatkin. Opettajan kristillis-siveellinen mallikansalaisuus säilyi, mutta hurssauden ihanne ja uskollisuuden vaade esivallalle katosivat vähitellen itsenäisyyden aikaan siirtymisen jälkeen. Kutsumukseen liittyvä kristillisyyden ylistys muuttui kapitalistisen yhteiskunnan arkisen työn etiikaksi. Kansalaissodan jälkeen aina 1950-luvulle mallikansalaisen keskeinen määre oli puhdasmaaineisuus, joka sisälsi kristillisen siveyden, tunnollisuuden ja nuhteettomuuden työssä ja muussa elämässä. Säilyvä piirre oli myös ruumiin normaalisuus. (Rinne 1986, 198–207.) Maaseutuyhteisössä opettajien siveyttä ja esikuvallisuutta valvoivat myös paikkakuntalaiset ja lähiyhteisö. (Ks. esim. Rantala 1997.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että kansakoulukaudella opettajan työtä ohjaava tieto- ja totuusjärjestelmä perustui uskonnolliseen moraalikoodiin ja vahvaan kansallisvaltioideaaliin. Opettajan tehtävänä oli nousevien sukupolvien kristillis-isänmaallinen kansalaiskasvatus, ja kasvattaja itse edusti välittämiensä arvojen ilmentymää, mallikansalaista. Näin opettajan eetos rakentui avoimesti julkilausuttuun kristillis-isänmaalliseen kasvatustotuuteen. Opettajien hallinta oli pitkälti ”yksinkertaista” etukäteisvalvontaa ja se keskittyi uran alkuun, alalle rekrytointiin ja opettajakoulutukseen. Näin itse luokkahuonearki työprosessineen jäi pitkälti opettajan oman toimijuuden tilaksi, jota valvoi lähinnä tarkastajainstitutio.

Opettajaksi aikovien sosiaalistamisen muodot kehittyivät koulupedagogiikan muutoksen vanavedessä: kurilähtöisen moraalisääntelyn kausi alkoi taipua kohti pehmeämpien pedagogisten menetelmien käyttöä toisen maailmansodan jälkeen. Ammattiin sosiaalistamisessa alettiin tuottaa myyttistä opettajakäsitystä. Kutsumus muuntui puheeksi ”oikeanlaisesta” opettajapersoonasta, jossa korostui empaattisuus ja oppilaiden tarpeista huolehtiminen. Näin luotiin instrumentaalinen käsitys opettajasta, joka mukauttaa omat tavoitteensa ja valmiutensa instituution edustamiin tavoitteisiin ja toiveisiin opettajankoulutuksen antamien ”oikeanlaisten” ammatillisten oppien avulla. (Ks. Britzman 2003; Vuorikoski 2007; Lindén 2010.) Ammattikunnan hallinnan tavoitteena oli näin tuottaa opettajille mallikansalaisen eetos: opettajan tuli psykologis-pedagogisin kasvatusopein sitouttaa nousevat sukupolvet kansallisvaltiolle tärkeisiin päämääriin ja arvoihin.

Hyvinvointivaltion rakennuskauden tieteellinen asiantuntijaopettaja

Opettajan ammatin poliittis-moraalisen eetoksen vedenjakajana voidaan pitää siirtymistä rinnakkaiskoulujärjestelmästä kaikille yhteiseen peruskouluun 1960-luvulla. Yhtenäiskoulujärjestelmän perustamisen taustana oli hyvinvointivaltion rakentaminen: taloudellinen kasvu pyrittiin takaamaan yhtäläisillä mahdollisuuksilla, tasa-arvon politiikalla ja tieteellisellä suunnittelulla. Valtiovallan nähtiin olevan itsekkäiden luokkaetuja ajavien ryhmien yläpuolella ja yhteiskunnallisen turvallisuuden luonnollinen toteuttaja. (Ahonen 2003, 109–156.) 1960- ja 70-luvut voi nähdä myös arviointiyhteiskunnan muotoutumisen varhaisena vaiheena ennen 1980-luvulla alkanutta toista arviointiaaltoa, jota Evert Vedung (2003) kutsumuudeksi julkisjohtamisen malliksi.

Peruskoulu-uudistuksessa koulun sidokset valtioon vahvistuivat entisestään. Huipussaan valtiokeskeisyys oli 1960-luvulla, jolloin keskusjohtoinen suunnittelu ja normiohjaus ulotettiin syvälle oppilaitosten toimintaan. Valvonta toteutui erityisesti opetussuunnitelmien toteutuksen kautta. (Aho 2003, 109–156.) Koulun olemassaoloa ohjaavaksi totuudeksi muotoutui yksilön hyvän tavoittelu. Moderni yksilö oli ilmaantunut valtiolliseen kouludis-kurssiin jo sotien jälkeen valtion edulle alistettuna ”kansalaisyksilönä”, mutta peruskoulu-teksteissä ainutkertainen ja omaleimainen yksilö asetettiin yhteiskunnan edelle koulun legiti-mointiperustana. (Rinne 1986; Simola 1995.) Lisäksi uudistuksessa korostui rationaali-suus. Kun vielä 1950-luvulla koulun tavoitteissa oli perinteiseen tapaan kyse arvopäämää-ristä, nousi peruskouluteksteissä tavoitteeksi tyleriläisen (ks. Tyler 1950) rationaalisen tavoitejärjestelmän rakentaminen, mikä näkyi komiteamietinnöissä, opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa.

Tavoiterationalismin oloissa merkille pantava muutos on, että opetussuunnitelmatek-teissä koulusta alettiin puhua yleisen, universaalien oppimisen ympäristönä. Näin häivytet-tiin institutionaalisen toiminnan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. Myös keskustelu koulun arvopäämääristä sivuutettiin, ja koulusta ryhdyttiin puhumaan ”yhteiskunnan” asettamien tehtävien itsestään selvänä toteuttajana. (Simola 1995, 108–114.) Samassa vaiheessa kun koulun poliittisuus häivyttiin virallisista asiakirjoista, koet-tiin kouluissa historiallisesti ainutlaatuinen yhteiskunnallistuminen, kun kansainvälisestikin poikkeuksellisen radikaali kouludemokratiakokeilu aiheutti jyrkkää vastakkainasettelua opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Taistolaisajan kahinat laantuivat kuitenkin nopeasti Teiniliiton toiminnan hiipussa 1970-luvun puolivälin jälkeen. (Kärenlampi 1999.)

Rationaalinen opetussuunnitelmakoodi merkitsi opettajuutta koskevien totuusjärjestel-mien muutosta, jonka voi Hannu Simolan (1995) virallisten tekstien asiantuntijadiskurs-seista rakentaman kuvauksen perusteella kiteyttää siirtymänä yksilökeskeisyyteen, tavoite-tietoisuuteen ja oppilaan arvioinnin kokonaisvaltaisuuteen. Lisäksi opettajan työn tietope-rustaksi vakiintui didaktisesti painottunut kasvatustiede. Näin rationaalinen tietoperusta syrjäytti kansakouluaikeisen ”kasvatusaineista” ja ”koulunpidosta” koostuneen tietotaidon. Yliopistolaisen opettajankoulutuksen tehtäväksi tuli tieteellisten asiantuntijoiden koulutta-minen – aiemmasta malliopettajasta tuli didaktikko, jonka ammattitaidon ydin oli oppilas-yksilöiden oppimisen ohjaaminen kunkin henkilökohtaisten kykyjen ja tarpeiden mukaisesti. Opettajan suorittama ulkoinen kontrolli alkoi korvautua oppilaiden itseensä kohdistamal-la kontrollilla, pakottamisen sijaan tuli ohjaaminen ”yksilöllisiin” ratkaisuihin. Kasvattajan kutsumuksen korvasi sitoutuminen koulun tavoitteisiin ja instituutioon valtakunnallisten opetussuunnitelmien toteuttamisen kautta. (Simola 1995, 253–273; Simola 1997, 90–91.)

Kun keskusjohtoinen normiohjaus säätelöi työprosesseja yhä selkeämmin, väheni opetus-työn suora valvonta johtokunta- ja kansakoulutarkastajainstituution menettäessä merkityk-sensä. (Simola 1995.) Myös opettajan mallikelpoisuuden valvonta muuttui etukäteisvalvon-nan keventyessä. 1970-luvulla virallisista asiakirjoista poistui mallikelpoisen ruumiin vaati-mus, joka käsitti sopivan luonteenlaadun, nuhteettoman elämän, tahrattoman maineen ja terveen ruumiin todistukset. Rekrytoinnin edellytyksenä säilyi kuitenkin opettajuuteen motivoitumisen osoittaminen, ja koulutukseen haussa saattoi lisäpisteitä saada sopivasta harrastuneisuudesta, työkokemuksesta ja opinnoista. (Rinne 1986.) Näin pyrkijän habi-tuaalisen sopivuuden punninta säilyi edelleen opettajakoulutukseen pääsyn kriteerinä.

Valtiovallan normiohjausta tuli täydentämään entistä piiloisempi hallinta. Simolan (1995) mukaan opettajan valvonnassa siirryttiin ulkoisesta sisäiseen mallikelpoisuuteen. Kristillisyydestä siirryttiin humanismin ja demokratian arvoihin. Kutsumus näyttäytyi nyt oikean asenteen ja mielen vaatimuksina: aidon kasvattajan asenne merkitsi myönteistä suh-

tautumista koulun rationaaliseen kehittämiseen ja tiedeuskoon pohjautuvaa kasvatusoptimismia. Suhteessa oppilaisiin alkoi painottua kognitiivinen mielenkiinto, ja emotionaalinen sitoutuminen siirtyä kasvatettavista kouluinstituutioon, jonka tavoitteiden uskottiin palvelevan sekä oppilaan että yhteiskunnan hyvää. (Simola 1995, 233–252; Simola 1997, 74.) Opettajan ammatin hallintatavassa on havaittavissa samantyyppinen muutos kuin opettajien oppilaisiin kohdistamassa vallassa. Ruumiiseen kohdistuvasta, pakottavasta, suvereenista ja joukkomuotoisesta vallankäytöstä siirryttiin kohti suostuttelevaa, hajallaan olevaa ja yksilöllistä paimentavaa valtaa, jonka tavoitteena on yksilöiden luopuminen yksilöllisyydestään ja integroituminen osaksi modernia valtiorakennetta. (Simola 1995, 300–301.)

Opettajakunnan valtiosuhdetta ja hallinnan luonnetta muutti ammatin professionaalistuminen. Sitä tuki tälle ajalle ominainen valtiovallan ja professioiden liitto, jossa hallinta perustui byrokraatiaan, vahvaan professionalismiin ja tasa-arvon eetokseen. (Ks. Rinne & Jauhiainen 1988; Rinne & Simola 2006, 68.) Koulutuksen ekspansiosta sotien jälkeen oli ollut seurauksena paitsi koulutusjärjestelmän myös opettajankoulutuksen laajentaminen määrällisesti ja alueellisesti. Opettajankoulutuksen siirtyminen yliopistoon 1970-luvulla edisti professioasemaa tavoittelevan opettajakunnan pyrkimyksiä ammattinsa autonomian lisäämiseksi. Perusteluissa ammattikunta vetosi uuteen tieteelliseen koulutukseen ja ammatin tiedeperustaan. Myös opettajien ammattijärjestön OAJ:n edunvalvojan roolin voimistuminen tuki ammatin professiopyrkimyksiä. (Ks. Rinne & Jauhiainen 1988.) Peruskoulun siirtymävaiheessa opettajakunnan asema suhteessa valtiovaltaan näyttikin vahvistuvan.

Autonomian lisäämispyrkimyksistä huolimatta ammatin vahva sidos valtioon säilyi, koska opettajien, kuten muidenkin julkisen sektorin ammattikuntien, pitää hakea legitimaatio professioaseman saavuttamiseksi ja säilyttämiseksi valtiovalalta. Muun muassa alan kelpoisuusehtoja ja opettajankoulutusta säädelään keskushallinnosta. Valtiollisen suojelun saadakseen ammatin kuuluu luovuttaa neutraali tai neutraalina näyttäytyvä asiantuntijuutensa valtiovallan käyttöön, sitoutua sen tavoitteiden ja ideologioiden toteuttajaksi koulussa. (Ks. Rinne & Jauhiainen 1988; Vuorikoski 2003.)

Myytti ”oikeanlaisesta opettajapersoonasta” säilyi vahvana tieteellistämisestä huolimatta. Sitä ei ravistellut OAJ, jonka vahvistuminen – eri alojen opettajien liittoutuessa vahvaksi ammattiliitoksi – merkitsi yksiäänisyyden painetta ja alistumista ryhmäkuriin. Kyseenalaistajana ei toiminut liioin opettajankoulutus, jonka ammattikoulumainen perinne jatkui akatemisoimisesta huolimatta, sillä uudistus toteutettiin liittämällä vanhat seminaarit yliopistoihin. Opettajankoulutuslaitosten psykologis-didaktisesti painottunut opetus oli sekin omiaan vahvistamaan valtiolojaalisuutta kouliessaan noviiseista tieteellisiä opetusteknologeja. Ammatin akateeminen tiedeperusta yhdessä rationaalisen opetussuunnitelmakoodin kanssa ohjasi opettajakunnan hahmottamaan koulun yhteiskunnallisista kytköksistään irrallisena oppimisen saarekkeena (ks. esim. Simola 1996, 244; Tomperi ym. 2005) .

Kokoavasti voidaan sanoa, että peruskoulun ensi vuosikymmenet opettajan identiteetti rakentui hyvinvointivaltiokauden koulutuspoliittisen ideologian varaan, jossa korostui mahdollisuuksien tasa-arvo ja rationaalinen tieteellinen suunnittelu. Psykologis-didaktiseen tietoperustaan ja peruskoulun tavoitteisiin kytkeytyneen ethoksen rakentaminen toteutettiin ”kaksinkertaisella” hallinnalla. Ammatin alkutaipaleella kontrolli toimi rekrytoinnin ja opettajankoulutuksen valvontamekanismien kautta ja ammattitoiminnassa hallinnan keinona oli opettajien sitouttaminen valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin. Hallinnan muodot muuttuivat entistä hienostuneimmiksi ja vaikeammin havaittaviksi.

Vaikka keskusjohtoinen normiohjaus vahvistui, ammatin autonomia lisääntyi mallikanalaisuutta valvovien paikallisyhteisöjen hajotessa kaupungistumisen seurauksena ja ammatin professionaalistumispyrkimysten ansiosta. Lisäksi professioaseman vahvistumi-

nen antoi vaikutelman ammatillisen itsemääräämisen lisääntymisestä, vaikka kyse oli ammatin ja valtiovallan uudenaikaisesta liittosta, jossa opettajakunta tieteellisellä asiantunteumuksellaan legitimoiti valtiovallan yhteiskuntapoliittiset tavoitteet. Hyvinvointivaltion rakennuskauden rationalistinen tavoiteusko alkoi kuitenkin hiipua 1980-luvulla, jolloin keskusjohtoisuuden purkaminen ja uuteen managerialistiseen julkisjohtamisen malliin siirtyminen merkitsivät professionaalisten linnakkeiden alasajoa.

Markkinayhteiskunnan itseään kontrolloiva suorittajaopettaja

Globalisaation aaltojen mukana on suomalaisen talous- ja yhteiskuntapolitiikkaan 1980-luvulta alkaen tunkeutunut uusliberalistinen ideologia, josta on 2000-luvulla tehty välttämätön ja itsestään selvä vaihtoehto. Uusi ideologia on murtautunut hyvinvointivaltion rakentamiskaudella kukoistaneen keskusjohtoisen normijärjestelmän ja tuonut markkina-ajattelun yhteiskunnallisen palvelujärjestelmän perustaksi.

Opettajakunta elää uudessa hallintakulttuurin murroksessa, sillä aatteellinen suunnanvaihto on merkinnyt myös kasvatuksen ja koulutuksen kentällä uuden julkisjohtamisen mallin käyttöönottoa ja sen myötä uudenlaisia hallinnan teknologioita. Julkisjohtamisen läpimurrossa käyttäytymisen, laadun, tehokkuuden ja asiakastytyväisyyden arviointi on arkipäiväistynyt luonnolliseksi osaksi tavoite- ja tulosjohtamisen kulttuuria. Englantilaisen koulutuspolitiikan tutkijan Stephen J. Ballin (2001) mukaan koulutuksen laadunarviointi ja koko arviointipuhe palvelevat ja symboloivat globaalin talouden kolonisaatiota koulutuspolitiikassa.

Uusliberalistisen paradigman keskeisiä elementtejä ovat markkinamuotoisuus, managerialismi ja suorituskeskeisyys. Markkinamuotoisuus tuottaa koulutuksen kentälle uuden moraalisen ympäristön ja kulttuurin, jossa keskeisiä ovat henkilökohtaiset pyrkimykset ja motiivit sekä oman edun tavoittelu. Managerialistisella johtamisella julkisista koulutuspalveluista poistetaan perinteiset professionalismin muodot ja tilalle tuodaan liikkeenjohdollinen yritys-kulttuuri. Suorituskeskeisyys taas merkitsee työntekijöiden ja organisaation suoritusten nostamista näkyville, jatkuvan arvioinnin ja vertailun kohteiksi. (Ball 2001, 29–36.) Näillä pyritään aiempien, muun muassa professionalismin ja byrokraatian perustuneiden hallinnan tekniikoiden korvaamiseen.

Suomessa tasa-arvoa korostavasta, erilaisiin lupamenettelyihin perustuvasta normatiivisesta koulutuspoliittisesta sääntelykulttuurista on siirrytty kohti desentralisoitua, yksilöllisten valintojen avulla ohjautuvaa ja arvioinnin kautta todennettavaa järjestelmää (Varjo 2007). Uutta koulutusta koskevaa moraalista ajattelu- ja puhetapaa on kuvattu esimerkiksi siirtymäksi koululaitoksesta koulumarkkinoihin (Ahonen 2003, 195–199) tai tasa-arvoutopiasta kilpailueuforiaan (Liljander 1996, 3–8). Koulutuspuheessa on tullut vastaanotomaksi totuudeksi se, että koulutus pitää valjastaa suomalaisen kilpailukykyyn takaaajaksi (OPM 2007; ks. myös Kivirauma 2001). Samalla opettajat sidotaan uudenlaiseen totuusjärjestelmään, kilpailukykydiskurssiin. Heidän tehtävänä on toimia uusliberalistisen yhteiskuntapolitiikan tehokkuuspyrkimysten edistäjinä ja kuluttajakansalaisten kasvattajina. (Ks. Lindén 2010, 99–126.)

Koulun tasolla koulutusajattelun muutos on näkynyt liikkeenä yleisestä ja yhtäläisestä peruskoulusta kohti erilaistuneita kouluja ja vanhempien kasvavaa valtaa kouluvalinnoissa (ks. esim. Seppänen 2006). Uusi koululaki on kannustanut kouluja ulkopuoliseen rahoitukseen ja toiminnan managerialistiseen tehostamiseen. Lisäksi siirtymä keskusjohtoisesta etukäteissuunnittelusta tulosorientoituneisiin seurantakäytäntöihin on lisännyt kouluissa tehtävän itsearviointityön määrää ja arvioinnin julkisuutta. Markkinoistumiseen on kuulunut

myös julkisten kouluinvestointien ja määrärahojen karsiminen. (Rinne 2000, 136–137; Rinne 2002, 105.) Rinteen (2001, 94–97) laatiman uusliberalistisen koulutuspolitiikan ”tusina-ohjelman” kohdista suurin osa on rantautunut Suomeen ilman suurempaa hälyä, mutta radikaaleimpia yksityistämisen ja kaupallistumisen muotoja ei ainakaan toistaiseksi ole otettu käytäntöön.

Keskusjohtoisen normiohjauksen purkamista perusteltiin sillä, että valtaa siirtyy toteuttavalle tasolle. Opetusalalla desentralisaation odotettiin tuovan kouluille ja opettajille myönteisiä tilaisuuksia oman toiminnan perusteiden kriittiseen pohdintaan ja mielekkääseen uudistumiseen. (Willman 2000, 111.) Vuoden 1994 opetussuunnitelma vaikuttikin opettajakunnan näkökulmasta vapauden lisääntymiseltä. Väljästi raameja määrittelevän opetussuunnitelman katsottiin antavan entistä enemmän mahdollisuuksia yksilöllisiin ja persoonallisiin tulkintoihin, erilaisten metodien käyttöön ja opetuskokeiluihin. Tämä vetosi suomalaisiin opettajiin, jotka arvostavat työnsä antamia vapauksia hyödyntää luovuuttaan ja erityisosaamistaan. (Webb ym. 2004, 182.) Autonomian lisäysvaihe jäi kuitenkin tilapäiseksi, sillä kansallista normiohjausta tiukennettiin jo vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksessa. Ammatillisen vapauden lisääntymisen voi tulkita retoriseksi (Syrjälä, Estola & Uitto 2006, 31–32), sillä opettajien työtä valvotaan edelleen valtakunnallisesti laadituilla opetussuunnitelmaraameilla sekä rahoitusohjauksella.

Ammattikunnan keskusjohtoista hallintaa toteutetaan myös opettajankoulutusta sääntelemällä. Valtiovallan 1990-luvun lopulta lähtien tiukentunut kontrollipyrkimys on kohdistunut erityisesti koulutusmääriin, mutta myös koulutuksen rakenteisiin ja koulutettavien rekrytointiin. Riittävän opettajatyövoiman takaamiseksi on istunut useita työryhmiä pohtimassa koulutustarpeita (mm. OPM 2007:44). Vuodesta 2001 opetusministeriön erityisrahoituksella toteutetulla laajalla lisäkoulutuksella ei ole saatu opettajavajetta täytettyä, ja siksi opettajankoulutusyksiköt ovat jatkuvasti valvottavina. (OPH 2008, 117–118.) Koska tutkimuksinkin (mm. Kari 2001; Kari 2002) on todettu, että ammattiin sitoutuneisuus kytkeytyy soveltuvuuden arviointiin, halutaan sen tutkimiseen lisätä voimavaroja (OPM 2007). Näin alalle rekrytoinnin kontrolli näyttäisi jälleen vahvistuvan.

Koulujärjestelmän keskusjohtoisen normiohjauksen väljentymistä säästi uudenlaisen kontrollimekanismin, arviointijärjestelmän, pystyttäminen 1990-luvun alusta lähtien. Arviointi, josta uusliberalismin kaudella on tullut itsestään selvä osa politiikkaa ja hallintaa (Vedung 2003), valjastettiin poliittis-hallinnollisen ohjauksen ja taloudellisen päätöksenteon tueksi palvelemaan julkisen sektorin tulostavuuksiin ja läpinäkyvyyden lisäämisen tarvetta. Vuosikymmenen lopulla voimaan tulleella koululainsäädännöllä arvioinnista tehtiin lakisääteistä, koko koulutuksen läpäisevää toimintaa. Arviointijärjestelmiä kehitettiin kansainvälisen, kansallisen ja paikallisen tason tarpeisiin, ja koulutusjärjestelmän toiminta alkoi rakentua entistä selvemmin arviointien tuloksille. (Väljjarvi 2008.)

Uusliberaali koulutuspolitiikka uudenlaisine hallinnan teknologioineen ja läpinäkyvyyden vaateineen on tuonut haasteita opettajan 1970-luvulla vahvistuneelle professiolle ja ammatilliselle autonomialle. Koulutus on alettu sitoa entistä keskeisemmin yhteiskunnan taloudellisen tuottavuuden takaajaksi ja siihen investoitavat voimavarat halutaan hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti. Siksi areenaa ei ole enää haluttu jättää vain pedagogiikan ammattilaisten suljetuksi pelikentäksi. (Väljjarvi 2008.) Arviointikoneisto on kehittynyt ja sen seurauksena on oppilaitosten ja opettajien työn laatua tarkkailemaan muotoutunut uusi arvioinnin ja suunnittelun ammattikunta, joka on vahvistamassa asemiaan opettajakunnan roolin samalla heikentyessä. Arvioinnista on kehittymässä itsenäinen tieteenala omine julkaisu- ja keskustelufoorumeineen. (Simola & Rinne 2006, 70–71.)

Uuden julkisjohtamisen kontrollimekanismit ovat näin tulleet korvaamaan sen luottamuksen, jota valtiovalta aikanaan tunsi perinteisten professioiden asiantuntemusta kohtaan (Simola & Rinne 2006, 70–71). Muutokset voi nähdä osana julkisen sektorin ”eettistä uudelleentyöstämistä”, jossa asiakkaiden tarpeet ja ammattilaisten professionaalinen ja moraalinen arviointitaito korvataan kaupallisilla päätöksentekomekanismeilla. Valtiovallan muuttuvaa suhdetta opettajakuntaan voi Ballin mukaan kuvata uudeksi ”epäluottamuksen kulttuuriksi”: enää ei luoteta professioammattin kykyyn jakaa sitä, mitä siltä vaaditaan – kannattavuutta, kilpailukykyä ja tuottavuutta. (Ball 2001, 36–37.) Uusi etiikka tarkoittaa professionalismin haastamista ja siihen kytkeytyvän eettisen koodin ja moraalin kielen poissulkemista.

Arvioinnin merkitystä opettajakunnalle on tulkittu eri tavoin. Hannele Niemi (2004, 11) näkee sen eri tahojen yhteisenä prosessina ja koulun normaalina kehittämisen välineenä. Niemi katsoo, etteivät opettajat voi etenäkään paikallistason suunnittelussa olla vain mukaantulijoita, vaan heidän tulee aktiivisesti hankkia palautetta ja tietoa opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämistä varten. Osallistumalla suunnitteluun opettajat varmistavat, että heidän ääntään kuullaan evaluaatiokohteiden ja -muotojen kehittämisessä. Näin ajattelun autonomian säilyttäminen edellyttää opettajilta aloitteellisuutta eikä suinkaan ulkopuolelta esitettyjen ajatusten ja arviointitarpeiden torjumista. Näyttää siltä, että opettajakunnan on hyväksyttävä laatu- ja kehittämistoiminta osaksi työtään, sillä muutoin professionaalinen valta uhkaa luisua koulua ulkopuolelta arvioiville, ei-pedagogisille asiantuntijoille.

Ammattin autonomiaan kohdistuvien uhkien ohella hallintotavan muutokseen kytkeytyy opettajien työnkuvaan ja työmäärään liittyviä uudistusvaateita, jotka on ammattikunnan keskuudessa koettu ongelmallisiksi. Esimerkiksi Rosemary Webbin ja kumppaneiden (2004, 173) tutkimuksessa suomalaiset opettajat kertoivat yhä suuremman osan työpäivästään täyttyvän opetussuunnitelmatyöstä, kouluun, oppilaisiin ja opetustyöhön kohdistuvista arvioinneista, opetussuunnitelman ulkopuolisista aktiviteeteista, projektityöstä sekä yhteistyöstä vanhempien ja lähiyhteisön kanssa. Uudenlaisten vaatimusten nähtiin laajentavan professionaalista tietotaitoa, mutta lisätyötä myös vastustettiin, koska sen koettiin vievän aikaa perustyöltä eli laadukkaalta opettamiselta. Eija Syrjäläinen (2002), joka on tarkastellut hallintokulttuurin muutosta opettajien arjen ja jaksamisen näkökulmasta, puhuu ”pakotetusta professionalismista”. Opettajat motivoidaan arviointi- ja kehittämistyöhön professionaaliseen vastuuseen vetoamalla, mutta se johtaa työnkuvan ylilaaajenemiseen, koska kehittämisessä ei oteta huomioon opettajan työn reunaehdoja ja perustyön vaatimuksia.

Kiire, työn ruuhkautuminen ja oppilasaineksen heterogeenisuus kuormittavat opettajia iästä riippumatta, ja työssä jaksamista tarkastelleet tutkimukset antavat viitteitä siitä, että ammattikunnalla on kasvavia vaikeuksia selviytyä työstään (Pahkin ym. 2007). Ongelmien on todettu liittyvän myös opettajien perinteiseen yksintyöskentelyyn ja kokemukseen vaikutusmahdollisuuksien vähydestä. (Ks. OPH 2008, 119–120.) Lisäksi jatkuva raportointi ja tarkkailun uhka koetaan väsyttävänä: on haastavaa tuntea olevansa ”kyllin hyvä”, kun koulun ulkopuolelta tulevat arviointikriteerit ja jatkuvat arvomuutokset sotivat entistä professionaalista tietämystä vastaan (Davies 2003, 95). Uusien hallinnan teknologioiden voima piilee juuri siinä, että ulkoinen tarkkailu aletaan sisäistää itsekontrolliksi (ks. Hannus 2007).

Jyri Lindén (2010) on analysoinut opettajan työn hallinnollis-moraalisen perustan uudelleenrakentumisprosessia ja sitä, miten työn henkilökohtaistuminen ja hallintatavat – ulkoinen ja sisäinen valvonta – nivoutuvat toisiinsa. Opettajan ammattiin on jo historiallisesti kuulunut henkilökohtainen sitoutuminen työhön, sen moraaliperustaan ja työnantajan tavoitteisiin. Juuri henkilökohtaistunut työ näyttelee Lindénin mukaan keskeistä roolia

modernin minuuden muokkaamisen prosesseissa. Opettajien työn ulkoiseen kontrolliin kuuluvat muun muassa rekrytointi testeineen ja opettajankoulutus, joka iskostaa perinteisen hyväntekijän kulttuurisen kuvan nuoriin ammattilaisiin. Jälkikäteiskontrollina toimivat tuloksellisuuden ja suoriutumisen mittaamiset ja arvioinnit. Kun ulkoisen kontrollin muotoihin lisätään ulkoisen tarkkailun sisäistäminen itsetarkkailuksi, muodostuu kontrollin kudelma, jolle on leimallista näkymättömyys. Subjektiviteettien hallinnan tekniikoilla pyritään siihen, että opettajat omaksuisivat kilpailukyky-yhteiskunnan poliittiset ja moraaliset tavoitteet ja toimisivat niiden toteuttajina työssään. (Lindén 2010, 155–159.)

Suomessa työnkuvan ja valvontamekanismien muutokset eivät ole ainakaan toistaiseksi johtaneet opettajien joukkopakoon. Kansainvälisesti vertaillen suomalaisopettajat pysyvät ammatissaan, ja työn julkisuuskuva on edelleen myönteinen. Huoli kasvattajien sitoutumisesta on kuitenkin lisääntynyt viime vuosina. Arviolta 10–15 prosenttia opettajankoulutuksen saaneista hakeutuu muihin töihin. Myös eläköitymishalukkuus on 1990-luvulta alkaen ollut suurta ja sen on arvioitu edelleen kiihtyvän. (OPH 2008, 120.) Opettajankoulutukseen hakeutuminen on kuitenkin pysynyt huomattavan suurena: luokanopettajakoulutukseen hyväksyttiin vuonna 2007 vain 11–15 prosenttia hakijoista. (OPH 2008, 9.)

Ammatista poissiirtymisen kasvun voi tulkita myös vastarinnaksi työn vaatimusten muutoksia kohtaan. Jukka Rantalan (2008, 24–25) mukaan opettajien suhtautumisen kouluuudistuksiin voi tulkita jakautuneen, vaikka sekä uudistusten vastustajat että puolustajat perustelevat näkemyksiään opettajan työn autonomialla ja itsenäisyydellä. Vielä 1990-luvulla opettajilla oli tilaa kritisoida muutosta – etenkin koska uusiin tehtäviin ei osoitettu lisäresursseja – mutta 2000-luvulla ilmapiiri on muuttunut. Työn kuvaan on astunut kollegoiden keskinäinen valvonta ja tarkkailu. Yksintyöskentelyyn vetäytymistä ja kehittämistyön kritisointia ei enää katsota hyvällä, koska opettamisesta on tullut entistä selvemmin yhteisvastuista työtä, jossa jarruttelijoiden katsotaan lisäävän muiden taakkaa. Rantalan tulkinnan mukaan yhä useampi opettaja on sopeutunut uudenaikaiseen työnkuvaan, johon itsentään selvästi kuuluvat erilaiset kollegiaaliset suunnittelu- ja kehittämistehtävät.

Julkisen vallan ja kollegiaalisen arvioinnin kasvun lisäksi vanhemmat kontrolloivat opettajien työtä uudella tavalla. Opetustyöhön kohdistuneet odotukset ovat lisääntyneet samaan aikaan, kun opettajan työstä on tullut moniammatillista yhteistyötä entistä heterogeenisemmän oppilasjoukon erityistarpeisiin vastaamiseksi. Koululainsäädännössä korostetaan kotien kanssa tehtävää yhteistyötä, jolloin ”kuluttaja-vanhempien” valinnanvapauden lisääntyminen kaventaa ”tuottaja-opettajien” vaikutusmahdollisuuksia ja autonomiaa. (Syrjäläinen 1997, 18.) Opettajien auktoriteettiasemaa vanhempien silmissä on vähentänyt sekin, että korkeakoulutuksen yleistyessä opettajien koulutustaso ei ole enää entisaikojen tapaan muuta väestöä korkeampi. Vanhempien aktiivinen rooli näkyy esimerkiksi kouluihin ja opettajiin kohdistuneiden valitusten moninkertaistumisena.

Arviointi- ja laatu-kulttuurin vaikutukset eivät kuitenkaan koske koko opettajakuntaa samalla tavoin, sillä koulut ovat erilaistuneet ja kunnat koulutuksen rahoittajina eroavat toisistaan. Erilaistuneissa kouluissa henkilökunnan mahdollisuudet ja ehkä myös motivaatio kehittämistyöhön vaihtelevat. Simolan (2001) mukaan ympäri maailman koulupoliittisia muutoksia leimaa se, että myönteiset vaikutukset koskevat lähinnä menestyviä kouluja, kun taas talousahdinko voi johtaa osan opinahjoista negatiiviseen kehään ja ongelmiin sekä oppilaiden että henkilökunnan rekrytoinnissa.

Edellä esitetyn perusteella voidaan todeta, että uusi koulutuspoliittinen ajattelutapa ja siihen kytkeytyvä julkisjohtaminen ovat muuttaneet opettajan ammatin hallintaa perin pohjin. Suomessa muutoksen hahmottaminen on hankalaa osin siitä syystä, että uusliberalistinen koulutuspolitiikka on tuotu tänne pienten askelten politiikalla eikä se ole, ainakaan vie-

lä, yhtä kokonaisvaltaista kuin ideologian angloamerikkalaisissa mallimaissa. Arviointijärjestelmä on Yhdysvaltoja ja Iso-Britanniaa kevyempi (Väljærvi 2008), ja myös asiakkuusajattelu melko maltillista. Koulutuksen kansalliset ja kansainväliset arvoinnit ja erilaiset ranking-listat muovaavat kuitenkin jo hyvää vauhtia oppilaitosten välistä kilpailuasetelmaa. Lisäksi palkitsemisjärjestelmät ja opettajahierarkioiden luominen saattavat kannustaa opettajakunnan keskinäiseen kilpailuun.

Valtiovallan ote ei ole uusliberalismin myötä hervonnut koulutuksen sääntelystä, vaan hallinnan muodot ovat muuttaneet muotoaan ja tulleet vaikeammin havaittaviksi – kyse on moninkertaisesta hallinnasta, monenlaisten hallinnan tekniikoiden yhdistelmästä. Luottamussuhde valtiovallan ja tieteellisellä asiantuntijuudella autonomiaansa vahvistaneen opettajaprofession välillä näyttää olevan murtumassa. Opettajilta edellytetään edelleen tieteellistä koulutusta ja lailla säädelyä pätevyyttä, mutta sen lisäksi arjen työ prosesseineen on nostettu jatkuvaan tarkkailuun. Opettajakunta joutuu rakentamaan identiteettiään erilaisten odotusten kentässä. Opettajilta odotetaan vireää kehittämistyöhön osallistumista sekä avointa asettumista laadunarvioinnin kohteeksi. Työstä saattaa tulla ”esittämistä”, kun yksilöt ja organisaatiot alkavat arvioinneista ja suoriutumismittauksista selviytyäkseen muovautua vastaamaan indikaattorikulttuurin vaatimuksia. Lisäksi luokahuoneessaan yksin puurtavan kasvattajan mallista on siirrytty verkostomaisen ja moniammatillisen toiminnan ihanteeseen, jota valvotaan ulkopuolelta mutta myös kollegiaalisen kontrollin ja itsearvioinnin ja -sääntelyn kautta.

Näin uuden hallintakulttuurin voi uumoilla vaikuttavan perustavalla tavalla paitsi työn määrään ja laatuun ja professionaaliseen autonomiaan myös ihmisten välisiin suhteisiin koulutusinstituutiossa. Yksilöllisyyden korostuessa voi jaettuun ammatti-identiteettiin ja yhteiseen ammattiliittoon perustunut solidaarisuus rapautua, työyhteisön sosiaaliset suhteet muuttua ja kaikkinaisen kilpailu niin opettajien kuin oppilaitosten välillä koventua.

Opettajien toisin tekemisen tilat ja mahdollisuudet

Olemme artikkelissa keskittyneet tarkastelemaan tapoja, joilla kansan- ja luokanopettajan hallinnan historiallisia muutoksia on tutkimuskirjallisuudessa hahmotettu. Kuvaamme kehityslinjoja ja niissä tapahtuneita murroksia koulutuspoliittisten kontekstien, opettajan työtä ohjaavien tieto- ja totuuskäsitysten ja työn hallintamekanismien tasolla. Koulutuspolitiikan käytännön toteuttajina opettajien sitouttaminen yhteiskuntapolitiisiin ideologioihin ja tavoitteisiin on ensiarvoisen tärkeää. Opettaja toimii instituutiossa, joka on keskeinen suomalaisen yhteiskunnan rakenteille ja toiminnalle tuottaessaan ja uusintaessaan vallitsevaa ”totuuden regiimiä” eli konkretisoidessaan ”oikeanlaista” kasvatusta ja koulutusta ihmisten elämässä. Hallinnan tavoitteena on paitsi koulukasvatuksen valtiollinen kontrolli myös opettajien identiteettipoliittinen hallinta: erilaisin hallinnan muodoin on eri aikoina pyritty tuottamaan ja vahvistamaan tietynlaista ammatillista eetosta eli opettajaidentiteettiä – järjestelmän tarkoituksia legitimoivaa opettajana olemisen ja toimimisen tapaa.

Opettajan identiteetin rakentumista leimaa historiallis-kulttuurinen kerrostuneisuus, jota olemme luonnehtineet kolmena kautena. Kansakouluajalla yksilöä suuremman ”jumalalliskansallisen kutsumuksen” toteuttamisen eetos puhutteli ammattikuntaa vahvasti, ja opettajakuva kiteytyi kristillis-siveelliseen mallikansalaiseen, josta sotien jälkeen pedagogisten oppien myötä kehkeytyi välittävä ja rakastava opettajapersoonaa. Peruskoulukaudella ammattikunnan odotettiin omaksuvan toimintansa ohjenuoraksi hyvinvointivaltion rakentamiseen kytkeytyvän tasa-arvoajattelun. Opettajasta muovattiin tieteellisin opein didaktinen asiantuntija, joka sitoutettiin valtiollisen opetussuunnitelman noudattajaksi. Käännös uusi-

beralistiseen koulutuspolitiikkaan on taas merkinnyt kasvatustyön kuvaamista kokonaan uudennaisella sanastolla. Tehokkuuden, taloudellisuuden ja tuloksellisuuden periaatteet omaksuneen opettajan odotetaan sisäistävän aktiivisen kehittäjän ja arvioijan mentaliteetin, johon kuuluu alistuminen ulkoisen arvioinnin kohteeksi ja ulkoisen tarkkailun sisäistäminen itsekontrolliksi.

Koulutuspolitiikan tieto- ja totuusjärjestelmien muutokset eivät heijastu opettajien ammatilliseen identiteettityöhön katkoksina tai totaalisina muutoksina. Julkisen vallan virkamiespuheen tukeutuessa uudennaisiin sanastoihin opettajien kollektiivinen puhe ja työkäytännöt heijastelevat yhä vanhaa. Näin kullekin aikakaudelle ominainen ammatillinen eetos jatkaa elämäänsä, ja vanhat kerrokset limittyvät uusiin identiteettitarjoumiin. Esimerkiksi koululaitoksen alkutaipaleelle tyypillinen käsitys kutsumuksesta elää yhä voimakkaana niin nuorten kuin varttuneidenkin opettajien puheessa (Estola & Syrjälä 2002; Sääntti 2007). Kutsumusdiskurssi kaikuu opettajankoulutuksen jatkuvan suosion taustalla samoin kuin opettajien selviytymistarinoiden sekä jaksamisen kokemusten perustana (Lindén 2010, 83). Vastaavasti peruskoulun myötä omaksuttu tasa-arvoajattelu on – alun skismojen jälkeen – kantanut opettajakunnan ammatillista eetosta näihin päiviin asti. Alakoulujen uusia hallinnan tapoja tutkinut Susanna Hannus (2007) on paikantanut luokanopettajien puheesta vahvan ”hyvinvointidiskurssin”, joka elää uuden ”kilpailukykydiskurssin” rinnalla, siihen kietoutuneena.

Siten uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan kytkeytyvää ammatillista eetosta ei kylvetä neutraaliin maaperään, vaan sen kasvualustana ja keskustelukumppanina toimivat vanhat ihanteet. Identiteettitarjoumien kerrostuneisuus ei välttämättä näyttäyty ongelmallisena julkisen vallan strategis-normatiivisesta näkökulmasta, sillä ainakin pyyteettömyyttä korostava kutsumusdiskurssi tuottaa valtiovallalle lojaaleja ja vähään tyytyviä toimijoita. Tasa-arvodiskurssikaan tuskin näyttää uhkana ainakaan niin kauan kuin opettajakunta ei vastusta sen avulla uusliberalistista diskurssia. Päinvastoin tasa-arvopuhe voi jopa palvella uusliberalistisen ideologian ”lahjakääreinä”: kilpailukykydiskurssin kietoutuminen vanhaan tuttuun tasa-arvosanastoon verhoaa alleen uuden ideologian tosiasialliset ristiriitaisuudet piilottaen ne yhtä hyvin opettajilta kuin oppilailta ja heidän vanhemmiltaankin (ks. Vuorikoski 2007).

Voisi olettaa, että identiteettitarjoumien monikerroksisuus tuottaa opettajille sisäisiä ristiriitoja, sillä uusliberalistinen ”erinomaisuuden eetos” (Simola 2001) asettuu poikkiteloin yhtä hyvin moraalisen kutsumuksellisuuden kuin tasa-arvoajattelun kanssa. Kilpailukykypuhe yhdistettynä kasvavaan ja monitasoiseen kontrolliin uhkaa pelkistää yleviin päämääriin perustuneen kutsumustyön ”miksi tahansa” rahalla mitattavaksi ansiotyöksi. Kuinka rakentaa vahvaa ammatillista identiteettiä tilanteessa, jossa työn mielekkyys perustuu vanhoihin ihanteisiin, mutta uudet hallinnolliset ratkaisut ja työkäytännöt puhuvat aivan omaa kieltään? Jyri Lindén (2010) kuvaa työn luonteen ja logiikan murrosta seuraavasti:

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. [– –] 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.

Opettajakunnan suhtautumista koulutuspolitiikan uusliberalistiseen käänteeseen voi Oili-Helena Ylijoen ja Helena Aittolan (2005, 10) yliopisto-opettajia ja tutkijoita koskevaa jäsenystä mukaillen kuvata neljänä tapana vastata muospaineisiin. Strategiakseen voi ensinnäkin valita muutosten mukana etenemisen. Tällöin opettaja sisäistää uuden ideologian asettaen tavoitteekseen henkilökohtaisen menestyksensä varmistamisen sekä koulun toiminnan kehittämisen markkinaorientoituneen ajan hengen mukaiseksi. Ammatillisen identiteetin perustaksi omaksutaan tällöin yhteiskuntapoliittista ideologiaa legitimoiva eetos. Toinen vaihtoehto on suhtautua muutoksiin kielteisesti, mutta mukautua niihin oman selviytymisen varmistamiseksi. Tätä tyyppiä edustavat hiljaiset vastarannankiisket legitimoivat julkisen vallan toiveet toiminnan tasolla, vaikka tunnistaivatkin ne henkilökohtaisen ideologiansa ja ethoksensa vastaisiksi. Kolmatta vaihtoehtoa Ylijoki ja Aittola kutsuvat ”uppoamiseksi”. Tällöin opettaja vastustaa muospaatuksia pitäytyen ”vanhoja hyviä aikoja” heijastelevissa toimintamalleissaan ja ajautuu pahimmillaan ahdinkoon syrjäytyen, uupuen ja sairastuen. Paradoksaalisesti myös tämä vaihtoehto legitimoii uusliberalistisen ideologian rampauttaen muospaustarinnan yksinäiseksi pyristelyksi, joka lopulta kääntyy opettajaa itseään vastaan ja uuvuttaa.

Suomalaisesta opettajakunnasta löytyy varmasti niin muutosten mukana surffaajia, oireilevia uppoajia kuin omaan selviytymistaisteluunsa kätertyviä hiljaisia vastustajia. Todennäköisesti suurin osa opettajakunnasta suhtautuu muutoksiin passiivisesti omaksuen uusia toimintatapoja sitä mukaa kun uusista ihanteista ja suosituksista tulee normatiivisesti velvoittavia. Monien opettajien uppoamisella on kollektiivisia vaikutuksia, sillä kasvavat uupumistilatot saattavat rapauttaa koko opettajakunnan kollegiaalista ammatillisen selviämisen kokemusta. Osalle opettajakunnasta uudet työkäytännöt näyttävät myönteisinä mahdollisuuksina oman koulun ja henkilökohtaisen ammattitaidon kehittämiseen projekti- ja laatutyön kautta. Joillekin siirtyminen opetustyöstä arvioinnin ammattilaisten kasvavaan joukkoon tarjoaa kaivattuja mahdollisuuksia uralla etenemiseen.

Ylijoki ja Aittola näkevät kuitenkin myös neljännen muospaaineisiin vastaamistavan, jossa yhdessä kollegoiden kanssa pyritään synnyttämään vastarintaa ja etsimään vaihtoehtoisia toimintatapoja. Tällaiseen muospaaineisiin vastaamiseen opettajakunnan tulisi näkemysmme mukaan pyrkiä. Tällöin uusliberalistista koulutuspolitiikkaa ei legitimoita – hiljaisen passiivisesti tai kriitikittömän aktiivisesti – arjen toiminnalla, vaan koulutuskulttuurin suunnanmuutosta lähestytään kysyen, mistä siinä oikeastaan on kysymys. Yksilöiden ongelmista ja yksittäisten koulujen konteksteista noustaan yhteiskunnalliselle tasolle pohdittien ammattikunnan sisällä, mitä poliittis-ideologinen käänne ja sen mukanaan tuomat hallinnolliset ja rakenteelliset muutokset lopulta merkitsevät. Tavoitteena on kollegiaalisesti tiedostaa ja analysoida niitä ongelmia ja mahdollisia epäkohtia, joita käänne tuottaa yhtä hyvin oppilaiden kuin opettajienkin elämässä. Lisäksi pyritään kartoittamaan mitä vaihtoehtoisia toimintatapoja, selviytymisen keinoja ja vastarinnan muotoja ammattikunnalla voisi olla käytettävissään.

Järjestelmää legitimoivalle identiteetille vaihtoehtoiseksi asettava yhteiskunnallisesti tiedostavan opettajan eetos tulee lähelle kriittisen pedagogiikan käsitettä opettajasta transformatiivisena intellektuellina. Kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä opettajat nähdään pelkän vallitsevien yhteiskuntasuhteiden ja hegemonisten poliittis-ekonomisten intressien määräämän tiedon mekaanisten toistajien tai ”hallinto-pedagogien” sijaan aktiivisina ja asiantuntevina opetus suunnitelman rakentajina, jotka osallistuvat yhteiskunnallisesti tietoisina ja kriittisinä toimijoina julkiseen keskusteluun (esim. Aittola & Suoranta 2001, 11; McLaren & Giroux, 2001).

Suomalaisten opettajien keskuudessa pyrkimystä kollektiiviseen keskusteluun koulutuspolitiikan suunnasta ja sen uudelleen muotoilun mahdollisuuksista on esiintynyt vain vähän. Vaikuttaa siltä, että uudistukset on sinetöity kouluissa hiljaisesti hyväksymällä, vaikenemalla myöntymisen merkiksi (ks. Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 258–259; Simola, Kivinen & Rinne 1997, 887). Jos vastustusta tai kritiikkiä on tuotu esiin, ne on kohdistettu lähinnä koulutuspolitiikan käytännöllisiin ilmentymiin, kuten opettajien lehtikirjoituksissa esittämään huoleen resurssipulasta ja pienten koulujen lakkauttamisista. Yhteiskunnallista pohdintaa nykypolitiikan ideologisesta arvomaailmasta ei ole juuri kuulunut.

Vaatus terävään yhteiskunta-analyysiin ja kollektiiviseen vastarintaan yltyvästä kriitikko-opettajasta onkin haastava – paljon haastavampi kuin yliopisto-opettajien kohdalla. Kouluinstituution hitaus, konservatiivisuus ja traditioihin pinttyneisyys, kasvatustyöhön liitetyt neutraaliuden ja puolueettomuuden vaateet, työntäjän odotukset lojaaliudesta ja arki-työn hektisyys ovat vain osa kriitikko-opettajan esiinmarssia hidastavista tekijöistä. (Ks. esim. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 16; Vuorikoski 2003.) Silti yhteiskunnalliselle analyysille ja aidolle toisin tekemiselle on varmasti koulussa tilaa. Ainakaan toistaiseksi opettajien työ ei ole niin säänneltyä, etteikö ”arjen politiikkaan”, vaihtoehtoisten toimintamallien ja instituution rakenteiden rajojen koetteluun, olisi mahdollisuuksia. Konkreettisia toimintatiloja vaikeampi kysymys koskeekin sitä, löytyykö opettajien *tietoisuudesta tilaa*: sallivatko opettajakunnalle tarjolla olevat identiteettitarjoumat työn yhteiskunnallisten ehtojen ja yhteyksien problematisoinnin? Luovuttaako opettaja ammattinsa valitessaan myös sielunsa valtiolle?

Vahvana elävä kutsumusopettajan eetos näyttäisi muodostavan opettajia tehokkaasti kontrolloivan kahleen, joka karsii pois ”vääränvänykrät”, traditioita vastaan pullikoivat yksilöt normaalistaen ja tasapäistäen ammattikuntaa ja sysää samalla arjen vaikeudet yksilöiden itsensä kannettaviksi. Yhdenmukaista, monoliittista opettajapersoonaa korostava opettajamytti liittyy paitsi ammatin kulttuurihistorialliseen perintöön myös alan ”dekontekstualisoituneeseen” tiedeperustaan (Simola 1995), jota didaktis-psykologiseen kasvatustieteeseen sitoutunut opettajankoulutusinstituutio uusintaa tehokkaasti. Opettajien ammattikunnan voikin luonnehtia vetävän perässään massiivista, monikerroksista ja painavaa kulttuurista ja sosiohistoriallista laahusta, joka hilaa nurkan takana vielä kauan sen jälkeen, kun yksittäinen opettaja on – tai luulee olevansa – kääntynyt kulman taakse.

Etäisyyden ottaminen perinteisestä, valtiovallan toimia legitimoivasta, yhteiskunnallisen perspektiivin ja kritiikin summentavasta opettajaidentiteetistä edellyttäisi ammattikunnalta oman työnsä tarkastelemista työnä ilman hämärtäviä puheverhoja. Tässä pyrkimyksessä tärkeäksi nousee yhteiskunnallisesti orientoitunut opettajatutkimus, jonka merkitys nousee sen kyvystä rikastaa opettajuudesta ja opettajan työstä käytävää keskustelua tarjoamalla vaihtoehtoisia opettajaymmärryksen tapoja ja tuottamalla uudenlaisia sanastoja vanhojen rinnalle. Jyri Lindénin väitöstutkimus *Kutsumuksesta palkkatyöhön* (2010), jossa institutionaalista kasvatustyötä tarkastellaan työnsosiologisen käsitteistön avulla palkkatyönä, on tuore esimerkki idealistisen kutsumuspuheen pakkopaitaa murentavasta tutkimuksesta.

Kulttuurisesti käytettävissä olevien määrittelyreperтуаarien ja puhetapojen monipuolisuus tutkimustiedon ja ammattikunnan sisäisen keskustelun kautta voisi rohkaista opettajia käyttämään institutionaalista asemaansa nostaakseen esiin kysymyksiä siitä, mitä taloudellisia, poliittisia ja eettis-moraalisia seurauksia kasvatukseen ja koulutukseen liittyvillä yhteiskunnallisilla arvovalinnoilla on. Näkökulman laajetessa arjen tasolta yhteiskunnallisiin kysymyksiin opettajat ymmärtäisivät kenties entistä kirikkaammin oman strategisen koulutuspoliittisen valtansa ja ennen kaikkea sen, että pidättäytyessään laajoista koulu-

tuspoliittisista keskusteluista ammattikunta jättää määrittelytyön muille ja tyytyy toiminnal-
laan legitimoimaan olemassa olevan tilanteen.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2003. Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Aittola, Tapio & Suoranta, Juha 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muu-
toksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Aittola, Tapio & Suoranta, Juhani (toim.), Kriit-
tinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Ball, Stephen J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa
koulutuksessa. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), Koulu-
tuspoliittikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura,
21–43.
- Britzman, Deborah 2003. Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach. Albu-
ny: State University of New York Press.
- Castells, Manuel 1997. The Power of Identity. Oxford: Blackwell Publishers.
- Estola, Eila & Syrjäjä, Leena 2002. Constancy and Change in Finnish Classrooms through one
Teacher's Eyes. Paper in European Conference on Educational Research, Edinburgh, Scot-
land 20th –23rd September 2000. [www-dokumentti] <[http://www.oulu.fi/ktk/life/Julkaisut/
tekstit/ecer00ee.htm](http://www.oulu.fi/ktk/life/Julkaisut/tekstit/ecer00ee.htm)> (Luettu 24.6.2010).
- Foucault, Michel 1980 [1972]. Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings
1972–1977. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel 1991. Governmentality. Teoksessa Burchell, Graham, Gordon, Colin & Miller,
Peter (toim.), The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures by and an
interview with Michel Foucault. London: Harvester Wheatsheaf, 87–104.
- Davies, Bronwyn 2003. Death to Critique and Dissent? The Policies and Practices of New
Managerialism and of 'Evidence Based Practice'. Gender and Education 15 (1), 91–103.
- Dean, Mitchell 1999. Governmentality. Power and Rule in Modern Society. London: Sage Pub-
lications.
- Doherty, Robert 2007. Critically Framing Education Policy: Foucault, Discourse and Govern-
mentality. Teoksessa Peters, Michael A. & Besley, Tina (toim.) Why Foucault? New Direc-
tions in Educational Research. New York: Peter Lang, 193–204.
- Hannus, Susanna 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakoulussa. Kasvatus 38 (5),
400–416.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno 2007. Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. Teok-
sessa Estola, Eila, Heikkinen, Hannu L.T. & R. Räsänen, Rauni (toim.), Ihmisen näköinen
opettaja. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö,
Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E92, 15–27.
- Hyyrö, Tuula 2006. Alakansakoulunopettajien valmistuksen kehitys Suomessa 1866–1939. Acta
Universitatis Tamperensis 1147. Tampere: Tampere University Press.
- Kari, Jouko 2001. Jyväskylän, Kokkolan, Hämeenlinnan ja Oulun valintakoetutkimus 1991–
2000. Teoksessa Rähä, Pekka (toim.), Valinnat – Koulutus – Luokanaopettajan työ. Jyväskylän
yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 70.
- Kari, Jouko 2002. Opettajan ammatin suosio ja opettajaksi hakeutumisen ongelmat. Teoksessa
Rähä, Pekka & Kari, Jouko (toim.), Opettajaksi soveltuvuuden moni-ilmeisyys. Opiskelija-
valinta valtakunnallisesti puntaroituna. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tut-
kimuksia 74.

- Kivirauma, Joel 2001. Kansainvälistymisen pakot: kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 73–90.
- Koskenniemi, Matti 1944. *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Koski, Leena 2001. Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Kärenlampi, Paavo 1999. Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Liljander, Juha-Pekka 1996. Statusvoittojen ja -tappioiden tiet korkeakoulutuksessa. Keskeyttäminen ja koulutuksen vaihtaminen opintouran taitekohtina. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Lindén, Jyri 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. *Acta Universitatis Tamperensis 1502*. Tampere University Press 2010.
- McLaren, Peter & Giroux, Henry 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolla puolen. Teoksessa Giroux, Henry & McLaren, Peter (toim.), *Kriittinen Pedagogiikka*. Suomentanut J. Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- Niemi, Hannele 2004. Arvioinnin hyvä ja paha. Teoksessa Loima, Jyrki (toim.), *Theoria et praxis*. Helsinki: Viikin normaalikoulun julkaisuja 1, 9–12.
- Ojakangas, Mika 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, Mika 2003. J.V. Snellman ja kansallinen kasvatus. Teoksessa Rantala, Jukka (toim.), *Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä*. Helsinki: Historiallis-yhteiskunnallisen tiedon tutkimus- ja kehittämiskeskus, 47–61.
- Opetushallitus 2008. *Opettajat Suomessa 2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö 2007. *Opettajankoulutus 2020*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Opetusministeriö 2007. *Koulutus ja tutkimus 2007–2012*. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pahkin, Krista, Vanhala Anna ja Lindström Kari 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Opettajien Ammattijärjestö, Työterveyslaitos.
- Rantala, Jukka 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi. Opetajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Rantala, Jukka 2008. Opettajuuden muutos 1990-luvun Suomessa. Teoksessa Meriläinen, Raija (toim.), *Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla*. Helsinki: OKKA-säätiö, 22–31.
- Rinne, Risto 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettishistoriallinen tarkastelu. *Annales Universitatis Turkuensis C44*. Turku: Turun yliopisto.
- Rinne, Risto 1986. Kansanopettaja mallikansalaisena: opettajuuden laajeneminen ja opettajuuden rekrytoimismekanismit Suomessa 1851–1986 virallisen kuvausaineiston ilmaisemana. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 108*.
- Rinne, Risto 2000. The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium. *Educational Review 52 (2)*, 131–142.
- Rinne, Risto 2001. Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa Jauhiainen, Arto, Rinne, Risto & Tähtinen, Juhani (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Rinne, Rinne 2002. Kansallisen koulutuspolitiikan loppu. Teoksessa Honkonen, Risto (toim.), *Koulutuksen lumo: retoriikka, politiikka ja arviointi*. Tampere: Tampere University Press, 93–119.
- Rinne, Rinne & Jauhiainen, Arto 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen ammattien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Rinne, Rinne & Simola, Hannu 2005. Koulutuksen ylikansalliset paineet ja yliopistojen uusi hallinta. *Tiede ja Edistys* 30 (1), 6–26.
- Seppänen, Piia 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa. *Kasvatusalan tutkimuksia* 26. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 137.
- Simola, Hannu 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* (3), 240–250.
- Simola, Hannu 1997. Ulossulkemisesta itsevalikointiin. Opettajuus, kansalaisuus ja käyttäytymisen arvostelu suomalaisissa kansa- ja peruskouludokumenteissa vuosina 1861–1996. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja A3:1997.
- Simola, Hannu 2001. Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos. *Kasvatus* 32 (3), 290–297.
- Simola, Hannu, Kivinen, Osmo & Rinne, Risto 1997. Didactic Closure: Professionalization and Pedagogic Knowledge in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 13 (8), 877–891.
- Simola, Hannu & Rinne, Risto (2006). Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon tutkimus*, 25 (3), 68–80.
- Simola, Hannu, Rinne, Risto & Kivirauma, Joel 2002. Abdication of the Education State or just Shifting Responsibilities? The Appearance of a New System of Reason in Constructing Educational Governance and Social Exclusion/Inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46 (3), 247–264.
- Syrjälä, Leena, Estola, Eila & Uitto, Minna 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Nummenmaa, Annan Raija & Välijärvi, Jouni (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 31–47.
- Syrjäläinen, Eija 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealis- mia. Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11.
- Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A25.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tomperi, Tuukka, Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.), *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Tyler, Ralph W. 1950. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Varjo, Janne 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Vedung, Evert 2003. Arviointiaallon muodot ja suunnat. *Yhteiskuntapolitiikka* 69 (3), 242–250.

- Vuorikoski, Marjo 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka (toim.), Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–53.
- Vuorikoski, Marjo 2007. Naisopettajan oma tila. Opettajadiskurssit identiteettien muovaajina. *Kasvatus* 37 (5), 468–478.
- Väljjarvi, Jouni 2008. Arviointi – itsetarkoitus vai pedagoginen työkalu? Teoksessa Meriläinen, Raija (toim.), Suomalaisen koulutuspolitiikan murros 1990-luvulla. Helsinki: OKKA-säätiö, 32–46.
- Webb, Rosemary, Vulliamy, Graham, Hämäläinen, Seppo, Sarja, Anneli, Kimonen, Eija & Nevalainen, Raimo 2004. Pressures, Rewards and Teacher Retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (2), 169–188.
- Willman, Arto 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa Harra, Kimmo (toim.), Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö, 107-116 .
- Ylijoki, Oili-Helena & Aittola, Helena 2005. Johdanto. Hyvää akateemista työtä etsimässä. Teoksessa Aittola, Helena & Ylijoki, Oili (toim.), Tulohajuttua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt. Helsinki: Gaudeamus, 7–17.

KT Marjo Vuorikoski työskentelee lehtorina Kasvatustieteiden laitoksella Tampereen yliopistossa.

KM Mirka Räisänen on tutkija Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella.