

”Mulla on valtaa, mä koulutan muita”

Luokanopettajan valta luokan sosiaalisissa suhteissa

Kati Niiranen

Johanna Rautasalo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Niiranen, K. & Rautasalo, J. 2003. "Mulla on valtaa, mä koulutan muita" Luokanopettajan valta luokan sosiaalisissa suhteissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 97 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajan vallankäyttöä koululuokassa eli tutkia sitä, mitä ja millaista opettajan valta on. Aihetta lähestyttiin tutkimalla vallan näkymistä koulun arjessa. Samalla tutkittiin oppilaiden asemaa opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksellisessa valtasuhteessa, jossa molemmat osapuolet toimivat sekä suhteen rakentajina että ylläpitäjinä.

Pedagogista valtaa tarkasteltiin koulutussosiologisesta näkökulmasta nykykoulun ja yhteiskunnan tilaan suhteutettuna. Opettajan vallan eri puolia hahmoteltiin niin aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta kuin empiiriseen aineistoon tukeutuen. Tutkimusaineiston keräämisen lähtökohtana oli aineistolähtöinen laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimusmenetelmänä käytettiin havainnointia. Havainnointi tehtiin yhden perusopetuksen 6. luokan opettajan ja hänen oppilaidensa väliseen suhteeseen keskittyen.

Tutkimus osoitti opettajan vallan olevan hyvin moniulotteinen ilmiö. Valtaa käytetään koululuokassa yhteiskunnan normien välittämiseen, mutta myös opettajan omien arvojen ja arvostusten siirtämiseen. Tätä pedagogista valtaa opettaja tarvitsee luokassa oppilaiden opettamisessa ja ryhmänhallinnassa. Vallankäytön keinoina on piilotettuja ja avoimia vallan muotoja, kuten oppilaiden aktivointia ja passivointia, arviointia ja huumorin käyttöä. Tutkimuksen mukaan luokassa on myös oppilailla valtaa, mutta huomattavasti rajatummin kuin opettajalla. Pedagogisen vallan ilmeneminen luokassa onkin luonnollista ja tämä opettajan tulisi työssään tiedostaa.

Avainsanoja: luokanopettaja, pedagoginen valta, nykykoulu, sosiaaliset suhteet, vuorovaikutus, havainnointitutkimus

SISÄLLYS

1 KOULU OSANA ELÄMÄÄ	5
1.1 Instituutio yhteiskunnassa	5
1.2 Vuorovaikutus koulussa	7
1.3 Suhteiden eriarvoisuus	8
1.4 Luokan valtasuhteet tutkimuskohteena.....	9
2 VALLAN MÄÄRITELMÄÄ	10
2.1 Vallan monimuotoisuus	10
2.2 Yksilön valta.....	11
2.3 Valta sosiaalisissa rakenteissa	14
2.3.1 Alistaja ja alistettu	14
2.3.2 Instituution ohjaava valta.....	15
2.3.3 Suhteiden valta	16
2.4 Avoin ja piilotettu valta.....	19
3 PEDAGOGINEN VALTA	23
3.1 Valta kasvatuksessa	23
3.2 Sanonko minä vai sanotko sinä?	24
3.3 Neuvotellen kohti yhteisymmärrystä.....	27
3.4 Kurilla kasvatettu	31
3.4.1 Luokan hallinta.....	31
3.4.2 Koulun tila ja aika.....	33
3.4.3 Koulun säännöt.....	34
3.4.4 Kumman kuri?	36
3.5 Minä opetan sinua	38
3.5.1 Indoktrinaatio	38
3.5.2 Kielellinen valta	41

	4
4 TUTKIMUSONGELMAT	43
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	43
5.1 Tutkimuskohteen valinta ja kuvaus	43
5.2 Tutkimuksen metodit	45
5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus.....	45
5.2.2 Havainnointi	48
5.3 Tutkimuksen kulku.....	50
5.3.1 Havainnoinnin vaiheet	50
5.3.2 Aineiston luokittelu ja jäsentäminen	52
6 PEDAGOGISEN VALLAN ILMENEMINEN LUOKASSA	55
6.1 Opettajan valta.....	55
6.1.1 Tiedon sampo.....	55
6.1.2 Arviointipeikko.....	59
6.1.3 Vastavuoroisuuden illuusio.....	63
6.1.4 Aktivaattori	65
6.1.5 Passivoija	69
6.2 Oppilaiden valta	72
6.2.1 Kokeileva valta.....	72
6.2.2 Riistetty valta	74
6.2.3 Annettu valta.....	76
6.3 Yksityisyyden valta.....	77
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TARKASTELU	81
7.1 Valtasuhteet pähkinänkuoressa	81
7.1.1 Mulla on valtaa	81
7.1.2 Oppilas alistettuna	83
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	84
7.3 Tutkimuksesta tulevaisuuteen	86
LÄHTEET	89

1 KOULU OSANA ELÄMÄÄ

1.1 Instituutio yhteiskunnassa

Koulun merkitys yhteiskunnassamme on muuttunut vuosien saatossa. Siitä huolimatta, ettei yhtä ja ainoaa totuutta, arvoja ja normeja jakavaa koulua enää ole, ei koulun merkitystä voida kuitenkaan vähätellä. Koulu pyrkiikin vastaamaan yhteiskunnan alati muuttuviin haasteisiin. Uudistuminen on kuitenkin vaikeaa, sillä koulussa toimintaa ohjaavat vakiintuneet toiminnot sekä tietyt käyttäytymisen ja sosiaalisten suhteiden muodot. Koulua voitaisiinkin kuvailla pysyvistä yhteiskunnallisista rakenteista jäsenytyneeksi instituutioksi.

Sosiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna koulun tehtävä on oppilaiden sosiaalistaminen yhteiskunnassa vallitsevaan fyysiseen ja henkiseen kulttuuriympäristöön. Yhteiskuntaan sopeuttamista toteutetaan koulussa välittämällä lapselle yhteisön tärkeimpiä ajattelun ja toiminnan tapoja sekä rooleihin kohdistuvia odotuksia. (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 34 – 35.)

Yhteiskunnassamme oppivelvollisuudesta sekä lakisääteisestä opetuksesta ja kasvatuksesta huolehtii yhtenäinen koulujärjestelmä (Pietarinen & Rantala 2002, 228). Oppilaat elävät näin jatkuvassa koulun sosialisatioprosessissa, jossa yhtenä tavoitteena kulttuuriin sopeuttamisen lisäksi on saada oppilaat vakuuttuneiksi erilaisten kieltojen ja vaatimusten tarpeellisuudesta. Tätä sosialisatiota taustoittavat koulussa aina tietyt arvot ja päämäärät. Antikaisen ym. (2000, 22 – 23) mukaan kasvatuksen sosiologisen tarkastelun kannalta olennaisimpia kysymyksiä ovatkin kasvatuksessa välitettävien arvojen sisällöt. Nykykoulun tilaa ei voida ymmärtää tarkastelematta koulussa siirrettäviä arvoja ja niiden kytkentää nyky-yhteiskuntaan.

Yleinen arvomaailma yhteiskunnassa on kuitenkin hajaantunut eikä koululla näin ollen ole mahdollisuutta toimia entisaikojen tavoin ylimpänä

arvojen välittäjänä. Nykyistä oppimista myöhäismodernissa yhteiskunnassa Peter Jarvisin mukaan voidaan kuvata seuraavasti:

”Sosialisaatiossa nykymodernit ihmiset kehittävät identiteettinsä yhä yksilöllisemmiksi, yhä voimakkaampien ja globaalimpien yhteiskunnalliset rakenteiden puristuksessa. Myöhäismoderni oppiminen on vapaata ja itseohjautuvaa, mutta toisaalta se on pakkojen määrittelemää ja välineellistynyttä” (Pirttilä 1999, 241).

Kuten näistä Jarvisin sanoista voidaan päätellä, ei koulu voi enää tarjota oppilaille valmista mallia elämään, vaan oppilaat joutuvat rakentamaan minäkuvaansa itsenäisesti. Tähän minän rakentamiseen vaikuttavat yhä voimakkaammin epämuodolliset yhteisöt, kuten kaverit ja muu koulun ulkopuolinen ympäristö.

Koulu välittää arvojen hajanaisuudesta huolimatta oppilaille tiettyjä muuttumattomia käsityksiä, kuten yksilöllisyyttä. Tätä individualisaatiota on korostettu jo satojen vuosien ajan valtakunnallisissa opetussuunnitelmissamme ja nykyisin sitä pidetään yhteiskunnassamme lähes itseisarvona. Yksilöllisyyttä arvostetaan jopa yhteisöllisyyden ja toisten huomioonottamisen kustannuksella. Nykyistä yksilöllisyyden korostamista Launonen (2000, 296) selittää 1990 -luvulla alkaneen sosiokulttuurisen ajattelun vapautumisella, jonka seurauksena yliyksilölliset arvot, yhteisöllinen moraalijattelu ja opettajan auktoriteetti katosivat koulukasvatuksesta. Näin myös sosialisatiion perusta murrettiin, kun eri sukupolvien yhteinen merkitystodellisuus alkoi olla vähäinen.

Yhteiskunnallisten arvopäämäärien välittäjänä koulu on riippuvainen vaihtelevista olosuhteista ja sen vuoksi opetusta ohjaavat arvot ovat jatkuvasti uudelleen määritettävissä (Launonen 2000, 281). Yhteiskunnassa koulutuksen viralliset tavoitteet ilmaistaan jo lainsäädännössä, mutta käytännön tasolla kasvattajan toimintaa ohjaa olennaisimmin opetussuunnitelma (Aho 2002, 28). Opetussuunnitelma edustaakin ohjeellisenä asiakirjana näkemystä toivotusta tulevaisuudesta ja sanelee sellaisenaan koulussa välitettäviä arvoja ja normeja. Opetussuunnitelmat

ovat arvosidonnaisuutensa vuoksi eräänlaisia yhteiskunnallisen vallan ja sosiaalisen kontrollin välineitä (Launonen 2000, 57).

Aika ajoin opetussuunnitelmia on uudistettu vastaamaan paremmin yhteiskunnan tarpeita. Parhaillaan on jälleen käynnissä opetussuunnitelmauudistus, jossa lähes kymmenen vuotta sitten laaditusta, osin päivitetystä peruskoulun opetussuunnitelmien perusteista, tehdään ajanmukaisempi. Uudessa opetussuunnitelmassa annetaan koulujen tavoitteiksi edelleen sekä oppilaiden yhteisöllisyyden edistäminen että yksilön kunnioittaminen. Tämän lisäksi opetuksen tehtäväksi on nimetty yhteiskunnallisten arvojen jatkuvuuden varmistaminen samalla, kun koulun tavoitteena on lisätä oppilaiden tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. (Perusopetuksen opetuskokeilun perusteet 2003; ks. myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 2001)

Opettaja on lukuisten haasteiden edessä noudattaessaan opetussuunnitelmassa asetettuja yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden samanaikaisia vaatimuksia. Oppilaiden arvomaailmojen pirstoutuneisuus ei myöskään helpota oppilaiden ohjaamista ja opetussuunnitelman tavoitteiden täyttämistä. Todellisuuden hajaantuminen useisiin kulttuurisesti, kielellisesti ja kokemuksellisesti toisistaan erottuviin elämismaailmoihin edellyttääkin opettajalta avarakatseisuutta monikulttuurista maailmaa kohtaan (Suoranta 1999, 223).

1.2 Vuorovaikutus koulussa

Kasvatus ja opetus ovat sitoutuneet kulttuuristen arvojen ja merkitysten lisäksi myös muuttuviin sosiaalisiin rakenteisiin. Koulua voidaankin Antikaisen ym. (2000) mukaan pitää sosiaalisena paikkana, joka kasvatussociologisen määritelmän puitteissa määritellään rajatuksi vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden yhteisöksi. Koululle onkin tyypillistä pysyvä vuorovaikutus. Kouluyhteisön jäsenten väliset suhteet muotoutuvat useita vuosia yhdessä työskentelevien oppilaiden ja opettajien

ryhmissä. Koulun yhteisöiden ja yhteisöllisyyden ymmärtäminen onkin kasvatuksellisissa keskusteluissa tärkeää.

Tarkasteltaessa kasvatusta sosiaalisessa yhteisössä on pohdittava myös sitä, miten oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus rakentuu. Laine (2000) toteaa koulun arkipäivän täyttyvän moninaisista sosiaalisista vuorovaikutustilanteista, jossa nykykoulun rakenteita ja ihmissuhteita testataan ja koetellaan. Nämä testattavat vuorovaikutussuhteet perustuvat pääosin kommunikaatioon, joka on parhaimmillaan avointa ja vastavuoroista (Salomaa 1998).

Koulun sosiaalinen merkitys korostuu ryhmissä, joissa oppilaat viettävät päivänsä. Koulu muodostaa oppilaille tärkeän vertaisten kohtaamispaikan, jossa luodaan ja ylläpidetään merkittäviä ihmissuhteita (ks. Antikainen 1993, 120). Harrisin mukaan koululaisille tärkeimpiä ihmisiä luokkahuoneessa ovatkin toiset oppilaat ja kaikista tärkeintä on oma asema toveriryhmässä. Myös opettajalla on arjen kulussa tärkeä rooli, sillä opettajalla on mahdollisuus joko nöyryyttää oppilasta toisten silmien edessä tai kohottaa hänet kadehdinnan kohteeksi. (Harris 2000, 304.)

Nykyisin sosiaalinen vuorovaikutus onkin muodollista oppimista tärkeämpi asia oppilaille koulussa. Sosiaalisuuden suuri merkitys on seurausta siitä, ettei koulu pysty enää tarjoamaan oppilaille tiedollista auktoriteettia, eikä näin kohtaa moderneja oppimisen haasteita. Lapselle tärkeintä koulussa onkin kavereiden kanssa yhdessä toimiminen ja sosiaalisten suhteiden kokeminen (Saukkonen 2003, 90).

1.3 Suhteiden eriarvoisuus

Luokan hierarkkinen rakenne asettaa koulussa työskentelevät ihmiset eriarvoisiin asemiin. Luokassa tämä näkyy siten, että opettajat ovat yleensä arvoasteikossa oppilaiden yläpuolella. Myös oppilailla on tietty keskinäinen arvojärjestys, jota he noudattavat. Kaikissa näissä eriarvoisissa asemissa

todentuu koulun sosiaalinen organisaatioluonne, joka koostuu vuorovaikutussuhteista, valtarakenteista ja rooleista (ks. Antikainen ym. 2000). Koulun hierarkian määrittävät suhteet ovat melko pysyviä. Etenkin oppilaiden asema saattaa kuitenkin muuttua aika ajoin, kun opettajan arvoasemaa onnistutaan horjuttamaan tai oppilaiden kaverisuhteet muuttuvat.

Koulun muoto sosiaalisena organisaationa on pysyvä yhteiskunnallisista muutoksista huolimatta. Koulu onkin toimintaympäristönä ymmärrettävissä sekä fyysisenä että sosiaalisena tilana, joissa muodostetaan ja ylläpidetään hierarkkisia suhteita niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden kesken. Tämä yksilöiden eriarvoisuus vaatii kaikilta koulu yhteisön jäseniltä suhteisiin sopeutumista ja niiden kunnioittamista. Koulun jäsenet eivät voikaan valita paikkaansa tai rooliaan vapaasti, sillä kouluinstituutio perustuu tiettyihin pakkoihin ja laitosmaiseen hierarkiaan. Lapsen tehtävä koulussa on olla oppilas, jolle asetetaan tiettyjä velvollisuuksia ja vaatimuksia tämän roolin puitteissa. (ks. Antikainen ym. 2000, 31.) Opettajan tehtävä nykykoulussa puolestaan on vaikeasti määriteltävissä eikä se tule valmiiksi annettuna.

1.4 Luokan valtasuhteet tutkimuskohteena

Koulun ollessa useiden ristiriitojen edessä yhtäältä sosiaalistaessaan ja toisaalta oppilaiden yksilöllisyyttä tukiessaan, luo se opettajille lukuisia haasteita. Lähes mahdottomalta tuntuvan tehtävän edessä herää useita kysymyksiä siitä, miten vastata tähän haasteeseen ja minkälaisia eväitä vuorovaikutukseen tarvitaan. Selvien yhteisten arvojen ja kasvatuskäytännöiden puuttuessa opettajat ovatkin tilanteessa, jossa pedagoginen vallankäyttö luokan hallintakeinona ei ole itsestään selvää tai automaattisesti hyväksyttyä. Toimintaamme opettajina ohjaavat erilaiset käsitykset ihmisestä ja oppimisesta, jotka ovat todellisuuteen

suhtautumisemme taustalla. Opettaja toimiikin Patrikaisen (1997) mukaan ammatissaan sen mukaisesti, mikä on hänen käsityksensä tiedosta, oppimisesta ja oppilaasta oppijana Yksi tällainen tapa käsitellä ja käsittää ihmistä ja oppimista on vuorovaikutuksellinen (Räsänen 1992, 55).

Tutkimuksessamme on tarkoituksena laadullisen tapaustutkimuksen avulla selvittää, mitä opettajana toimiminen nykykoulussa on. Se tuskin on enää sitä, mitä itse olemme omina kouluaikoinamme kokeneet, vaikka niistä ajoista ei olekaan ehtinyt kulua kovin paljon aikaa.

Tutkimusprosessin empiirisessä vaiheessa kävimme havainnoimassa nykykoulun arkea yhdessä luokassa. Havaintojamme analysoimme saadaksemme vastauksia pedagogisen vallan ilmenemistä ja luokan hierarkkisia sosiaalisia suhteita koskeviin kysymyksiimme. Vastausten löytämisessä apunamme oli myös aikaisempia tutkimuksia ja tutkimuskirjallisuuden valtamääritelmiä.

Opettajan pedagogista valtaa tarkastelemme tutkimusraportissa edellä kuvatuista kasvatussosiologisista lähtökohdista. Tällöin opettajan rooli vallankäyttäjänä koulussa, ja etenkin luokassa, nähdään yhteiskunnallisiin vaatimuksiin, koulun sosiaalisiin suhteisiin ja niiden eriarvoisuuteen liitettynä. Ymmärtääksemme luokassa näkyvää moniulotteista pedagogista valtaa tulee meidän kuitenkin ensin määritellä valta ilmiönä yleisemmällä tasolla.

2 VALLAN MÄÄRITELMÄÄ

2.1 Vallan monimuotoisuus

Eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnallisissa tilanteissa sekä näkökulmista riippuen on valtaa määritelty lukuisin eri tavoin. Jo tämä osoittaa sen, että vallan yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Saman on todennut

Nuutinen (1994) suomalaisessa kasvatuskirjallisuudessa ilmenevää valtaan käsittelevässä tutkimuksessaan. Nuutisen mukaan tutkijat ovat esittäneet eriäviä mielipiteitä jo pelkästään siitä, onko valta edes määriteltävissä oleva käsite (Nuutinen 1994, 18). Valta-analyysien keskeinen teoreetikko Foucault'kaan ei ole pyrkinyt edes esittämään yhtä ainoaa kaikkiin tilanteisiin sopivaa valtateoriaa. Hän onkin kirjoittanut uransa aikana vallasta useissa eri merkityksissä esim. kuriin ja seksuaalisuuteen liitettynä. (Foucault 1980, 1998.)

Tutkimuksessamme onkin tyydyttävä siihen tosiasiaan, että yhtä yhtenäistä vallan määritelmää ei voida koota. Toisaalta se ei ole tarpeenkaan. Oleellisempaa on ymmärtää vallan koostuvan sekä toisiinsa vaikuttavista että riippumattomista tekijöistä. Ilmiön tarkastelu laajemmin kuin vain yhdestä näkökulmasta antaa mahdollisuuden ymmärtää käytännön valtaa monipuolisena ilmiökenttänä, joka ei rajoitu yksin vallankäyttäjään, vallan kohteeseen, instituutioon tai toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet vallan monipuolisuuden huomioimiseen tarkastelemalla useampien teoreetikkojen esittämiä näkemyksiä vallasta.

2.2 Yksilön valta

Yksilön vallalla tarkoitetaan jokaisella ihmisellä olevaa mahdollisuutta vaikuttaa ympäröivään maailmaan. Tällä vaikutusmahdollisuudellaan yksilö muuttaa sekä toisten ihmisten käyttäytymistä että esineellistä maailmaa. Vallaksi ymmärretään usein tästä vaikuttamisesta kuitenkin vain se osa, jolla tietoisesti pyritään ohjaamaan toista ihmistä ja saavuttamaan omia tai yhteisön etuja.

Yksilön vallalle luovat mahdollisuuksia sekä hänen oma persoonallisuutensa että ympäröivä yhteiskunta ja yhteisö. Yksilön kannalta vallassa on kyse tahdonvoimasta, joka ei ole sidoksissa rationaaliin syihin

tai pelkkään velvollisuuden tuntoon, vaan omaan haluun vaikuttaa toisiin ihmisiin ja heidän toimintaansa. Tämä tahdonvoima on sidoksissa sekä vallankäyttäjän luonteeseen että hänen käsitykseensä eettisestä eli hyvästä ja sallitusta vallasta. (Campbell 1999, 52 – 59).

Jokaisella yksilöllä on kuitenkin luonteesta ja persoonallisuudesta riippumatta vallankäytön tarve. Turunen (1997, 307) ymmärtää tämän vallanhalun olevan ihmisten luontainen perustarve. Nuutisen näkemyksen mukaan valta puolestaan on väline muiden tarpeiden tyydyttämiseen. Nuutinen ei näekään vallan itsessään tuovan yksilölle onnea, mutta sen avulla voidaan hallita ympäröivää maailmaa ja saavuttaa näin ihmiselle välttämätöntä turvallisuuden tunnetta. (Nuutinen 1994, 23.)

Vallantarpeen tyydyttämisen tekevät mahdolliseksi yksilön kyvyt, tiedot ja taidot. Tällöin valta perustuu sekä vallankäyttäjän kyvykkyyteen että taitoihin saada asiat tehdyksi ja puuttua tilanteisiin niin, että ne muuttuvat haluttuun, tavoitteiden mukaiseen suuntaan (Giddens 1984a, 257; Giddens 1984b, 15, 146; Varis 1990, 117; Kovalainen 2001, 40). Vallankäyttäjän tietojen ja taitojen paremmuus muihin nähden tuovatkin hänelle toisia enemmän vaikutusmahdollisuuksia. Kovalaisen (2001, 39) mukaan vallankäyttäjä voi saavuttaa asemansa toisten ohjaajana omistamalla suuremmat resurssit kuin hänen alaisillaan on. Tällöin kyseessä on Spadyn ja Mitchellin (1979, 109) määrittelemä asiantuntemukseen perustuva valta. Asiantuntemuksen tuoma valta voidaan ymmärtää myös arvovaltana, jonka yksilö ansaitsee, kun on kunnostautunut jossakin arvostetussa tai hyödyllisessä toiminnassa (Turunen 1997, 299). Kaikissa näissä edellä mainituissa tapauksissa valta ymmärretään siirrettäväksi ja mitattavissa olevaksi ominaisuudeksi, jota toisilla on ja toisilla taas ei ole.

Jokaisella ihmisellä on siis periaatteessa samanlainen mahdollisuus toteuttaa omia intentioitaan ja käyttää valtaansa, sillä jokainen voi halutessaan hankkia itselleen vallan mahdollistavat tiedot ja taidot. Mahdollisuudet eivät kuitenkaan käytännössä ole yhtäläiset. Turusen mukaan kaikissa yhteisöissä tarvitaan ylemmän vallan käyttäjää, joka tekee

valinnat niissä tilanteissa, joita varten ei ennalta ole olemassa toimintaa ohjaavia ratkaisuja tai päätöksiä. Nämä ovat tilanteita, joissa jokaisen erikseen suostuttelu tai pakottaminen on mahdotonta. (Turunen 1999, 206 – 207) Instituutioissa ja yhteisöissä, joihin ihmiset kuuluvat, vallitsevatkin hierarkiat, joissa valtaresurssit on jaettu epätasaisesti (Ilmonen 1995, 340).

Turusen määritelmä ei kuitenkaan kerro vielä sitä, kenellä instituution määräämä valta yhteisössä on, vai onko valta peräti jakautunut tasaisesti toimijoiden kesken. Perinteisesti valta on ymmärretty olevan sidoksissa yksilön asemaan yhteisön hierarkiassa. Mitä korkeammalla valtapyramidissa eli yhteisön sisäisessä arvojärjestyksessä toimija on, sitä suurempi on hänen valtansa katsottu olevan ja sitä riippumattomampi hän on ollut muista (Airaksinen 1989, 123 – 126, Nuutinen 1994, 29). Asema pyramidin huipulla tuokin vapautta tulkita sääntöjä ja käyttää vallan tukena auktoriteettia, palkitsemista sekä rangaistusta.

Vallan ollessa yksilöllinen ominaisuus on kaikilla mahdollisuus käyttää sitä ympäristön asettamien hierarkioiden, valtapyramidin ehdoilla. Omien vaikutusmahdollisuuksien käyttäminen ja itsensä tärkeäksi, toimintaa ohjaavaksi henkilöksi huomaaminen vahvistaa edelleen vallankäyttäjän itsetuntoa. Tämä luo edelleen uusia valtamahdollisuuksia. Sanalla sanoen valta tuo sen haltijalle lisääntyvää elämänhallintaa. Nuutinen onkin kirjoittanut elämänhallinnan olevan suurinta valtaa, mitä on olemassa. Elämänsä hallitsevalla on itsehallintaa, joka ilmenee muun muassa kykynä tuottaa tarpeellisia muutoksia omassa ympäristössä. Itsensä hallitsevana ihminen pystyy muodostamaan toiminnalleen perustan antavan maailmankuvan ja hän kykenee tekemään itsenäisesti päätöksiä sekä toteuttamaan niitä käytännössä. (Nuutinen 1994, 24.) Nuutisen käsitystä tulkiten voidaankin todeta, että tärkeintä yksilön valtaa on hänen itseensä kohdistuva vaikuttaminen.

2.3 Valta sosiaalisissa rakenteissa

2.3.1 Alistaja ja alistettu

Valta on aina suhdekäsite ja se kuuluu osaksi vuorovaikutusta. Vaikka valtaa onkin edellä yritetty määritellä ainoastaan yksilön näkökulmasta, on sen kokonaan muusta ympäristöstä erillään pitäminen ollut mahdotonta. Vallan ymmärtäminen vaatiikin aina ympäristön ja erityisesti sosiaalisen yhteisön huomioimisen. Sosiaalisen yhteisön merkitys vallan määrittelyissä sekä itse vallankäytössä on vaihdellut eri aikoina ja valituista näkökulmista johtuen.

Perinteisesti valta on ymmärretty Marxin ja Weberin tavoin yksisuuntaiseksi vaikuttamiseksi (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 30 – 31). Tällaista yksisuuntaista valtaa voi käyttää yhtä hyvin yksilö kuin instituutio tai joku sen osa. Olipa vallankäyttäjä mikä tai kuka tahansa, seuraa vallan yksisuuntaisuudesta kuitenkin yhteisön osapuolten välinen epätasa-arvoisuus. Niinpä vallan määritelmässä erotetaan usein toisistaan valtasuhteen alistaja ja alistettu. Näistä alistaja kohdistaa valtansa alistettuun pyrkiessään muuttamaan tämän käyttäytymistä haluamaansa suuntaan.

Vallankäyttäjän etuoikeudeksi katsotaan hänen mahdollisuutensa toteuttaa omaa tahtoaan alistetun vastustuksesta huolimatta (Campbell 1999, 48; Weber 1969, 117). Tällöin alistaja voi jopa ohittaa kokonaan vallan kohteena olevien yksilöiden halut ja tarpeet pyrkiessään saamaan aikaan ympäristössä haluamansa muutoksen (Foucault 1998, 168). Alistettu tyytyy usein omaan asemaansa, koska uskoo vallankäyttäjällä olevan parempia kykyjä ja taitoja hallita tilannetta (Airaksinen 1989, 127). Alistumisen syynä voi olla myös pelko menetyksestä tai rangaistuksen kohteeksi joutumisesta, mikäli asettuu vastustamaan vallankäyttäjää. Tällöin alistettu mukautuu rooliinsa hyväksymättä ja sisäistämättä kuitenkaan vallan asettamia vaatimuksia. (Nuutinen 1994, 41 – 42; Airaksinen 1989, 127; Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 52 – 53.)

2.3.2 Instituution ohjaava valta

Valta ei ole vain inhimilliseen toimijaan kytkeytynyt ominaisuus. Sitä voi olla myös instituutiolla tai sen osalla. Instituution yksisuuntaista valtaa ovatkin muun muassa yhteisöjen piilotetut vallat, jotka julkilausumattomilla säännöillään ohjaavat yksilöiden toimintaa. Wrongin (1979) mukaan tämä instituutioissa oleva valta voi olla yliyksilöllistä ja usein yli elämänkaaren ulottuvaa hallintaa. Valta säilyy muuttumattomana riippumatta siitä, kuka vallankäyttäjä on tai mitä instituutiossa tapahtuu. Se ei edellytä vallankäyttäjän läsnäoloa hallintatilanteissa, vaan jo pelkkä tieto vallanhaltijasta riittää ohjaamaan yhteisön jäsenten toimintaa. (Wrong 1979, 7.) Institutionaalista valtaa on mm. koulun valta, joka on säilynyt muuttumattomana jo vuosikymmeniä ja -satoja: Koulussa valtaa pitää opettaja riippumatta siitä, kuka hän on tai millainen hän on persoonana. Opettajien tiedetty olemassaolon ajatellaan riittävän hillitsemään oppilaiden käyttäytymistä koulussa ja sen alueella, vaikka opettaja ei olisikaan fyysisesti läsnä tilanteessa tai puuttuisi oppilaiden toimintaan.

Instituutioiden yliyksilölliset vallat voivat olla yhteisössä toimivien yksilöiden tiedostamia tai heidän tiedostamattomissaan olevia. Turunen kutsuu muotovalloiksi niitä instituution valtoja, joista sen jäsenet tulevat tietoisiksi vasta, kun lausumattomia sääntöjä vastaan rikotaan ja rikkomus johtaa rangaistukseen. Muotovallat ovat syntyneet paitsi tietoisesti toimintaa ohjaavia sääntöjä ja normeja asettamalla, myös edellisiltä sukupolvilta perittyjen tapojen pohjalta. (Turunen 1997, 281 – 284.) Periytyvän muotovallan koulumaailmassa muodostaa piilo-opetussuunnitelma, joka ohjaa vahvasti kouluyhteisön jäsenten toimintaa virallisen opetussuunnitelman taustalla.

Vallan tarkastelu yksisuuntaisen ilmiönä, kuten edellä, unohtaa kuitenkin sen tosiasian, että kaikilla yksilöillä on valtaa. Yksilö ei ole sosiaalisessa suhteessa vain vallan vaatimukseen mukautuva, vaan hän on yhtäläillä myös

vallankäyttäjä. Näiden kahden erottelu toisistaan onkin käytännössä jopa mahdotonta, tai ainakin tarpeetonta. Nuutinen on asian ilmaissut siten, että vallan määrittely yksin dominoivan osapuolen näkökulmasta on epätäydellistä. Se ei ota huomioon niitä tilanteita, joissa vallan kohteena oleva ennakoi omassa toiminnassaan vallankäyttäjän reaktioita. Yksisuuntainen vallankäyttö ei myöskään huomioi valtasuhteessa tapahtuvaa vallan tavoittelua ja neuvottelua alistussuhteen tasosta. Nuutisen sanoin "toiminta valtarelaatiossa on enemmän kuin pelkkää vallan käyttämistä". (Nuutinen 1994, 44.)

Instituution valta yksisuuntaisesti ymmärrettynä ei huomioi myöskään sitä tosiasiaa, että yksilö voi olla samanaikaisesti useiden valtajärjestelmien jäsen (Nuutinen 1994, 39 - 42). Ei siis ole itsestään selvää, minkä järjestelmän ja vallan mukaisesti yksilö kulloinkin toimii. Oppilas, joka on koulujärjestelmän valtaan alistettu, voikin samanaikaisesti olla vallankäyttäjä luokan vertaisryhmässä. Vastaavasti oppilaaseen voivat vaikuttaa kodin, koulun ja vapaa-ajan muotovallat samanaikaisesti. Kussakin tilanteessa määrää valloista voimakkain ja tilanteeseen sopivin sen, mikä ihmisen elämään kuuluvista valtajärjestelmistä ja mitkä säännöt hänen toimintaansa ohjaavat (Ilmonen 1995, 325). Bourdieun (1985, 106) mukaan näistä valtojen keskinäisistä järjestyksistä käydään jatkuvaa neuvottelua, jolloin asemastaan riippuen yksilöt pyrkivät joko säilyttämään tai järkyttämään kentällä vallitsevaa valtojen tasapainoa.

2.3.3 Suhteiden valta

Kaikkien toimijoiden yhtäläiset valtamahdollisuudet on huomioitu teorioissa, joissa valta on ymmärretty osaksi yksilöiden välistä suhdetta, ei vain siinä ilmeneväksi alistussuhteeksi. Näissä teorioissa valta ymmärretään Foucault'n tapaan osaksi kanssakäymistä, jossa osapuolten kaikki pyrkimykset ja toiminnot vaikuttavat molempien toimintaan ja päämääriin,

ei toiseen ihmiseen. Valtasuhteissa vallitsevat tällöin jatkuvat voimien ja valtojen mittelöt osapuolten valtojen ollessa vastakkain vuorovaikutuksessa. (Helén 1995, 276 – 277; Varis 1990, 116 – 118.)

Foucault'n mukaan valta on läsnä kaikissa ihmisten välisissä suhteissa, eikä ihminen näin ollen voi elää täysin vallattomassa tilassa. Valtaa on kaikilla vuorovaikutussuhteen osapuolilla ja kaikki sitä myös toiminnassaan käyttävät. Se ei siis ole sidoksissa vallankäyttäjän asemaan tai rooliin. (Helén 1995, 276 – 277; Varis 1990, 116 – 118; Foucault 1998, 176 – 177.) Myös Giddensin mukaan valtasuhteen molemmat osapuolet ovat autonomisia siitä huolimatta, että vallankäyttäjän tarkoitus on saada toinen toimimaan halutulla tavalla (Giddens 1984b, 232). Autonomisena toimijana valtasuhteessa alistetussa asemassa olevalla onkin mahdollisuus toteuttaa myös omia intentioitaan ja vaikuttaa alistajaan. Tällöin valtaan alistetusta tulee vallankäyttäjä ja vallankäyttäjistä alistettu.

Kaksisuuntaisessa valtasuhteessa vuorovaikutukseen osallistuvat osapuolet määrittelevät myös tulevia valtatilanteita. He sopivat yhteisistä vallankäytön säännöistä ja muuttavat samalla vallan mahdollistavia resursseja. Näin tapahtuu sekä Foucault'n normalisoivassa vallassa että Giddensin rakenteistumisteoriassa.

Foucault'n mukaan normalisoiva valta on yksi tärkeimmistä vallan muodoista, joka tulee esiin koulussa. Vallan avulla pyritään muuttamaan jokaisen yksilön toiminta sellaiseksi, että se vastaisi mahdollisimman hyvin yhteisesti määriteltyä normaalia (Foucault 1980). Vallankäyttöön osallistuvat kaikki yhteisön jäsenet sekä kontrolloimalla itseään että toisiaan, mutta myös alistamalla yhteisön kontrollimekanismin valvontaan eli normaaliin. Kovalainen (2001) tulkitsee vallankäytön perustuvan tällöin yhteisen vallan hyväksymiseen. Vallasta tulee näin ollen luonnollinen osa yhteisön toimintaa, jolloin tietyt normaalit toimintatavat muodostavat yhteisön sosiaaliset, hyväksytyt säännöt. (Kovalainen 2001, 42.)

Foucault'n teoriassa yhteisön jäsenet osallistuvat vallankäyttöön paitsi alistamalla myös muuttamalla omalla tavallaan vallan tavoitteita. Kaikki

toimijat osallistuvat näin ollen hyväksyttävien ja normaalien toimintatapojen määrittelyyn. Normaali ei olekaan mitään sellaista, joka olisi pysyvää ja kaikkien tiedossa koko ajan. Sen määrittely onnistuu vain, kun tiedetään mitä on epänormaali. Tämä saadaan selville jatkuvissa vallan rajojen ja normaalin koetteluissa. Normaalin määrittely onkin jatkuva prosessi, jota hallitsevat eri osapuolten pyrkimysten jännitteet, jopa ristiriidat. Normaalin määrittely on jatkuvaa valtapeliä. (Helén 1995, 288.)

Valtapeliä ohjaa aina tieto aikaisemmin vallitsevista normaaleista, mutta toisaalta valtapeli tuottaa myös uutta tietoa niistä. (Helén 1995, 278, 286 – 288; Varis 1990, 114). Tiedon yhteys normalisoivaan valtaan onkin hyväksyttävää, sillä normaaliin toimintaan ohjaaminen on mahdotonta, mikäli vallankäyttäjällä ei ole tietoa siitä, mitä normaali on. Toisaalta vallankäyttö tuottaa aina uutta tietoa, joka voi joko vahvistaa aikaisempia järjestyksiä, tarkentaa niitä tai tuoda yhteisöön kokonaan uudenlaisen toimintaa ohjaavan konstruktion. Foucault kirjoittaakin, että tieto on valtaa ja valta on tietoa. Vallan ylimpänä päämääränä on tuottaa jokaiselle yksilölle riittävä tieto normaalista, jotta hän kykenisi kontrolloimaan itse itseään (Foucault 1980, 1998). Tämä on juuri sitä valtaa, josta Nuutinen (1994) kirjoittaa elämänhallinnan yhteydessä.

Giddensin teoriassa valta ymmärretään ensisijaisesti strategisena keinona tavoitteiden saavuttamiseksi, mutta sitä voidaan käyttää vain yhdessä määritellyissä puitteissa. Instituution rakenteet määräävät vallankäytölle rajat. Näitä rakenteita ovat toimintaa ohjaavat säännöt, jotka ovat Turusen muotovaltojen tapaan yliyksilöllisiä, sosiaalisia faktoja (ks. Giddens 1984b, 119 – 120; Ilmonen 1995, 322 – 323). Lisäksi vallankäytön mahdollistaviin rakenteisiin kuuluu sekä aineellisia (allokatiivisia) että henkisiä (auktoritatiivisia) resursseja. (Giddens 1984a, 33, 258 – 262.) Aineelliset resurssit, joita ovat esim. koneet ja materiaalit, luovat materiaaliset edellytykset yksilön toiminnalle. Henkiset resurssit puolestaan koostuvat inhimillisistä piirteistä, kuten fyysisestä vahvuudesta, tiedosta ja tunnesitoutumisesta (Ilmonen 1995, 323). Näistä materiaalisten resurssien

merkitys onkin usein tunnistettu ja tunnustettu, mutta henkiset resurssit, etenkin tunneresurssit, ovat jääneet paljon vähemmälle huomiolle.

Vallan vastavuoroisuus tulee esiin prosesseissa, joissa valtasuhteiden osapuolet itse luovat ja muuttavat vallankäyttöä ohjaavia rakenteita. Toiminnassaan he joko uusintavat vallitsevaa rakennetta tai muuttavat sitä paremmin tilanteeseen sopivaksi. (Giddens 1984b). Tämä muistuttaa Bourdieun (1985) käsitystä valtasuhteessa omaa asemaansa parantamaan pyrkivästä yksilöstä. Niinpä esimerkiksi valtasuhteen yhden osapuolen, alistetun tai alistajan, aikaansaama joko tarkoituksellinen tai tarkoitukseton tunneilmaston muutos luokin uusia valtaresursseja. Tämä muutos saattaa mahdollistaa aivan uudenlaiset valtasuhteet ja vallankäytön yhteisössä.

Vastavuoroisissa valtasuhteissa katsotaan siis kaikilla vuorovaikutussuhteen osapuolilla olevan valtaa, jolloin kaikkien nähdään myös osallistuvan vallan käyttämiseen milloin omia etujaan ajaen, milloin valtaan alistuen. Muutokset pyritään saamaan aikaan siten, etteivät aikaisemmat valtarakenteet romutu kokonaan (Roos 1985, 12). Tässä omien etujen tavoittelussa Bourdieun (1985, 105 - 110) mukaan korkeammassa ja arvostetummassa asemassa olevat ovat toki etulyöntiasemassa, mutta lähtötilanteeltaan heikommatkin pyrkivät aina parantamaan omaa asemaansa.

2.4 Avoin ja piilotettu valta

Valta on useissa tarkasteluissa jaettu näkyvään eli avoimeen ja piilotettuun valtaan. Siitäkin huolimatta, että kirjallisuudessa on esitetty kritiikkiä ilmiön jakamisesta näin karkeisiin ja vanhahtaviin luokkiin, on vallankäyttöä hyödyllistä tarkastella myös tästä näkökulmasta. Jako auttaa huomaamaan yksilöiden käyttäytymisestä piirteitä, jotka eivät ehkä ilman tätä käsitteellistämistä saisi selitystä.

Avointa valtaa käytetään suoraan ja peittelemättä, jolloin säännöt ovat julkisia ja rangaistukset konkreettisia. Avoimessa vallassa vallitsee etäisyys alistajan ja alistetun välillä, jolloin vallan kohde kykenee huomaamaan tilanteet, joissa vallankäyttäjän pyrkimykset ovat ristiriidassa hänen omien tavoitteidensa kanssa. (Puolimatka 1999, 261 – 263.) Valtaan alistetulla on näin mahdollisuus arvostella ja jopa asettua vastarintaan vallankäyttäjää vastaan, mikäli hän kokee tulleen väärin kohdelluksi.

Avoimen vallan käyttäjä ymmärretään usein auktoriteetiksi, jonka toimintatapa eroaa omia etujaan tavoittelevasta alistamisesta. Auktoriteetin asema on tällöin toiminnan ohjaajana hyväksytty ja avoimia valtakeinoja käyttävä. Steutelin ja Spieckerin (2000, 327) mukaan auktoriteetti perustuukin laillistettuun vaikutusvaltaan ja sen erottaa muusta vallankäytöstä auktoriteetin näkyvään valtaan liittyvän moraalinen vastuu. Tämän käsityksen mukaan muu valta on mielivaltaa, jossa ei oteta huomioon toisen osapuolen tunteita eikä ajatuksia. Auktoriteetti puolestaan ymmärtää toimiessaan myös alistetun aseman.

Myös muiden tutkijoiden, kuten Foucault'n (1980) sekä Spadyn ja Mitchellin (1979), mukaan avoimeen valtaan perustuvan legitiimin valtasuhteen, auktoriteetin, vastakohtana on alistamiseen ja kontrolliin perustuva sortovalta. Tämä mielivalta usein on seurausta siitä, että avointa valtaa käyttävä yksilö on kohdannut vallan vastustusta. Vallankäyttäjä on näin epäonnistunut avoimen vallan osoittamisessa ja menettänyt suoran vaikutusmahdollisuutensa alistettuihin. (Tirri & Puolimatka 2000.) Tällöin vallankäyttäjä turvautuu helposti piilotettuun valtaan, jonka Fromm (1968) katsoo olevan todellisuudessa avointa valtaa huomattavasti tehokkaampi menetelmä hallita toista.

Kun avointa valtaa käytettäessä vallankäyttäjä hyödyntää konkreettisia ja näkyviä rangaistuksia, turvautuu hän piilotetussa vallassa psyykkiseen manipulaatioon ja nöyryyttämiseen. Piilotetussa vallassa käytetäänkin hyväksi uhkaan ja pelkoon perustuvaa tottelemista (Varis 1990, 112 – 114;

Helén 1995, 278 – 279). Avoimen vallan vastakohtana piilotettu valta toimii ikään kuin sitä ei olisikaan.

Frommin (1968, 14 – 15) mukaan piilotetun vallan käyttäjä vetoaa alistetun haluun olla normaali ja hyväksyty. Näin ollen esimerkiksi opettaja ei káske oppilasta tekemään vaadittavaa tehtävää, vaan vetoaa oppilaan omaan haluun: ”Olen varma, että haluat tehdä tämän.” Mikáli vallan kohteena oleva ei toimi ja reagoi odotetulla tavalla, herätetään hänessä häpeä. Yksilön tietoisuutta muokataan piilotajuisesti, jolloin piilotetun vallan kohde ei tiedä olevansa ohjauksen ja kontrollin kohteena. Hänelle ei anneta välineitä arvioida tai edes tiedostaa asemaansa muokkauksen kohteena. Piilotetun vallan kohde on alistettu mukautumaan vallankäyttäjän tahtoon ja hänestä tehdään entistäkin riippuvaisempi vallankäyttäjistä. Piilotettu valta muokkaa ihmisen, joka luulee olevansa vapaa, mutta joka tosiasiasa on valmis mukautumaan hänelle asetettuihin vaatimuksiin. (ks. myös Spady & Mitchell 1979, 109.)

Puolimatkan ja Frommin piilotetun vallan tulkinta lähestyy Foucault’n käsitystä normalisoivasta vallasta, sillä niissä kaikissa ihmistä pyritään muuttamaan vallankäyttäjän tavoitteiden mukaiseksi. Erona Foucault’n näkemykseen on kuitenkin se, että kun Foucault ymmärtää normaalina olevan jatkuvissa jännitteiden ja taktisten pyrkimysten hallitsemisessa valtapeleissä määriteltävää, edustaa piilotetun vallan tavoitteena oleva normaali Puolimatalle ja Frommille vallankäyttäjän yksipuolista näkemystä hyvästä ja tavoiteltavasta.

Avoimen ja piilotetun vallan erottelu ei kuitenkaan ole aina näin helppoa, sillä mm. Lehtovaarojen mukaan piilotettu valta voi naamioitua myös avoimeksi vallaksi. Tällöin aikuinen käyttää lapsen aikuiskeskeisiä standardeja, jotka rajoittavat lapsen kasvua itseisarvoiseksi kokonaisuudeksi. (Lehtovaara & Lehtovaara 2001, 26.) Naamioidussa piilotetussa vallassa käytetäänkin avoimen vallan keinoja, mutta perimmiltään vallankäyttäjän tavoitteet ovat jotain muuta kuin mitä näkyvässä toiminnassa annetaan ymmärtää. Vallankäyttäjä pyrkii näin hyötymään valtaan alistetusta tavalla,

jota vallan kohde ei huomaa kiinnittäessään huomion vain vallan näkyviin tavoitteisiin. Lehtovaarojen ajatuksia seuraten voidaankin todeta, että avoin ja piilotettu valta ovat saman asian kaksi puolta, joiden erottaminen on usein mahdotonta. Avoimen ja piilotetun vallan erottelua kohtaan esitetty kritiikki onkin tästä syystä varmasti aiheellista.

Jorma Lehtovaaran mukaan ainoa todellinen avoimen vallan muoto on avoin dialogi (Lehtovaara & Lehtovaara 2001, 26). Avoimessa dialogissa vallan osapuolet ovat aidossa vuorovaikutuksessa hyväksyen toisensa ja toistensa elämäntilanteet sellaisenaan. Kumpikaan ei ole vuorovaikutussuhteessa ulkopuolinen objekti. Molemmat ovat toisilleen totta siinä määrin, että heidän maailmankuvansa kohtaavat ja kummankin henkilökohtainen maailmankuva muuttuu tässä kohtaamisessa. Dialogissa molemmat osapuolet oppivat uteliaisuutta ympäröivää maailmaa kohtaan, rohkeutta kohdata uusia asioita, luottamusta itseensä sekä kriittisyyttä vallitsevaa tilannetta kohtaan ja luovuutta nähdä asiat uudella tavalla. (Lehtovaara 1996, 51 – 52.) Avoin valta dialogisesti ymmärrettynä kasvattaa yksilöstä itsenäistä, arvostelukykyistä subjektia, joka kykenee hallitsemaan itse itseään. Sitä ihmistä, jonka kasvattamisen niin Foucault kuin Nuutinen ovat asettaneet vallan ylimmäksi päämääräksi.

Usein vallankäytön hyväksyttävyyttä arvioidaan juuri sen mukaisesti, miten hyvin vallan avulla onnistutaan kasvattamaan tasapainoista ihmistä. Tällöin avoin valta on yleisesti ymmärretty piilotettua valtaa paremmaksi muodoksi, kuten muun muassa Lehtovaara on edellä asiaa kuvannut. Vallan oikeutettavuus voidaan nähdä kuitenkin myös toisin: Vallankäyttäjän valtaa voidaan pitää hyvänä ja moraalisesti oikeutettuna silloin, kun sen tavoitteena on hyvän tuottaminen toiselle osapuolelle. Huonoa valta on silloin, kun vallassa olijalla pyrkii saavuttamaan pelkästään omaa etua vallankäytöllään (Jarvis 1997; Lehtovaara & Lehtovaara 2001, 26).

Jälkimmäinen vallan käyttötarkoitukseen perustuva arviointitapa lieneekin useissa tilanteissa tarkoituksenmukaisempi, sillä ei voida sanoa yksiselitteisesti, että uhkailu ja kiristys olisivat aina vallan kohteelle haitaksi.

Aina ei järkipuheella ole vaikutusta. Eteen tulee myös tilanteita, joissa uhkailu on ainoa keino estää toista toimimasta itseään vahingoittavalla tavalla. Toisaalta voidaan kyseenalaistaa myös se, onko täysin pyyteetöntä valtaa olemassakaan, mitä jälkimmäisessä määritelmässä puolestaan odotetaan.

3 PEDAGOGINEN VALTA

3.1 Valta kasvatuksessa

Kasvatussuhteessa on aina valtaa ja voidaankin sanoa, että kasvatusta ei ole ilman valtaa. Saman on todennut Hoikkala (1993, 245) kirjoittaessaan: "Siellä missä on kommunikaatiota, on myös valtaa, siellä missä resursseja jaetaan, käytetään myös valtaa. Siellä missä vaikutetaan toisen tahtoon, on valtaa. Valta on arjessa, ylipäätään siellä missä on ihmisiä." Valtaa sekä yhteiskunta että lapsi kasvatussuhteelta myös odottavat.

Vallan vaatimus kohdistuu ennen kaikkea kasvatussuhteen aikuiseen osapuoleen. Vanhemman on sopeutettava lapsi ympäröivään yhteiskuntaa ja hänen on osoitettava sekä opetettava lapselle kielletyn ja sallitun rajat. Kaiken tämän tavoitteena on itsenäinen lapsi, joka kykenee vastuulliseen päätöksentekoon ja hallitsee yhteiskunnassa vallitsevat säännöt ja normit. Tavoitetta ei saavuteta, jos aikuinen ei ole valmis ottamaan itselleen kuuluvaa ohjaavaa valtaa ja siihen kuuluvaa vastuuta. (Luukkainen 1998, 26 - 27.)

Yhteiskunnassa eletään tällä hetkellä myöhäismodernin epävarmaa aikakautta, jolloin kaikki muuttuu nopeasti, eikä mikään tunnu varmalta. Tässä tilanteessa kasvattaja on vaikean tehtävän edessä, sillä ei ole helppoa nojata kasvatustaan arvostuksille ja näkemyksille, joiden tietää vanhenevan ennen kuin lapsi on niitä edes sisäistänyt. Nykytilan hajanaisuus tekee kuitenkin aikuisen vallasta paitsi vaikeaa myös entistä tärkeämpää. Aikuisen

on pystyttävä tarjoamaan lapselle rajat ja vakaa ympäristö, jotka saavat lapsen tuntemaan olonsa turvalliseksi. Luukkaisen (1998, 26 – 27) mukaan lapsi ei kaipaakaan lähelleen aikuista, joka pyrkii olemaan hänen kaltaisensa, vaan aikuista joka kuuntelee, elää mukana, ymmärtää ja toimii peilinä lapsen ajatuksille.

Aikuisen ihmisen läsnäolo ei ole kuitenkaan lapselle enää itsestään selvää. Kasvatussuhteessa oleva valta on muuttanut muotoaan, kun aikaisemmin vallinneesta aikuiskeskeisyydestä on siirrytty enemmän lasta huomioonottavaan kasvatukseen. Kasvatuksen valta on hämärtynyt aikuisten silmissä. Vanhemmat näkevätkin itsensä mieluummin lastensa kavereiksi ja valmentajiksi kuin kasvatusvastuusta huolehtiviksi rajojen asettajiksi (Hoikkala 1993). Tämä ei kuitenkaan Suorannan (1999, 222) mukaan tee pedagogiikasta ja kasvatuksesta täysin vallatonta. Päinvastoin, vallasta on tullut yhä keskeisempi neuvottelujen ja keskustelujen kohde.

3.2 Sanonko minä vai sanotko sinä?

Sosiaalistamistehtävää, ja samalla valtatehtävää, on siirretty entistä enemmän kasvatuksesta huolehtiville instituutioille, kuten päiväkodeille ja kouluille. Koulu kantaakin näin osansa lapsiin kohdistuvasta vallasta. Lapsia kasvatetaan koulussa demokraattiseen ja hierarkkiseen yhteiskuntaan, jossa vaaditaan koulujärjestelmään mukautumista. Näin se toteuttaa koululle vuosisatoja sitten annettua tehtävää, jonka Bernfeld on Broadyn (1989, 119 – 120) mukaan jo vuonna 1925 todennut olevan kasvattamista valtasuhteisiin sopeutumiseen ja alistumiseen. Alistumiseen pakottavassa vallassa ei Puolimatkan mukaan edes pakkoon perustuva valta ole ristiriidassa kasvatuksen tavoitteena olevan vapauden ja autonomian tavoitteen kanssa, mikäli pakko luo mahdollisuuksia suuremmalle vapaudelle tulevaisuudessa. (Puolimatka 2002, 246 – 247.) Tällä Puolimatka tarkoittaa sitä, että koulun antamien valmiuksien tulisi auttaa lasta elämään tulevaisuuden maailmassa

vapaasti yhteiskunnassa tarvittavat taidot halliten ja sen rakenteisiin sopeutuneena.

Samana vapauden päämäärän koululle asettaa Gordon. Hänen mukaansa itsenäisyyttä ei kuitenkaan saavuteta pakolla, vaan sosiaalisissa suhteissa opittujen taitojen myötä. Kaikille ihmisille onkin Gordonin mukaan tarjottava mahdollisuus rakentaa omaa asemaansa ja haastaa sosiaalisia sekä kulttuurisia rajoituksia. (Gordon 1999, 114 - 115.) Gordonin käsityksestä on havaittavissa se, ettei oppilasta vaadita nyky-yhteiskunnassa enää vain alistumaan, kuten vielä Bernfieldin aikana. Ihmisiltä vaaditaan nyt myös itsenäistä vallankäyttöä ja itsensä hallintaa.

Vallan kaksisuuntaiseksi muuttuminen on tunkeutunut koulumaailmaan, jossa valtasuhteet ovat monimuotoisia ja jossa niitä muokataan toistuvasti. Kasvatussuhdetta määritetään koulussa niin oppilaiden kuin opettajankin taholta. Oppilaan ja opettajan valtasuhdetta voidaankin kuvata useilla eri sanapareilla, joita ovat muun muassa aikuinen - lapsi, ohjaaja - ohjattava, kasvattaja - kasvava ja johtaja - johdettava (ks. Jahnukainen 2001, 17; Määttä 1989, 10). Opettajan tehtävä tässä valtasuhteessa on muuttuva, mutta silti opettajan ajatellaan aina olevan koulun hierarkiassa oppilasta ylempi ja hallitsevampi osapuoli.

Opettajan on oltava luokan johtajana jo hänelle annetun tehtävän vuoksi, virkansa puolesta. Opettajan on taattava oppilaiden oppiminen joukkomuotoisessa koulussa, jossa kaikkien yksilöllinen huomioiminen on mahdotonta. Tämä tehtävä asettaa opettajan koululuokan valtapiramidin huipulle ja pakottaa hänet toimimaan luokassa sekä tehtävä- että ihmissuhdejohtajana. Luokan tehtäväjohtajana opettajan on päätettävä siitä, miten kontrolloida ryhmän jäsenten toimia siten, että oppimistehtävä toteutuisi mahdollisimman tehokkaasti (Määttä 1989, 10). Ihmissuhdejohtajana opettaja puolestaan käyttää valtaansa itsensä ja oppilaiden välisen suhteen lisäksi oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hän voi muun muassa estää erilaisista oppilaista koostuvaa luokkaa jakautumasta erillisiksi ryhmiksi ja onnistua tekemään

siitä yhtenäisen luokan (Harris 2000, 309 – 310). Näin oppimiselle taataan suotuisa ilmapiiriin, johon kuuluu yhtäläillä valta kuin avoimuuskin.

Rauhallista ympäristöä vaativat yhteiskunnan ja koulun lisäksi oppilaat, jotka odottavat opettajan täyttävän hänelle kuuluvan valtatehtävän. Useat tutkimukset (mm. Denscombe 1985, 33; Saaristo 2000, 129) osoittavat, että oppilaat kaipaavat ja kunnioittavat sellaisia opettajia, jotka takaavat luokkaan rauhallisen ja turvallisen oppimisympäristön sekä käyttävät valtaansa johdonmukaisesti. Huonon tunnin kaaosmaisuus johtuu oppilaiden mielestä yleensä opettajasta, joka ei ole saanut luokkaa hallintaansa. Opettajan pitäisikin pysyä myös hankalissa kasvatustilanteissa aikuisena niin ihmissuhdejohtajana kuin tiedollisena johtajana, myös emotionaalisella tasolla (ks. Ojanen & Keskiluopa 1995).

Koulun perinteisessä hierarkiassa oppilaiden oletetaan alistuvan automaattisesti opettajan ja koulujärjestelmän valtaan ja asettuvan näin opettajaa alempaan asemaan. Tämän käsityksen mukaan oppilaat sopeutuvat alamaisen rooliin ottamaan vastaan ohjeita ja määräyksiä esimiesasemassa olevalta opettajalta. Alistumalla he pyrkivät saavuttamaan opettajan hyväksyntää itselleen. Opettajan tahdon noudattamisesta tuleekin näin eräänlainen selviytymisstrategia koulussa (Kääriäinen ym. 1997, 52 – 53, ks. myös Koskenniemi 1982). Koskenniemen (1982, 25) mukaan tämäkin on tiettyyn määrään asti valmistautumista tulevaan elämään aikuisten yhteiskunnassa, mutta vain niin kauan kuin alistumisesta ei tehdä hyvettä.

Koulun kasvatussuhde ei kuitenkaan näytä toteutuvan yhtä itsestään selvästi kuin mitä opettajan tehtävä, oppilaiden odotukset ja koulun hierarkkinen rakenne antaisivat odottaa. Oppilas ei tyydy automaattisesti asemaansa alistettuna, vaan etsii yhä varhaisemmassa vaiheessa ja yhä suurempia vaikutusmahdollisuuksia itselleen. Tähän on osaltaan vaikuttanut sosiokulttuurinen varhaiskypsyminen, josta Ziehe (1991) kirjoittaa. Oppilaat pyrkivät entistä aikaisemmin aikuisten maailmaan, saamaan aikuisen ulkoisen statuksen ja hallitsemaan itse itseään. Lapsuus on lyhentynyt ja nuorilla on kiire päästä käsiksi aikuiselämän mahdollisuuksiin, joihin

valtakin kuuluu. (Ziehe 1991, 57 – 58.) Tämä vapauden vaatimus on synnyttää ristiriidan koulun alistavan hierarkian ja oppilaiden välille, jolloin valtasuhteita kyseenalaistetaan entistä useammin. Näitä koulussa vallitsevia suhteiden välisiä jännitteitä voidaan ymmärtää paremmin, jos tarkastellaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta sekä sen rakentumista ja ylläpitämistä tarkemmin (ks. Saukkonen 2001, 189; Laine 1999, 118).

3.3 Neuvotellen kohti yhteisymmärrystä

Koulun valtasuhteiden muuttuminen on johtanut tilanteeseen, jossa oppilaita ei voida kohdella vain valtaan alistuvina. Koululaisen ammattitaitoon kuuluukin yhtäältä sääntöjen ja annettujen ohjeiden noudattamista, toisaalta itsenäisten valintojen tekemistä. Nykykoulussa oppilaat osallistuvat yhdessä opettajan kanssa vallankäyttöön ja valtatilanteiden määrittelyyn. Laineen (1999, 122 – 123) mukaan oppilaat aistivat jatkuvasti ”tuntosarvet” päässään luokan tilanteita ja mukautuvat ilmapiiristä ja opettajan toiminnasta välittyvien odotusten mukaisiksi. Näissä vallan määrittely ja -tunnustelutilanteissa sovitaan myös siitä, kuinka paljon valtaa oppilaille luokassa sallitaan.

Opettajan oppilailleen antamat valtamahdollisuudet ja heihin kohdistuvat vaatimukset kyseenalaistetaan kuitenkin yhä useammin ennen kuin niihin mukaudutaan. Ziehen mukaan tämä on osaltaan seurausta yhteiskunnan modernisoitumisesta, jonka seurauksena on alettu kiinnittää yhä enemmän huomiota kunkin yksilön henkilökohtaisiin tuntemuksiin ja ajatuksiin. Kaiken onkin nykyisin tunnettava omakohtaiselta ja palveltava yksilön omia tarkoituksia, myös koulussa. (Ziehe 1995.) Yksilöllisyydestä on tullut merkittävä osa koulua, kun oppilaat odottavat tulevansa kohdelluiksi ainutlaatuisina, kukin omine tarpeineen ja tunteineen.

Vallan haastaminen ja individualisaation vaatimus johtaa luokassa neuvotteluihin, joissa kaikki osapuolet pyrkivät ajamaan omia etujaan ja

tydyttämään tarpeitaan, vältellen kuitenkin keskinäisiä ristiriitoja (Woods 1983, 128 – 129). Neuvottelujen tavoitteena on löytää tasapaino, jossa opettajan ja oppilaiden vallat ovat keskenään sopivassa suhteessa. Tällöin vallankäyttöä ja valtaan alistumista ei kyseenalaisteta, kun taas optimijaosta poikkeaminen johtaa konflikteihin ja valtaoikeuksista kilpailmiseen. Opettajan ja oppilaiden välisen oikean valtasuhteen taso on näin jatkuvien uudelleenmäärittelyjen ja tulkintaprosessien tulos. (Nuutinen 1994, 42; 1997, 134.) Valtasuhteen selvittelyissä opettaja ja oppilaat sopivat aina uudelleen oppituntia koskevista usein sanattomista ja epävirallisista suhtautumis- ja työskentelytavoista, normeista. Näin neuvottelun osapuolet pyrkivät yhteisymmärrykseen niin työskentelyn päämääristä kuin muustakin yhteistyöstä (Laine 2000, 71).

Tasapainoisen kasvatussuhteen muodostumisesta on tullut entistä hankalampaa nykykoulussa, jossa sen enempää opettajalla kuin oppilaillakaan ei ole enää selvää käsitystä omasta roolistaan. Oppilaat etsivät oman identiteettinsä rajoja, eikä opettajallakaan ole automaattisesti auktoriteettiasemaa luokassa. Kouluinstituution takaama virka ei merkitse automaattisesti luokan valtapiramidin huipulle pääsemistä. Opettaja ei siis ole enää se kunnioitettu henkilö, jonka sana on laki. Opettajan auktoriteetin aura on murentunut oppilaiden silmissä (Ziehe 1991, 168; Laine 1997, 114). Koulua ja opettajaa enemmän ja nopeammin uutta tietoa, yhtä lailla kuin kokemuksiakin, oppilaille tarjoavat nyt mediat sekä viihdeteollisuus, joilla on oppilaisiin opettajaa suurempi valta (Aittola, Jokinen & Laine 1995, 126).

Nopeasti muuttuvassa nyky-yhteiskunnassa vaaditaan oppilailta myös aiempaa enemmän kykyä hallita monimutkaista sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta. Näitä taitoja opitaan ennen kaikkea vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa, ei opettajan opettamana tai koulun antamina edellytyksinä (Antikainen 1998, 158). Rinteen ja Salmen (1998, 46) mukaan jälkimodernissa yhteiskunnassa voidaankin kyseenalaistaa jo itsessään se, onko koulutuksella edes mahdollisuuksia vastata nykyisen yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Suuri osa oppimisesta tapahtuu joka tapauksessa

koulun ulkopuolella, eikä koululla ole enää lasten maailmassa samanlaista merkitystä tiedonlähteenä ja kasvun paikkana kuin ennen. Tässä tilanteessa opettajan on taukoamatta puolustettava koulun tehtävää muun maailman houkutusten edessä.

Opettajan vallan haastamisen on tehnyt osaltaan helpommaksi myös konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen johdosta muuttunut opettajan asennoituminen työhönsä. Launosen käsityksen mukaan nykyinen ajattelu onkin tehnyt opettajan vallankäytöstä kiellettyä ja paheksuttavaa. Didaktisesti tämä tarkoittaa nykyistä itseohjautuvuuden ja oppilaslähtöisyyden ihannoitua, jossa opettajan rooli järjestyksen ylläpitäjänä on kyseenalaistettu. (Launonen 2000, 296.) Kun opettajajohtoisessa opettamisessa opettajan tehtävä oppilaiden kontrolloijana oli vielä selvä, voi oppilaslähtöisen opettajan olla vaikea määritellä, missä tilanteissa kontrollia tarvitaan. Opettajan ja oppilaiden tulkinnat ovat luokan tapahtumista erilaisia, eikä opettaja ei voi pyrkimyksestään huolimatta koskaan ymmärtää täysin oppilaiden toimintaa ja ajattelua, eikä vastata siihen oppilaiden odottamalla kontrollikeinoilla. (Tirri & Puolimatka 2000; Verkuyten 2002, 110.) Siirtymä perinteisestä opettajalähtöisestä opettamisesta oppilaslähtöisyyteen onkin tästä syystä tehnyt opettajasta kanssatyöskentelijän entisen toiminnanjohtajan sijaan (Patrikainen 1998).

Oppilaslähtöisellä opettajalla ei siis valtaa ja kontrollia ole yhtä paljon kuin opettajajohtoisella. Lapsilähtöisyyden äärimuodossa, jollaiseksi neuvotteluakin pidemmälle menevä suostuttelu voidaan tulkita, on opettaja luopunut kokonaan valta-asemastaan. Hän ohjaa lasten toimintaa vain näennäisesti ja hakee ratkaisuilleen tukea aina oppilailta. Valta on tällöin käytännössä kokonaan lapsilla. Ojakankaan mukaan nyky-yhteiskunnassa opettajan ja oppilaiden suhteiden neuvottelun rinnalla suostuttelusta onkin tullut yksi vallan muoto siinä, missä aikaisemmin oli pakottaminen ja asemaan perustuva auktoriteetti. (Ojakangas 2001, 67.)

Neuvottelujen ja suostuttelun kentällä opettajan asema vallankäyttäjänä ei tule annettuna, vaan se pitää ansaita toistuvissa valtataisteluissa. Useat

tutkimukset osoittavat, että valta-aseman opettaja saa vain olemalla hyvä ja reilu tyyppi, eräänlainen kaveri oppilaille. Samalla on kuitenkin osoitettava, että kykenee kantamaan aina valtaan kuuluvan vastuun. Jahnukaisen mukaan opettajan odotetaan olevan oppilaille persoonana jatkuvasti läsnä - ihminen luuta ja verta. Ei siis riitä, että opettaja on vain tietoa jakava kone. (Jahnukainen 2001, 20.) Hyvä, vastuullinen opettaja kunnioittaa oppilaita ja kykenee kääntämään hankalatkin neuvottelutilanteen myönteisiksi. Tällöin kaikki osapuolet voivat säilyttää kasvonsa neuvottelujen ratkaisussa ja luokassa säilyy myönteinen oppimisilmapiiri.

Opettajan kykyä säilyttää valta ja aikuisuus luokkatilanteissa mitataan jatkuvasti. Sen jälkeenkin, kun opettaja on jo saavuttanut valta-asemansa, on hänen pyrittävä säilyttämään se. Pienissä hetkissä tehtävät nopeat ratkaisut ovat ensiarvoiset tärkeitä luokan sosiaalisen tilan ja opettajan aseman kannalta. Huonosti hoidettu tilanne saattaa johtaa opettajan auktoriteetin menetykseen tai oppilaan loukatuksi tulemiseen, eikä opettajan vallalla ole tämän jälkeen enää merkitystä. (Jokinen 2001, 8.)

Asemansa säilyttääkseen opettajan onkin vältettävä väärää valtaa, jota mm. Kyriacou (1989, 169) sekä Spady ja Mitchell (1979, 109) ovat määritelleet. Heidän mukaansa loukkaavaa vallankäyttöä on sekä fyysinen että psyykinen alentaminen, yleinen nolaaminen, hyväksymisen ja hylkäämisen kokemuksiin vetoaminen, kykenemisen tai osaamattomuuden tunteiden tuottaminen, maltin menettäminen ja kaikin puolin epä johdonmukainen käyttäytyminen. Tämä kaikki on sitä, mitä voidaan pitää piilotettuna valtana.

3.4 Kurilla kasvatettu

3.4.1 Luokan hallinta

Näkyvä tapa osoittaa valtaa koulussa on sen perinteinen muoto, kuri. Foucault'n mukaan kuri on erityinen vallan osa-alue, jonka avulla vallan kohteena olevat pyritään mukauttamaan vallitseviin olosuhteisiin. Tässä kasvatustehtävässä tarvitaan Foucault'n mukaan kurilaitoksia, joita ovat mm. koulut, vankilat ja mielisairaalat. (Foucault 1980, 158 – 159; Hélen 1995, 282 – 283, 296.)

Monien muiden valta-asetelmien mukaisesti kurin käyttäminen on kuitenkin kokenut muutoksen siten, että sen keinot vastaavat paremmin ajan kasvatuskulttuuria. Launosen mukaan muutos on alkanut jo kansakouluaikana ja jatkuu yhä. Tässä muutoksessa luovuttiin ensin oppilaiden kuuliaisuudesta, sitten itsekurista ja opettajan ulkoisesta auktoriteetista. Näin pala palalta 1900-luku mursi opettajan kasvatuksellisen vallan. (Launonen 2000, 295.) Samalla luovuttiin fyysisistä rangaistuksista. Kun niillä ennen oli itsestään selvä ja hyväksytyt asema koulussa, ovat ne nyt paheksuttuja ja kiellettyjä. Vuosikymmeniä ei oppilaita siis ole enää kasvatettu Aleksis Kiven kuvaaman karttakeppipedagogiikan avulla (Aho 2002, 27). Ojakankaan mukaan onkin siirrytty kurin aikakaudesta kontrollin aikakauteen. Moraalisen ohjauksen sekä ääritapauksissa jopa ruumiillisen rangaistuksen on korvannut kontrolli, joka kohdistuu ennen muuta kasvatettavien olosuhteisiin vaikuttaviin tekijöihin. (Ojakangas 2001, 59.)

Kontrollilla ei pyritä kurin tavoin vaikuttamaan suoraan oppilaisiin, vaan ohjaus on epäsuoraa. Kontrollissa lasten parempaan hallintaan pyritään muuttamalla ympäristöä eikä kurinpitoa vaativissa tilanteissa etsitä tällöin syytä niinkään yksilöstä, vaan ympäristöstä. (Ojakangas 1997.) Niinpä

fyysisen ja henkisen rangaistuksen tilalle onkin tullut lasten hallinta ajan ja tilan kontrolloinnin sekä erilaisten sääntöjen avulla.

Opettaja käyttää kuria turvatakseen lasten kasvamiselle ja oppimiselle suotuisan ympäristön. Oppitunnin aikana opettaja hallitsee jatkuvasti luokan toimintaa, mikä heijastelee suuren joukon vuorovaikutuksessa aina läsnä olevaa tarvetta (Määttä 1989, 11). Kuri onkin usein opettajalle välttämätön väline joukkomaisessa koulussa, jossa oppilaiden yksilöllinen huomioiminen ei ole mahdollista. Jackson (1968) kuvaa tällaista kuria ja kontrollia tarvitsevaa koulua kolmen avainsanan avulla: joukot, valta ja palkitseminen (Aittola 1999, 230). Koulu on valtaa käyttävä ihmismassojen käsittelylaitos, jollaista ei ole helppo löytää muualta nyky-yhteiskunnasta.

Oppilaisiin kohdistettu kuri ja kontrolli tekevät koulusta muusta elämästä erillisen ja epämieluisan paikan. Viihtymättömyys koulussa on usein seurausta koulun joukkomaisesta kurista, joka törmää oppilaiden käsitykseen itsestään yksilöllisinä ja itsenäisinä koululaisina. Oppilaiden tehtäväksi tässä joukkomaisuuden ja kontrollin ilmapiirissä jää sopeutuminen jatkuvaan toimintaan ryhmissä samalla kun työskentely ja suoritukset ovat kuitenkin individualistisia (Gordon 1999, 100, 112; ks. myös Laine 1999, 118). Kivinen, Rinne ja Kivirauma (1985) toteavatkin luokkahuoneen toimintaympäristönä edellyttävän elämistä tietyssä sosiaalisessa ryhmässä jatkuvan valvonnan, vertailun, arvioinnin, kiitoksen ja moitteen kohteena. Jokainen oppilaan teko luokassa on opettajan vallankäytön alainen. Oppilaita voidaan verrata sakkinappuloihin, joita opettaja siirtelee strategisena päämääränä luokkahuonekontrolli.

Saukkonen on kuitenkin tutkimuksessaan osoittanut, ettei täydellinen viihtymättömyys kontrolloidussa ja joukkomaisessa koulussa pidä aina paikkaansa. Vielä 12 -vuotias lapsikin kaipaa ympärilleen strukturoitua koulua, joka noudattaa opittuja toimintakäytäntöjä. Vaikka koulussa monet käytännöt koetaan epämiellyttäväiksi, ei niille nähdä vaihtoehtoja. "Koulu on koulua eikä siitä pidä muuta tehdä". Perinteisesti toimiva koulu luokin

lapselle muuttuvassa ja epäselvässä maailmassa turvallisen ympäristön.
(Saukkonen 2003, 82, 92.)

3.4.2 Koulun tila ja aika

Opetus ja oppimisprosessit tapahtuvat aina tietynlaisessa ympäristössä, fyysisessä tilassa, jota sekä opettaja että oppilaat muokkaavat (Pietarinen & Rantala 2002, 236). Kautta aikojen tätä koulun tilaa on järjestelty sellaiseksi, että se mahdollistaisi oppilaiden tehokkaan kontrolloimisen. Tilaa onkin käytetty kurin ja kontrollin keinona mm. sijoittelemalla oppilaita niin, että opettajan on helppo pitää heitä silmällä. Niinpä heikot oppilaat istuivatkin ennen luokan takana, josta opettajan oli helpompi tarkkailla heitä katseellaan edessä kateederilla seistessään. (Ojakangas 1997, Foucault 1980.)

Edelleen opettaja käyttää ylempää valtaansa oppilaisiin kontrolloidessaan tilaa, jossa oppilaat toimivat ja liikkuvat. Laineen (1997, 56 – 57; 2000, 32) mukaan jo luokkatila itsessään ilmoittaa saapumisen opettajan valta-alueelle, jossa toiminta on kontrolloitua. Luokan oven sulkeminen kieltää oppilasta sekoittamasta muualla sosiaalisessa todellisuudessa kuulemaansa ja käyttämänsä kieltä, ajattelua, katsomuksia ja toimintatapoja koulun sisällä tapahtuvaan abstraktille kielelle rakentuvaan opettajajohtoiseen vuorovaikutukseen (ks. myös Antikainen ym. 2000, 241).

Opettajat ovat Gordonin (1999) mukaan muutenkin vastuussa luokan fyysisestä tilasta ja hallitsevat sen käyttöä. Tämä näkyy mm. siinä, että opettajat liikkuvat luokassa paljon oppilaiden lähes täydellisestä liikkumattomuudesta huolimatta. Luokassa jokaisen oppilaan käytössä on puolestaan oma paikka eli muista eristetty pulpetti, jonka yksityinen eristyneisyys turvataan oman oppimateriaalin ja yksinään suoritettavien tehtävien muodossa (ks. Schmuck & Schmuck 2001, 194).

Opettaja on pakotettu työskentelemään koulussa paitsi järjestyksen ylläpitäjänä myös ajanottajana. Hänen vastuullaan on huolehtia siitä, että kaikki luokassa tapahtuu ajallaan ja säädetyssä järjestyksessä. Koulun

ajallinen rytmi pakottaa näin oppilaan mukautumaan tiettyyn etukäteen jaksotettuun aikatauluun, jossa koulupäivä on kellonsoiton tahdittamana jaettu alle tunnin mittaisiin oppitunteihin sekä lyhyisiin välitunteihin.

Opettaja totuttaa oppilaat tähän tiettyyn koulun rytmiin myös opetuksellisissa sisällöissä. Koulussa opetusaiheita käsitellään samassa vauhdissa eikä asioissa saa mennä eteenpäin omaa tahtia. Opettaja osoittaakin näin valtaansa antamalla tasatahtista ja joukkomaista opetusta koulun vaatimusten mukaisesti (Saukkonen 2003, 72 – 73). Joukkomaisessa opetuksessa oppilaat eivät saa työskennellä häiriöttä ja uppoutua tehtäväänsä haluamallaan tavalla. Tämä hankaloittaa oppilaiden oman sisäisen rytmin mukaista asioiden omaksumista. Oppilaiden yksilöllisille rytmeille ja omiin haaveisiin vaipumiselle ei myöskään anneta aikaa, vaan oppilaiden on rytmittävä toimintansa, halunsa ja pyrkimyksensä koulun aikakäsitykseen (Kivinen ym. 1985; Ziehe 1991, 66). Jopa oppilaiden nälkä on pakotettu tietyn ruokailuajan mukaiseksi, sillä ruoka tarjoillaan vain tietyinä aikana ja ruokalaan mennään aina yhdessä.

Toisaalta koulussa aika on siis jaksotettu lyhyisiin, määrättyihin pätkiin, toisaalta siellä vaaditaan kykyä pitkäkestoiseen työskentelyyn. Koulussa edellytetään sopeutumista yhteiskunnan kiihkeästä rytmistä poikkeavaan aikakäsitykseen, joka edellyttää oppilaalta pitkäjänteisyyttä (Ziehe 1991, 59). Myös tästä seuraa yksilöllisen aikakäsityksen ja koulun ajan ambivalenssi (Laine 1997, 81).

3.4.3 Koulun säännöt

Opettajan valta, joka koskee niin aikaa, tilaa kuin vuorovaikutussuhteitakin, konkretisoituu koulun ja luokan säännöissä. Nämä ohjeet sanelevat oppilaiden käyttäytymisen ehdot siten, että oppilaiden on mahdollista toimia omalla tavallaan vain vallanpitäjän asettamissa rajoissa. Tunnustuksen saaminen vaatiikin oppilaalta sääntöihin mukautumiseen. Oppilaiden on

osallistuttava säännöllisesti oppitunneille ja jätettävä tehtävät ajallaan saadakseen kiitosta tiedoistaan ja taidoistaan. (Bauman 1999, 145 – 146.)

Säännöt ovat koulun yleisten järjestyssääntöjen lisäksi opettajan yksin asettamia tai yhdessä oppilaiden kanssa laadittuja luokkakohtaisia ohjeita. Usein nämä kaksi yhdistyvät, kun säännöt laaditaan luokassa näennäisesti yhdessä. Todellisuudessa opettaja kuitenkin aina hyväksyy tai hylkää laaditut säännöt ja ohjaa oppilaita niiden laatimisessa haluamaansa suuntaan (Horppu 1993, 101 – 102). Vielä sääntöjen laatimisen jälkeenkin neuvotellaan niistä Woodsin (1983, 128 – 129) käsityksen mukaan paljon. Tämä jääkin käytännössä oppilaiden ainoaksi mahdollisuudeksi vaikuttaa sääntöjen sisältöihin ja valvontaan.

Osa koulun säännöistä on tiedostamattomia lakeja, jotka opettavat systemaattisesti hyvin paljon sellaista, mitä ei ole asetettu kouluopetuksen ja -oppimisen virallisiksi tavoitteiksi. Nämä normit oppilaat sisäistävät oppiessa ryhmän toimimisen kannalta olennaisia käyttäytymistapoja (Schmuck & Schmuck 2001, 193). Tiedostamattomat normit ohjaavat oppilaat täten sisälle vallan- ja työnjaon hierarkioihin. Koulun valtasuhteiden ymmärtäminen osin onkin mahdotonta, mikäli koulun rutiineja, sääntöjä ja arkipäivän toimintamuotoja ei hahmoteta osaksi yhteiskuntaa ja sen vaatimuksia. Lisäksi säännöt opettavat mm. opettajan tottelemista ja oman vuoron odottamista. (Antikainen 1993, 119.)

Koulun tiedostamattomia sääntöjä on usein kuvattu piilo-opetussuunnitelman käsitteellä, jolla tarkoitetaan opetussuunnitelman takana olevaa epävirallista tai todellista järjestystä. Lähes samassa tarkoituksessa McLaren käyttää käsitettä rituaalit. Näillä hän tarkoittaa koulun ulkopuolisesta elämästä kouluun siirtyviä, arjessa näkyviä opettajan ja oppilaiden käyttäytymisnormeja ja rutiineja. Nämä rituaalit välittävät sosiaalista ja yhteiskunnallista todellisuutta kouluun ja pitävät yllä koulun totuttuja toimintatapoja. Rituaalit ovat hyvin pysyviä ja säilyvät usein muuttumattomina ympäristön nopeista muutoksista huolimatta. (McLaren 1993, 3 – 41.) Säännöt, jotka ovat koulussa muuttuneet rutiineiksi,

rituaaleiksi, normeiksi ja piilo-opetussuunnitelmaksi tekevätkin vallankäytöstä koulun kulttuurin sisään rakennettua.

Oppilaiden kontrolloinnissa käytetyt säännöt ja normit kuuluvat niin luonnollisena osana koulun arkipäivään, ettei niitä kyseenalaista opettaja eivätkä oppilaat (Permer & Permer 2002, 292). Piilo-opetussuunnitelma ja koulun rituaalit muodostuvatkin oppilaiden ja koulun väliseksi törmäyspisteeksi vasta silloin, kun niihin sisältyvät vaatimukset ovat ristiriidassa oppilaiden kouluun mukanaan tuomien käyttäytymistapojen kanssa (Aittola ym. 1995, 140; McLaren 1993, 238). Ristiriidat johtavat koulussa piilotettujen sääntöjen tarkistuksiin ja niistä uudelleen sopimiseen. Säännöistä ja toimintavoista sopimisen onnistunut lopputulos näkyy luokassa positiivisena ilmapiirinä, jolloin myös oppilailla on vaikutusvaltaa toisiinsa ja opettajaan. Koko ryhmässä on tällöin korkea koheesio. Luokan normit tukevat sekä varsinaista opiskelua että jäsenten yksilöllisyyttä, mikä mahdollistaa avoimen kommunikaation ja konfliktien avoimen käsittelyn. (Schmuck & Schmuck 2001, 40 - 41.)

3.4.4 Kumman kuri?

Oppilaat siirtyvät kouluun tullessa perheen yksityiselämästä standardoituun toimintaan. Koulussa oppilas sopeutetaankin kontrolliin, joka on useille oppilaille uutta aiemmin kotona opittuihin toimintamalleihin verrattuna. Koulu osoittaa näin kurilla ja kontrollilla yksilöiden paikan kouluyhteisössä, mikä merkitsee syvällistä murroskohtaa oppilaiden identiteettien kehityksessä. (Rinne & Kivinen 1985.)

Kontrolliin sopeuttamista ja sopeutumista vaikeuttaa se, että oppilaat tulevat mitä erilaisimmista kurin ja kontrollin ympäristöistä. Opettaja onkin vaikean haasteen edessä yrittäessään hallita kaikkia oppilaita tässä kulttuurisessa moniarvoisuudessa, jossa hän ei voi vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Kurinpidon tavoitteita on vaikeaa asettaa

ja toteuttaa tilanteessa, jossa ei enää ole olemassa tiettyä elämäntapaa, johon lapset automaattisesti kasvatettaisiin (Antikainen ym. 2000, 22).

Koulun lukuisten oppilaskulttuurien kohdatessa kouluinstituution odotukset ja käytännöt syntyvät konflikteja. Tämä kouluvastainen toiminta voi suuntautua koko luokkahuonejärjestystä vastaan (Antikainen ym. 2000, 254). Näin ollen kuri ja kontrolli eivät aseta oppilaita vain vallan kohteeksi, vaan myös osalliseksi kontrollitilanteiden määrittelyyn. Oppilaat osallistuvat niin kontrollia vaativien tilanteiden luomiseen kuin niiden vastustamiseenkin. Opettaja voi kuitenkin yrittää estää kontrollin kyseenalaistamisen esittämällä ristiriitoja aiheuttavat asiat sellaisessa muodossa, että oppilaiden on vaikea ymmärtää niitä. Opettaja voi myös pyrkiä rikkomaan oppilaiden vastarinnan ennen kuin oppilaat ovat todella nousseet kapinaan opettajaa vastaan. (ks. Giddens 1984a, 223 - 224.)

Olivatpa opettajan keinot kontrolloida ja reagoida kontrollin vastustukseen mitkä tahansa, ovat ne usein opettajan omana kouluaikaanaan saamien mallien mukaisia. Koron mukaan varhaisin opettajuuteen sosiaalistava tekijä onkin opettajan omat lapsuudenaikaiset kokemukset, joiden varassa opettaja muodostaa varsin pysyviä käsityksiä opettajuudesta ammattina (Koro 1998, 136 - 138). Tämä on ongelmallista vallan näkökulmasta, sillä maailma on muuttunut monien nuorimpienkin opettajien lapsuudesta. Ziehen (1995, 19) mukaan opettajan ja oppilaiden kulttuurien välinen kuilu käy koko ajan yhä suuremmaksi opettajien pitäessä itsestäänselvyyksinä monia sellaisia asioita, joilla ei todellisuudessa ole sijaa lasten elämässä. Eron kasvamisesta huolimatta ajatellaan Värin (2002) mukaan opettajien edelleen olevan mallikansalaisia, joiden esimerkkiin oppilaiden odotetaan mukautuvan.

Yhteiskunnan koululle asettamat tavoitteet, koulun todellisuus sekä opettajan rajalliset voimavarat pakottavat opettajan toimimaan välillä vastoin omia arvoihanteitaan ja koulun virallisia käytäntöjä (Hakala 1998, Antikainen ym. 2000, 214 - 217). Kurinpito kieroutuu muun muassa silloin, kun sen tavoitteena ei ole työrauhan ylläpitäminen, vaan opettajan

epätoivoinen yritys oman valta-aseman säilyttämiseksi ja vahvistamiseksi.

Bernfieldin kuvaa tätä väitettä seuraavasti:

” - - monet piirteet opetuksessa ja koulun sosiaalisessa elämässä jäävät käsittämättä niin kauan kuin tulkitsemme ne ilmauksiksi opettajien ja muiden tietoisista tarkoituksista, kun sen sijaan ne voidaan ymmärtää osana valtasuhteiden ylläpitämistä” (Broady 1989, 120).

Broady on tulkinnut väitettä siten, että opettajan käskiessä oppilasta ottamaan päänahineen pois luokassa, ei olekaan kyse siitä, että hatulla olisi merkitystä oppimisen tai hyvin tapojen kannalta. Tärkeintä on, että opettaja voi osoittaa, kuka luokassa määrää toiminnasta ja kenelle valta kuuluu. (Broady 1989, 120 – 121.)

3.5 Minä opetan sinua

3.5.1 Indoktrinaatio

Vallankäyttö konkretisoituu kasvatussuhteen osapuolten välisessä opetustilanteessa, jossa käytetään erilaisia opetus- ja kasvatustrategioita. Vallankäytöllisesti oleellisia ovatkin opetuksen tavoitteiden ja keinojen valinta sekä strategioiden toteutumisen arviointi. Opettaja tekee päätöksiä siitä, mitä valmiuksia lapsien on saavutettava ja samalla hän ilmaisee heidän mahdollisuutensa vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Lapsia voidaan siis kuulla tai heidät voidaan sivuuttaa kokonaan, jolloin he myös oppivat eri asioita itsestään, suhteestaan opettajaan ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan. (Nuutinen 1997, 135.)

Indoktrinaatio on selvästi opettamiseen liittyvä valtakäsite, jolla tarkoitetaan piilotettua vallankäyttöä. Käsitteen kielteisessä merkityksessä valta-asemaa käytetään väärin pyrittäessä iskostamaan tietyt asenteet, käsitykset, uskomukset tai teoriat oppilaiden mieliin. (Huttunen 1999, 28, 86;

Puolimatka 2001, 174, 249.) Indoktrinoivaksi onkin usein määritelty opettaminen, jossa opettaja tietoisesti pitää oppilaita pelkkinä opettamisensa kohteina, eikä anna heille mahdollisuutta konstruoida itse omaa tietämystään. Opetettavat asiasisällöt tarjoillaan tällöin oppilaille ehdottomina totuuksina, joiden todenperäisyyttä ei pystytä tai edes haluta osoittaa. Oppilaat eivät myöskään saa kyseenalaistaa näitä totuuksia. Indoktrinaation tavoitteena onkin persoona, joka on kritiikitön ja opetettuihin käsityksiin lukkiutunut sekä kykenemätön näkemään vaihtoehtoisia tapoja ajatella. (Huttunen 1997, 24 - 29, 111 - 112; 1999, 36 - 38, 90; Puolimatka 1999; 2001, 101 - 102.) Tämä ajattelun köyhdyttäminen on eräänlainen eettinen ongelma, jossa oppilaan omaa pohdintakykyä aliarvioidaan ja hänen persoonaa näin loukataan (Huttunen 1999, 28, 86). Eettisesti arveluttavaa indoktrinaatio on myös siksi, että opettaja voi käyttää sitä hyväkseen saadakseen itselleen nautinnon tunnetta ja oppilaiden ihailua tehdessään itsestään korvaamattoman tiedon lähteen (Harjunen 2002, 324).

Kaikkea oppilaiden koulussa oppimaa ja omaksumaa ei kuitenkaan voida pitää opettajan tietoisesti opettamana. Opettaja on myös osaltaan indoktrinaation kohde yhteiskunnassa ja toimii niiden oppien varassa, jotka hän on tiedostamattaan omaksunut. Opettajan opetustyön kehykset määrittävätkin kunkin aikakauden ideologis-poliittisessa kontekstissa (Värri 2002, 62). Huttunen esittää tästä syystä perinteisistä indoktrinaation kriteereistä poiketen näkemyksen, jonka mukaan opetus voi olla indoktrinoivaa, vaikka opettaja ei tekisikään sitä tietoisesti. Näin määriteltynä indoktrinaation käsite sulkee sisäänsä myös piilo-opetussuunnitelman, jossa opettaja toimii yhteisön normien ja arvojen mukaisesti, niitä toteuttaen ja seuraavalle sukupolvelle siirtäen. (Huttunen 1997, 1999.)

Indoktrinaatiota ei voidakaan pitää pelkästään kielteisenä käsitteenä. Sen voidaan katsoa olevan tarpeellista ja jopa toivottavaa silloin, kun sitä käytetään oppilaiden yhteiskuntaan sosiaalistamiseen (Huttunen 1999, 101 - 102). Hyödyllistä indoktrinaatio on muun muassa moraalisten periaatteiden

ja käyttäytymissääntöjen opettamisessa sekä lainkuuliaisuuden ja demokratian siirtämisessä. Nämä sisällöt eivät pyri oppilaan manipuloimiseen, vaan niiden avulla halutaan opettaa oppilaiden myöhemmin elämässään tarvitsemia tietoja ja taitoja. Puolimatka esittää kuitenkin myös tätä sosiaalistavaa indoktrinaatiota vastustavan mielipiteen. Hänen mukaansa yhteiskuntaan sopeuttaminen olisi muun opetuksen tavoin toteutettava siten, että oppilailla olisi mahdollisuus pohtia ja valita itsenäisesti erilaisten yhteiskunnallisten periaatteiden väliltä (Puolimatka 2001, 126).

Sosiaalistamisen ja indoktrinaation raja onkin monessa suhteessa kuin veteen piirretty viiva. Yhteiskunnassa ja kasvatuksessa vaaditaan toisaalta lapsen omaa ajattelua, toisaalta opetus ja kasvatusta ovat jossain mielessä aina indoktrinoivia. Toukonen tiivistää indoktrinaation ja kasvatuksen välisen häilyvyyden osuvasti väitteessä, jonka mukaan ”voidaan kyseenalaistaa se, löytyykö ylipäänsä kriteeriä, jonka avulla se, mitä indoktrinoidaan, voitaisiin erottaa siitä, mitä kasvatuksessa siirretään” (Toukonen 1991, 117). Toukonen (1991) osoittaa kirjoituksessaan, että lukuisat yritykset tehdä ero lapsen hyvään pyrkivät kasvatukseen ja moraalisesti tuomittavan indoktrinaation välille kariutuvat. Ei ole yksinkertaisesti mahdollista tietää varmasti etukäteen, mikä lapsen kannalta on hyvää ja tarvittavaa, mikä häntä rajoittavaa indoktrinaatiota.

Hyvän määrittelemisestä, ja siten indoktrinaation oikeutuksesta, on tullut aiempaa hankalampaa myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jota luonnehtii tulevaisuuden epäjatkuvuus. Tänäpäin koulussa opetetut tiedot, taidot ja järjestykset saattavat osoittautua sopimattomaksi tulevaisuudessa ja luoda toiminnalle jopa riskejä. Rinne ja Salmi ovatkin aiheellisesti esittäneet kysymyksen siitä, kuka voi enää edes sanoa, mitä koulussa pitäisi oppia. Mitään sellaista se ei ainakaan ole, johon koulu on työnsä alun perin perustanut. Koulu ei kasvata oppilaita säännölliseen palkkatyöhön tai sosiaalista valmiiksi eriarvoiseen sääty-yhteiskuntaan. (Rinne & Salmi 1998, 52 - 55, 174.)

3.5.2 Kielellinen valta

Koulussa oppiminen perustuu pääosin kieleen, joka Sutisen mukaan käsittää sekä puhutun kielen että ilmeet ja eleet. Hänen mukaansa kieleksi voidaan ymmärtää kaikki se symbolinen vuorovaikutus, jonka kommunikaation osapuolet ymmärtävät samoin ja joka näin ollen jakaa yhteisiä merkityksiä. (Sutinen 1997, 79, 81.) Tässä kielellisessä kommunikaatiossa kukin määrittelee oman suhteensa toisiin ihmisiin ja maailmaan sekä oppii tapoja ymmärtää ja tulkita ympäristön tapahtumia. Kieli toimii paitsi ympäristön kuvaajana myös todellisuuden tuottajana, joka aktiivisesti vääristää, muotoilee ja muuttaa maailmaa (Giroux & McLaren 2001, 80 – 88).

Kommunikaatioon ja kieleen liittyy koulussa runsaasti sääntöjä, jotka luovat ja ylläpitävät opettajan ja oppilaiden välistä hierarkiaa. Samalla ne mahdollistavat opettajan vallankäytön. Kommunikaatiossa opettajalla onkin oppilasta suurempi valta, jolloin hän on myös suurimman osan ajasta yksin äänessä. Omaan tahtoonsa opettaja taivuttaa oppilaita vetoamalla puheenvuoroissaan oppilaiden etuihin, vaikka toivookin heidän alistuvan tahtoonsa. (Salomaa 1998, 2 – 3, 18 – 20.) Erityisen selvästi vallan ja kommunikaation suhde näkyy Salomaan (1998, 142) tutkimuksen mukaan oppilaiden nuhtelussa. Tämä nuhtelu voi olla yhtä hyvin sanallista kuin ilmeisiin ja eleisiin perustuvaakin.

Kielen valta ei rajoitu vain opettajan omiin puheenvuoroihin, vaan se ulottuu myös oppilaiden puheenvuorojen ohjailemiseen. Opettaja opettaa koulussa kielen, jonka mukaisesti oppilaiden tulee ympäristön tapahtumia tulkita. Tähän kieleen ja kommunikaatioon eivät kuulu kiroilu, huudahdukset, väkivalta tai liiallinen suoruus. Niinpä opettaja kontrolloikin luokassa sopimattoman kielen käyttämistä sen lisäksi, että valvoo oppilaiden puheenvuorojen sisältöjä (Antikainen ym. 2000, 245). Opettaja päättää myös oppilaiden käyttämien puheenvuorojen määristä ja pituuksista sekä dialogien aloituksista ja lopetuksista (Salomaa 1998, 139).

Luokan kommunikaatiossa opettaja vahvistaa puheenvuoroillaan oman asemansa lisäksi oppilaiden keskinäistä hierarkiaa. Hän arvioi oppilaiden suorituksia ja vertailee niitä toisiinsa. Vaikka koulussa ei virallisesti olekaan suotavaa saattaa oppilaita eriarvoisiin asemiin, asetetaan heitä kuitenkin jatkuvasti keskinäiseen paremmuusjärjestykseen. (Antikainen ym. 2000, 235.) Tämä opettajan kommunikaatiossaan välittämä normalisointi ja oppilaiden arvottaminen ei ole aina edes opettajan itsensä tiedostamaa (Salomaa 1998, 2 - 3, 18 - 20).

Kaikesta edellä olevasta voidaankin päätellä se, mitä Girouxin ja McLarenin (2001, 78, 88) ovat todenneet kirjoittaessaan, että kieli paikantuu aina valtasuhteisiin. Se oikeuttaa ja marginalisoi tiettyjä subjektiasemia. Oppilaiden alistuminen heille määrättyyn asemaan ei kuitenkaan ole varmaa ja pysyvää, sillä myös heillä on ajoittain tarve kontrolloida tuntien kulkua. Tällöin oppilaat voivat mm. epäillä opettajan antamia ohjeita ja pyrkiä laistamaan velvollisuuksistaan mitä erilaisimmin tavoin. (Salomaa 1998, 18, 26 - 27.) Parhaiten näissä kontrollista käytävissä neuvotteluissa Penttisen (1999, 228) mukaan pärjäävät ne oppilaat, jotka ovat löytäneet yhteisymmärryksen ja yhteisen kommunikaatiotavan opettajan kanssa. Varsinainen kielellinen lahjakkuus ei hänen mukaansa olekaan yhteydessä neuvotteluissa pärjäämiseen.

Salomaan mukaan oppilaat kuitenkin useimmiten alistuvat opettajan kielelliseen valtaan. Tämä voi olla toisaalta heidän itsensä tiedostama, mutta myös tiedostamaton valinta. Toisaalta se voi olla myös koulussa opittu käyttäytymistapa. (Salomaa 1998.) Alistuminen sotii joka tapauksessa sitä käsitystä vastaan, jonka mukaan koulun pitäisi opettaa oppilasta arvioimaan sitä tietoa ja maailmaa, jota kieli tuottaa. Tällaisen kriittisyyden opettamisella murrettaisiin ne myytit, joiden avulla väärä valta oikeutetaan ja oppilaiden mieliä muokataan (Giroux & McLaren 2001, 99 - 100).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Pedagoginen valta on aihetta sivuavan tutkimuskirjallisuuden perusteella dynaaminen ja moniulotteinen käsite. Kirjallisuuteen tutustuessamme ja opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin liittyviä kysymyksiä pohtiessamme kiinnostuimmekin useista valtaan liittyvistä ilmiöistä. Tässä prosessissa tutkimustehtävä tarkentui edelleen teoreettisen perehtymisen ja kenttätöön aikana. Lopulliseen muotoonsa tutkimuskysymykset kiteytyivät vasta raportin kirjoittamisen yhteydessä. Näin ongelmien tarkentuminen eteni Syrjälän (1994, 21) ja Kiviniemen (2001, 69) kuvaamalla tavalla yleisestä kiinnostuksesta ja uteliaisuudesta kohti tarkempaa ongelmien määrittämistä.

Varsinaisena tutkimustehtävänä työssämme oli opettajan vallan tarkastelu koululuokassa. Tämä tehtävä täsmentyi tutkimusprosessin kuluessa kysymyksiksi, joissa pohdimme sitä, miten opettaja valtaansa luokassa käyttää ja millainen on oppilaiden asema opettajan ja oppilaiden välisessä valtasuhteessa. Teoreettisen perehtymisen jälkeen meille oli jo muodostunut luokan keskeisimmästä valtasuhteesta mielikuva, jota halusimme koetella empiirisen havaintoaineiston varassa laadullisena tapaustutkimuksena.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskohteen valinta ja kuvaus

Tutkimuskohteenamme oli luokka, joka edustaa opettajan ja oppilaiden muodostamaa tyypillistä tapausta koulussa (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 20; Merriamin 1988, 9). Kohteen rajasimme vain yhteen luokkaan, sillä oletimme siihen keskittymisen mahdollistavan valtasuhteiden ymmärtämisen syvemmin. Tulkintaamme ei näin ollut vaikeuttamassa

useamman luokan erilaiset toimintatavat ja vuorovaikutussuhteet. Tämän kohteen rajauksen teimme myös siksi, että oletimme taitojemme aloittelevina tutkijoina olevan vielä riittämättömiä löytämään useampien muuttujien yhteyttä aineistoon (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 169).

Tutkimusluokkamme oli yksi perusopetuksen 6. -luokka, jossa oli 24 oppilasta. Heistä puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Luokka-asteen valintaan vaikutti oletuksemme 12 -vuotiaiden aktiivisuudesta ja kriittisyydestä opettajaansa kohtaan. Odotimmekin vallan vastavuoroisuuden tulevan tässä luokassa selvemmin esiin kuin vasta koulu-uransa aloittavilla oppilailta olisi tullut. Tietoisen kohteen valinnan lisäksi valintaamme vaikutti suuresti myös sattuma, kuten Saarela-Kinnunen ja Eskolakin (2001, 161) kuvaavat tutkimuskohteen valintaprosessia. Tutkimusluokaksi valikoituikin useista mahdollisista koululuokista se, jonka opettaja ainoana oli suostuvainen yhteistyöhön kanssamme ja jonka aikataulut sopivat parhaiten omiimme.

Tutkimusluvan saimme sekä luokan opettajalta että koulun rehtorilta. Heille molemmille kerroimme salaamatta, mitä tutkimuksessamme on tarkoituksena selvittää. Borg ja Gall (1989, 56 – 59) kehottavatkin tutkijaa pohtimaan, onko tutkimusaiheen salaaminen tarpeellista ja missä määrin salaaminen loukkaa tutkittavan ihmisoikeuksia. Luokan oppilaille emme kuitenkaan tutkimuksemme aiheesta kertoneet, sillä tutkimuskohtemme luokassa oli pääasiassa opettaja ja hänen toimintansa.

Opettajan toimintaa ei voida kuitenkaan tutkia ilman oppilaiden läsnäoloa. Tutkimusluokan luokan oppilaat vaikuttivat ulkopuolisten tutkijoiden näkökulmasta katsottuna rauhalliselta ja he näyttivät olevan hieman etäisiä keskenään. Niinpä oppilasryhmän käyttäytyminen tunneilla olikin erilaista kuin pienten kaveriporukoiden toiminta ennen tuntien alkua. Pienissä ryhmissään oppilaat olivat muutenkin eloisampia kuin opettajajohtoisilla oppitunneilla. Tällaiseen ryhmän toimintaan saattoi osaksi olla syynä se, että luokan oppilaista oli vain 14 ollut samassa ryhmässä koko kouluajan. Viimeisen kahden vuoden aikana ryhmään oli tullut kaiken kaikkiaan seitsemän uutta oppilasta. Näistä uusista oppilaista neljä oli tullut

luokkaan kuluneen lukuvuoden aikana. Oppilaille oli ollut myös useita eri opettajia alakoulun aikana. Tällä hetkellä heitä opetti toista vuotta miesopettaja, joka oli työskennellyt luokanopettajana noin kymmenen vuoden ajan.

Luokka, jossa oppilaat opiskelivat, oli tilana oppilasmäärään nähden melko ahdas. Tämän vuoksi oppilaat istuivat pariijonoissa, jotka muodostuivat tyttö-tyttö- ja poika-poika -pareista. Jokaisella oppilaalla oli oma pulpetti ja näiden pulpettijonojen väliin jäi kaksi kapeaa kulkukäytävää. Oppilaiden istumapaikat olivat pysyviä eikä niitä vaihdeltu tuntien aikana. Yleisesti ottaen oppilaat istuivat paikoillaan maltillisesti ja näyttivät olevan sopeutuneita luokan järjestykseen.

Opettajalla oli luokan edessä oma pöytä, jonka ääressä hän toisinaan seiso tai istui opettaessaan. Opettaja istui toisinaan myös poissaolevan oppilaan paikalla tai seiso luokan takana. Usein opettaja myös poistui tunnin aikana omaan työhuoneeseensa, joka oli erillinen pieni huone luokan takaosassa. Omassa pienessä huoneessaan opettajalla oli työpöytä ja henkilökohtainen tietokone. Tämän huoneen ja luokan välisessä seinässä oli kookas ikkuna, jonka läpi opettaja saattoi tarkkailla oppilaiden työskentelyä työhuoneessa ollessaan.

Tutkimuskohteena luokka oli vaativa jo henkilömäärän runsauden takia. Myöskään luokan istumajärjestys ei palvellut tutkijoita oppilaiden istuessa selät tutkijoihin päin. Emme näin ollen nähneet oppilaiden ilmeitä ja eleitä, jotka olisivat voineet kertoa oppilaiden suhtautumisesta opetustilanteissa. Luokka omassa tilassaan oli kuitenkin mielestämme havainnollisin koulun elämän kuvaaja, josta opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta voi tarkkailla.

5.2 Tutkimuksen metodit

5.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut tuottaa kaikkiin kouluihin yleistettävää tietoa, vaan ymmärtää yhden luokan valtasuhteita. Tähän tarkoitukseen sopi parhaiten laadullinen tapaustutkimus (Hirsjärvi ym. 2000, 169). Tapaustutkimuksessamme tarkoituksena oli luoda arkitiedolle yleisempää tulkintaa ja pyrkiä löytämään näin valtasuhteiden merkityksiä opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Tällaisesta ymmärtämään pyrkivästä tutkimuksesta käytetään usein termiä arkitutkimus (Syrjäläinen 1990, 10 – 11) tai syvätutkimus (Yin 1994). Syvätutkimuksella Yin (1994) tarkoittaa erityisesti sitä, että tutkittava sosiaalinen yksikkö (luokka) pyritään hahmottamaan ja ymmärtämään mahdollisimman seikkaperäisesti ja yksityiskohtaisesti.

Arkitutkimus ja syvätutkimus ovat tapoja hahmottaa luonnollista tapausta. Syrjälä toteaaakin *luonnollisuuden* olevan yksi laadullisen tapaustutkimuksen keskeisistä ominaisuuksista. (Syrjälä & Numminen 1988, 7; Syrjälä 1994, 13 – 15.) Tutkimuksemme luonnollisuus toteutui aineiston keräämisellä tavallisilta oppitunneilta, jolloin tutkimuksemme tehtiin todellisissa tilanteissa. Aineiston perusteella meille mahdollistui päätelmien tekeminen nykypäivän koulun luonnollisista valtasuhteista, joita keinotekoisesti rajatut ja luodut tilanteet olisivat voineet vääristää. Keinotekoiseksi tuntien tilanteet olisi luonut esimerkiksi tekniset apuvälineet, kuten videointi. Kokemuksiemme perusteella tiesimme videoinnin vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen ja sen jopa jättävän luokan tapahtumia tallenteen ulkopuolelle. Näin ollen videointi olisi antanut meille vääristynyttä tietoa todellisuudesta. Videoinnin hyöty olisikin tässä mielessä ollut vähäinen siitä huolimatta, että se olisi mahdollistanut tilanteisiin uudelleen palaamisen ja tapahtumien kulun tarkastamisen (ks. Merriam 1988, 96).

Luonnollisuuden lisäksi Syrjälä (1994, 13 – 15; Syrjälä & Numminen 1988, 6 – 14) esittää tapaustutkimukselle luonteenomaisiksi piirteiksi mm. kokonaisvaltaisuuden, vuorovaikutuksen, joustavuuden ja arvosidonnaisuuden. Tarkastelemme seuraavassa Syrjälän nimeämien

laadullisen tutkimuksen piirteiden toteutumista ja niihin liittyviä valintoja omassa tutkimuksessamme tukeutuen myös muiden tutkijoiden käsityksiin tutkimuksenteosta.

Tutkimuksessamme tavoittelimme sekä vallan määritelmässä että empiirisen aineiston tarkastelussa kokonaisvaltaista koulun ymmärtämistä, jossa koulua ei irrotettaisi yhteiskunnallisista puitteistaan. Tähän laaja-alaisuuteen antoi *kokonaisvaltainen* laadullinen tapaustutkimus mahdollisuuden, sillä siinä ilmiötä voidaan kuvata systemaattisesti ja sen todellisuutta kyetään tarkastelemaan eri näkökulmista (Syrjälä & Numminen 1988, 8; Patton 2002, 14). Yritimmekin etsiä tutkimusongelmiimme ratkaisuja mahdollisimman avoimin mielin siten, ettei teoriatausta rajaisi niitä liian tiukasti. Liian tiukka teoriaan tukeutuminen olisikin Syrjäläisen (1990, 57) mukaan rajoittanut tutkijoiden vastaanottavaisuutta ja vääristänyt näin tutkimustuloksia.

Tutkimuksessamme ei varsinaisesti ollut tavoitteena tutkijan ja tutkittavan *vuorovaikutus*, jota Syrjälä pitää laadullisen tapaustutkimuksen yhtenä piirteenä. Eskolan ja Suorannan (1998, 100) mukaan tutkittavan ja tutkijan välinen vuorovaikutuksellisuus ei kuitenkaan ole ehdoton edellytys tapaustutkimukselle. Tässä tutkimuksessa ei tutkimusongelmamme kannalta ollut tarkoituksellista päästä läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavan opettajan kanssa. Uskoimme ulkopuolelta saadun näkemyksen kertovan aidommin luokan valtasuhteista kuin esimerkiksi opettajan haastattelun. Tutkijoiden ja tutkittavan välinen vuorovaikutus olikin tarkoituksellisesti lyhytaikaista. (ks. Laitinen 1998, 42.) Kävimme opettajan kanssa vain lyhyitä, ymmärtääksemme paremmin luokan työskentelyä. Selvemmin tutkimuksen vuorovaikutuksellisuus tuli näkyviin omassa keskinäisessä toiminnassamme, kun tutkijoina keskustelimme prosessin aikana toistemme kanssa.

Tutkimusprosessimme vaati *joustavuutta* lähes jokaisessa sen vaiheessa, kun jouduimme muuttamaan useita kertoja suunnitelmiamme. Alkuperäinen aikomuksemme haastattelusta tutkimusmenetelmänä vaihtui jo tutkimuksen alkutaipaleella havainnoinniksi huomattuumme, miten arka ja

arvolatautunut aiheemme oli. Myös aiottu tutkimusluokka vaihtui useita kertoja, kun odottamaamme yhteistyöhalukkuutta ei kouluilta löytynytäkään. Onneksemme löysimme kuitenkin opettajan koulun rehtorin ja opettajan, jotka suhtautuivat tutkimukseemme myönteisesti. Tutkimuksen joustavuus toteutui näin myös heidän osaltaan.

Taustamme luokanopettajaopiskelijoina sekä oma kouluhistoriamme ovat vaikuttaneet käsityksiimme luokan valtasuhteista. Oma opettajuutemme ja subjektiivinen suhtautumisemme kouluun tulivat esiin reflektoidessamme havaintoja yhteisissä keskusteluissa. Laadullisessa tutkimuksessa tämä *arvosidonnaisuus* onkin tunnustettu tosiasia, joka on aina mukana tutkimuksen teossa ja vaikuttaa tutkimuskohteesta muodostettaviin näkemyksiin.

5.2.2 Havainnointi

Laadullisessa tapaustutkimuksessamme pyrimme vastaamaan erityisesti tutkimuskohdetta koskeviin miten ja miksi -kysymyksiin. Oleellista näihin kysymyksiin vastattaessa ei Yinin mukaan ole käytetty metodi, kunhan tutkimusmenetelmä on ongelmanasettelun kannalta käyttökelpoinen (Yin 1994, 6, 12). Omiin tutkimuskysymyksiimme etsimme vastauksia havainnoimalla. Havainnointi onkin hyvä keino saada välitöntä ja suoraa tietoa mm. yksilöiden, ryhmien ja organisaation toiminnasta ja käyttäytymisestä (Hirsjärvi ym. 2000, 199; Bogdan & Biklen 1998, 55).

Tiesimme jo tutkimuksen alussa, että empiirisiin havainnoiteihimme käytettävissä oleva aika tulisi olemaan rajallinen. Hirsjärven ym. (2000) mukaan teorian pohjalta rakennetun strukturoidun havainnoinnin etuna tässä tilanteessa olisi ollut se, että luotettavaan havainnointiin ei olisi tarvittu pitkäkestoista kenttätyötä. Siitä huolimatta teimme tutkimuksemme vapaasti havainnoiden, ilman etukäteistä strukturointia. Tällä pyrimme mahdollisimman aineistolähtöiseen lähestymistapaan kyetäksemme

näkemään avoimesti luokan tapahtumia (Eskola & Suoranta 1998, 153) ja saadaksemme näin laajempaa tutkimusaineistoa.

Tieteellinen havainnointi ei tutkimuksessamme ollut vain asioiden näkemistä, vaan se oli erityistä tarkkailua, kuten Uusitalo (1995, 89) havainnointia kuvaa. Tällainen tutkimushavainnointi on Alasuutarin (1993) mukaan kuin salapoliisin työtä, jossa kerätyt havainnot ovat johtolankoja kohti arvoitusten ratkaisuja. Koulussa tehtävä havainnointi olikin näiden ratkaisuvihjeiden näkemistä. Vihjeitä tulkitsemalla voitiin ymmärtää koulussa piileviä rakenteita, mikä valtasuhteita tutkittaessa oli olennaista (ks. Bogdan & Biklen 1998, 55).

Tutkimusmenetelmäksi valitsimme havainnoinnin, sillä halusimme päästä selville siitä, miten opettaja ja oppilaat toimivat ja rakentavat suhteitaan todellisuudessa. Tähän havainnointi antaa hyvät mahdollisuudet, sillä sen avulla saadaan selville, mitä ihmiset oikeasti tekevät eikä sitä mitä he ajattelevat tekevänsä (Hirsjärvi ym. 2000, 199). Oletimme havainnoinnin antavan meille haastattelua tai kyselyä totuudenmukaisempaa tietoa myös siksi, että opettajan saattaa olla vaikeaa itse tiedostaa, mikä omassa käyttäytymisessä on valtaa ja näin totuus voi vääristyä haastatteluissa tai kyselyissä. Patton (2002, 262) korostaakin, että havainnoinnin avulla voidaan tutkittavasta ilmiöstä saada laajempi kuva. Havainnointitutkimuksen avulla voidaan huomata osanottajien rutiineiksi muodostuneita käytäntöjä ja paljastaa normeja, joista yhteisö virallisesti vaikenee. (ks. Grönfors 2001, 128; Merriam 1988, 88.)

Mahdollisuutemme tarkkailla luokan tapahtumia ja vaikutuksemme luokan tapahtumiin oli riippuvainen valitsemastamme roolista tutkimusluokassa. Suoritimmekin havainnoinnit tutkijoina, jotka osallistuvat. Tällä tarkoittaa sitä, että emme varsinaisesti osallistuneet luokan normaaliin arkeen, mutta oppilaat ja opettaja tiesivät kuitenkin meidän tarkkailevan heitä. (ks. Laitinen 1998, 42.) Tekemämme osallistuvan havainnoinnin eduksi Merriam (1988, 88) näkee sen, että tutkija kokee asiat paikan päällä, saa ensikäden tietoa ja voi kirjata havainnot välittömästi asiayhteydessään.

Bogdan ja Biklen (1998, 82) korostavat lisäksi, että tutkijan pysytellessä ryhmän työskentelystä erillään on hänen mahdollista kiinnittää huomiota olennaisiin tapahtumiin. Luokan työskentelyyn osallistumisemme olisikin rajoittanut tarkkaavuuttamme ja jättänyt näin osan toiminnasta havaintojemme ulkopuolelle.

5.3 Tutkimuksen kulku

5.3.1 Havainnoinnin vaiheet

Ennen empiirisen havainnoinnin toteuttamista pohdimme yhdessä odotuksiamme vallan ilmenemisestä luokassa. Näitä ajatuksia listasimme kirjallisuuden ja omien kokemustemme pohjalta havainnointilomakkeeksi, jota meidän oli tarkoitus hyödyntää myöhemmin havainnointimme pohjana. Aarnos (2001, 146) antaakin tutkijalle ohjeeksi huolellisen havainnointiin valmistautumisen, jota voi tehdä muun muassa lukemalla ja keskustelemalla.

Tässä tutkimuksessa valmistauduimme havainnointiin lukemisen ja keskustelemisen lisäksi myös harjoittelemalla käytännössä havainnointia muutamien tuntien ajan eri luokissa. Harjoitushavainnoissa meille konkretisoitui muun muassa se, mitä luokassa tapahtuvien asioiden kirjaaminen vaatisi meiltä tutkijoina. Samalla saimme kokemusta myös siitä, miten havainnot olisi helpointa kirjata. (ks. Patton 2002, 261.) Totesimme harjoitushavainnointien aikana, ettei laatimamme lomake auttanut, vaan ennemmin haittasi muistiinpanojen tekemistä. Luovuimmekin sen käyttämisestä ja niinpä varsinaisessa havainnoinnissa pyrimme havainnoimaan avoimesti myös ennako-odotuksistamme poikkeavia tapahtumia.

Ensimmäisen varsinaisen havainnointijaksomme aloitimme heti hiihtoloman jälkeen maaliskuussa 2003, jolloin havainnoinnit olivat kokonaisuudessaan ohi kuun loppuun mennessä. Havainnoinnit koostuivat kahdesta viikon mittaisesta jaksosta, joiden välissä oli viikon pituinen tauko.

Eri aikoina järjestetyllä havainnoinneilla pyrimme varmistamaan Eskolan ja Suorannan (1998, 214 – 215) ohjeiden mukaisesti se, että havainnoimissamme tapahtumissa oli kysymyksessä luokassa olevista, pysyvistä ilmiöistä.

Havaintojaksojen pituuteen ja lukumäärään vaikutti tiukka tutkimusaikataulumme ja muut resurssit, joita meillä oli käytettävissämme. Harjoittelukoulu asetti osaltaan omat rajoituksensa kenttävaiheelle, sillä mahdollisia havainnointiviikkoja siellä oli vain muutamia. Havainnoaineistoa kertyi näin lopulta yhteensä 27 oppitunnilta. Havainnoidut tunnit jäivät melko vähäisiksi osin omasta tahdostamme, osin pakon sanelemana. Eskolan ja Suorannan mukaan aineiston koolla ei ole kuitenkaan merkitystä laadullisessa tutkimuksessa, jossa aineiston tieteellisyyden kriteeri täyttyy laadun eikä määrän kautta. Samalla Eskola ja Suoranta varoittavat liian laajan aineiston keräämisestä todetessaan, että suuren aineiston analyysi jää helposti puolitiehen. (Eskola & Suoranta 1998.)

Jaksojen aikana havainnoimme kaikkia luokassa olleita oman opettajan tunteja, joita havaintopäiviin mahtui aina muutamia. Useimmiten havainnointipäivät muodostuivat yksittäisistä oppitunneista, sillä aamuisin oppilailta oli opetusta muualla kuin omassa luokassa. Samoin iltapäiviin ajoittui taito- ja taideaineita, jotka pidettiin erillisissä, näihin oppiaineisiin tarkoitetuissa luokissa. Havainnoitujen oppituntien pituus oli yleensä 45 minuuttia ja tuntien välissä oli 15 minuutin tauko. Lähes poikkeuksetta ruokailua edeltävät kaksi tuntia pidettiin kuitenkin luokassa yhteen ilman taukoa. Tutkimuksessamme mahdollistui havainnointipäivien jaksottaisuuden ansiosta Bogdanin ja Biklenin (1998, 93) suosittama havainnoinnin kertakohtainen lyhytaikaisuus.

Luokan tapahtumia tarkkailimme luokan takaosasta. Ensimmäisen havainnointiviikon aikana pyrimme vaihtamaan tuntien välillä paikkoja. Loppuajasta istuimme kuitenkin pääosin luokan takana olevan pöydän ääressä, sillä havaitsimme näillä opettajaharjoittelijoille varatuilla paikoilla herättävämme vähiten opettajan ja oppilaiden huomiota.

Havainnoinnin aikana kirjasimme luokan tapahtumia toisistaan riippumattomasti omiin erillisiin vihkoihin. Näihin kenttämuistiinpanoihin sisällytimme Merriamin (1988, 96 – 98) ohjeiden mukaisesti sekä kuvauksia ympäristöstä, ihmisistä ja tapahtumista että suoria lainauksia ja kommentteja puhutuista sisällöistä. Omat huomiot kirjoitimme selvästi erilleen tehdyistä havainnoista. Näin pyrimme pitämään omat tulkintamme erillään havainnoista, mitä muun muassa Hirsjärvi ym. (2000, 204) korostavat.

Keskustelimme jaksojen aikana opettajan kanssa. Nämä lyhyet ja epäviralliset keskustelut, joissa opettaja antoi perusteluja toiminnalleen, syntyivät usein opettajan aloitteesta. Tutkijoina kyselimme myös lisätietoja luokasta ymmärtääksemme paremmin opettajan ja oppilaiden suhteita. Käydyt keskustelut kirjasimme muiden havaintojen tapaan vihkoihin.

5.3.2 Aineiston luokittelu ja jäsentäminen

Laadullisen tutkimuksen analyysissä pyritään vastaamaan tutkimusongelman kannalta olennaisiin kysymyksiin ja antamaan uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Aineistosta luodaan tällöin kokonaisuus, joka on enemmän kuin osiensa summa. Tutkijoiden onkin yhdistettävä tulkinnoissa empiirinen aineisto ja teoreettinen tieto yhdeksi kokonaisuudeksi. (Syrjälä & Numminen 1988, 131.) Näin analyysi tuo aineistoon selkeyttä ja antaa johtolankoja ja ratkaisuja tutkimusongelmiin (Eskola & Suoranta 1998, 138; Alasuutari 1993).

Tutkimuksessamme kokonaisuuden muodostaminen ja valtasuhteiden merkitysten tulkinta eteni monien eri vaiheiden kautta. Saadut tiedot muokkasivat ennakkokäsityksiämme, joita olimme muodostaneet aiempien tutkimusten sekä omien intuitioiden pohjalta. Tätä prosessia voikin kuvata hermeneuttisessa kehässä tapahtuneeksi (mm. Ehrnrooth 1990).

Tässä tutkimuksessa ongelmien ratkaisemisen prosessi alkoi omien ennakkotietojemme jäsentämisellä. Moilanen ja Räihä kirjoittavat käsitysten tiedostamisen ja korjaamisen olevan välttämättömiä tulkintaprosessin

käynnistymiselle ja ilman niitä aineiston tulkinta voisikin jäädä vaillinaiseksi (Moilanen & Rähä 2001, 50). Ehrnrooth (1990) korostaa lisäksi, että tulkintaa ohjaava intuitio olisi kirjoitettava aina näkyviin ennen perusteellisempaa aineistoon tutustumista, ettei se häiritsisi seuraavia tutkimuksen vaiheita.

Analysointiprosessimme jatkui itse havainnoinnissa, johon se kuuluu luonnollisena osana. Poimimme havainnoista vain rajallisen, omasta mielestämme tärkeän näytteen aineistoksi. (Syrjäläinen 1990, 68 - 69.) Havainnoinnissa tehtyä analyysiä täydensimme päivien lopuksi puhtaaksikirjoitetuilla muistiinpanoilla, joihin Hirsjärven ym. (2000, 209) ohjetta mukailen lisäsimme refleksiiviset muistiinpanot. Samalla lisäsimme muistiinpanoihin havaintojen puuttuvia osia, kuten kuvauksia luokan ilmapiiristä ja opettajan äänensävyistä.

Päivittäisten pienimuotoisten analyysiemme perusteella kokosimme ensimmäisen kenttätutkimusviikon jälkeen havaintomme yhteiseen taulukkoon. Havainnointiviikkojen välisenä aikana luokittelimme aineistoa tarkemmin ja pyrimme tiivistämään sitä (Eskola & Suoranta 1998; ks. myös Patton 2002, 432 - 433). Karsimme havaintoluokittelujemme ulkopuolelle epäolennaisia ja asiaan kuulumattomia, yleiseen koulunkäyntiin liittyviä havaintoja. Pyrimme täten välttämään Kiviniemen (1999) varoittamaa sirpaletietoa.

Lopulta ensimmäisen luokitteluvaiheen jälkeen havaintoluokiksi muodostuivat: tunnin etenemiseen liittyvä toiminta, liikkuminen luokassa sekä luokan hallinta ja kontrolli. Edellisten lisäksi havaintoluokkina olivat opettajan käyttämä huumori ja arvomaailman esilletuominen, jotka osoittautuivatkin valtasuhteiden kannalta kiinnostavimmiksi. Nämä viimeiset luokat ohjasivatkin jatkohavaintojamme, vaikka emme ennakkokäsityksissämme niitä olleet vielä huomioineet. Osan havaintoluokista (liikkuminen ja tunnin eteneminen) päätimme jättää puolestaan toisella havainnointiviikolla tarkastelun ulkopuolelle merkityksettöminä.

Toisen viikon aineiston luokittelimme kuten edellä. Pyrimme kuitenkin tällä kertaa huomioimaan luokittelussamme enemmän oppilaiden toimintaa toisin kuin ensimmäisellä viikolla, jolloin havainnointi kohdistui pääasiassa opettajan yksisuuntaiseen vaikuttamiseen luokassa. Aineistoa muokkaamalla ja yhdistelemällä sekä vertailemalla molempien tutkijoiden havaintoja saimme lopulta neljä havaintoluokkaa. Näistä kaksi keskittyi selvästi opettajan toimintaan, kun taas kahdessa muussa huomioitiin myös opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tämä aineiston luokittelun perusrunko muodostui sekä sen hetkisten tutkimusongelmien että keskeisten valtakäsitteiden pohjalta, kuten Bogdan & Biklen (1998, 171) toteavat laadullisessa tutkimuksessa usein olevan.

Lopullisessa tutkimuksen raportoinnissa katsoimme aiheelliseksi yhdistää vielä kaksi viimeistä luokkaa, jotka kuvasivat lähes samaa ilmiön osa-alueetta. Samalla syntyi myös uusi luokka, jossa korostuivat opettajan valtaoikeudet. Käytännössä aineiston jäsenitys saikin lopullisen muotonsa vasta useiden analysointivaiheiden jälkeen (Kiviniemi 1999, 77).

Vasta tutkimuksen loppuvaiheessa teoria ja aineiston analyysi alkoivat saada lopullisen, vuoropuheluun pyrkivän muotonsa. Tässä vuoropuhelussa palasimme useita kertoja tutkimuksen eri osa-alueisiin saadaksemme tulkinnoistamme mahdollisimman todenmukaisia. Jätimme havaintoaineistomme käsittelyn välillä useiden viikkojen ajaksi, jolloin perehdyimme tarkemmin vallan teorioihin tekemiemme havaintojen näkökulmasta. Lisääntyneen teoreettisen tietämyksemme varassa tarkastelimme uudelleen havaintomuistiinpanoja ja jatkoimme niiden analysointia. Tässä hermeneuttisessa kehässä korjasimme ja tarkensimme käsityksiämme pedagogisesta vallasta kerta toisensa jälkeen palaamalla vuoroin empiirisen aineiston pariin, vuoroin tutkimuskirjallisuuden pariin (Ehrnooth 1990, 37).

Eri asioiden yhteyksiä löytääksemme pohdimme usein tekemiämme huomioita yhdessä. Havaintojen kirjoittaminen ensimmäiseen analyysiversioon selkeytti edelleen asioiden yhteyksiä ja osoitti joidenkin

päätelmiemme puutteellisuudet (ks. Hirsjärvi ym. 2000, 33). Ensimmäisen kirjoituskerran jälkeen palasimmekin jälleen lähtöpisteeseen ja hahmottelimme aineiston uudestaan selkeämmäksi kokonaisuudeksi. Ehrnroothin (1990, 37) mukaan hermeneuttisessa kehässä voidaankin muuttaa käsityksiä, kunnes päädytään todennäköisimpään tutkimusongelman ratkaisuun ja perustellaan tämä oikeaksi.

Edellä kuvatun tavoin tutkimusaineistomme analysointi eteni hermeneuttisessa kehässä analyyttisten ja synteettisten vaiheiden kautta kohti pedagogisen vallan parempaa ymmärrystä. Analyyttisissä vaiheissa aineisto luokiteltiin ja jäsennettiin systemaattisesti eri luokkiin, kun taas synteettisissä vaiheissa muodostettiin kokonaiskuvaa näistä jäsennyksistä (Kiviniemi 1999, 77). Alasuutari (1993) luokittelee edellä olevat tutkimuksen vaiheet havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi.

6 PEDAGOGISEN VALLAN ILMENEMINEN LUOKASSA

6.1 Opettajan valta

6.1.1 Tiedon sampo

Opettajalla on luokassa mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden mielipiteisiin, asenteisiin, tietoihin ja taitoihin. Tämä tulee esiin kaikissa niissä tilanteissa, joissa opettaja ohjaa oppilaiden oppimista ja toimintaa. Opettajalla näyttääkin itsellään olevan tiedossaan totuus, jota hän auliisti myös oppilaille jakaa ja jonka ääreen heitä ohjaa. Opettaja osoittaa luokassa hyväksytyt ajattelutavat ja kertoo, mikä on oikeaa tietoa. Tulkintamme mukaan oppilaiden tehtäväksi tässä oppimisessa jääkin opettajan tarjoamien tietojen omaksuminen, jonka Puolimatka (2001, 101) esittää yhdeksi indoktrinaation kriteeriksi.

Opettaja indoktrinoi oppilaita koko opetusprosessin ajan. Tärkeiden asioiden ja arvostusten välittäminen alkaa jo siitä, kun opettaja valitsee opetettavat aiheet ja esittää ne oppilaille. Opettaja on näin arvottanut valmiiksi ympäröivää maailmaa ja päättänyt oppilaita kuulematta, mikä on opettamisen arvoista ja mitä heidän tulisi oppia sosiaalistuakseen yhteiskuntaan:

On päivän ensimmäinen opettajan ja oppilaiden yhteinen oppitunti. Edellisenä yönä on syttynyt Irakin sota ja opettaja aloittaa aamun tästä aiheesta keskustelemalla. Koko ensimmäinen tunti käytetään aiheen purkamiseen yhdessä oppilaiden kanssa. Tunnin lopussa opettaja toteaa, että keskustelu tästä aiheesta saa tältä päivältä riittää, mutta että tilannetta seurataan jatkossakin koulussa. Kuitenkin seuraavan tunnin alussa opettaja edelleen käyttää sotateeman käsittelyyn ensimmäiset kymmenen minuuttia ja vasta tämän jälkeen siirrytään matematiikkaan. (Ote kenttämuistiinpanoista = KM)

Opettajan valitsemien tietojen ja arvostusten siirtämistä tapahtuu etenkin oppilaiden vastausten arvioinnissa. Opettaja määrittelee hyväksytyin, oikean tavan ajatella ja ymmärtää sisällöt johdattaen oppilaita näitä kohti. Ohjaaminen tapahtuu oppilaiden vastauksia hyväksymällä ja hylkäämällä sekä heidän ajatuksiaan johdattelemalla tavoitteiden mukaiseen suuntaan. Arviointi ja oikean vastaustavan vaatimus kohdistuu ennen kaikkea faktatietoja edellyttäviin vastauksiin, mutta sama vaatimus tulee esiin myös mielipiteisiin perustuvissa vastauksissa. Arvioinneissa opettaja ilmoittaa yksiselitteisesti onko oppilaan tapa ajatella hänen mielestään oikea:

Matematiikan tunnilla tehtävän tarkastuksen yhteydessä oppilas ilmoittaa tehneensä laskun toisin kuin muut. Vastaus oli sama kuin muilla, mutta laskutapa toisenlainen. Oppilas oli muun muassa käyttänyt jakokulmaa helpohkossa jakolaskussa ja opettaja huomautti laskutavasta: "Vaikuttaa hieman omituiselta, oliko tuo tapa nyt ollenkaan järkevä? Jakokulmaa ei tarvita." (KM)

Vastausten arvioinneissa opettaja useimmiten arvottaa oppilaiden puheenvuorojen sisältöä ja laadukkuutta epäsuorilla viesteillään. Opettaja ei

tällöin sano suoraan, onko vastaus oikein vai väärin. Opettajan mielipide on kuitenkin tulkittavissa hänen sanoistaan ja käyttäytymisestään. Tämä edellyttää oppilailta kouluvuosien aikana opittua taitoa ymmärtää opettajan vihjeitä ja sanattomia viestejä, toisin sanoen kykyä käsittää Frommin (1968) määrittelemää piilotettua valtaa.

Vastauksen virheellisyydestä opettaja viestittää oppilaille muun muassa esittämällä lisäkysymyksiä silloin, kun oppilas vastaa väärin. Usein oppilaan vastatessa oikein opettaja puolestaan siirtyy opetettavassa asiassa eteenpäin ilman, että juurikaan huomioisi oppilaan puheenvuoroa. Edellistäkin selvempi merkki opettajan arvioimasta hyvästä on se, että hän ottaa oppilaan vastauksen uudelleen koko luokan pohdittavaksi. Vain harvoin oppilas saa luokassa suoraa sanallista kiitosta tai kehuja oikeasta vastauksestaan.

Oikea vastaus näyttäisi koulussa olevan virheellistä vastausta luonnollisempi ja odotetumpi, eikä oikean vastauksen antaja siksi saa erityishuomiota. Tämä oikean vastauksen vaatimus näkyy myös siinä, että oppilas esittää vastauksensa usein epäselvästi mutisten tai sen kysymyslauseen muotoiseksi muuttaen. Näillä keinoilla oppilas yrittää peitellä epävarmuuttaan ja suojella itseään nololta tilanteelta, johon mahdollinen väärä vastaus johtaisi.

Mikäli opettaja ei heti kuule oppilailta haluamaansa vastausta, alkaa hän johdatella heitä oikeaan suuntaan. Tällöin opettaja ensin myötäilee oppilaiden ajatuksia nyökkäilemällä ja hymähtelemällä, mutta lopulta kuitenkin kyseenalaistaa vastausehdotukset ja ehdottaa omaa ratkaisuaan tehtävään. Opettajalla näyttää olevan myös oikeus tiivistää ja muuttaa oppilaiden vastauksia omissa yhteenvedoissaan niin, että hän saa tuotua oppilaan vastauksen nimissä esiin sen tiedon ja tavan ajatella, jota itse odottaa. Tällä tavoin opettaja osoittaa ne tiedot ja arvot, jotka oppilaiden tulee omaksua:

Oppilas vastaa matematiikan tunnilla esitettyyn kysymykseen väärin. Opettaja kysyy: "Oletko sitä mieltä? Onko tässä järkeä?" Toinen oppilas jatkaa vastausta." (KM)

Oppilasryhmä esittelee elokuvaideaansa opettajalle. Opettaja kommentoi: "Tää on ehkä vähän rasistine. Meneeks se näin se elokuva? Ei voi olla." (KM)

Lisäkysymyksiä ja ohjausta oikeaan suuntaan annetaan luokassa kunnes opettaja saa esiin haluamansa vastauksen. Tällöin opettaja on tulkintamme mukaan saavuttanut päämääränsä ja voi olettaa saaneensa välitettyä omat tietonsa ja arvostuksensa oppilaiden omaksumaksi tiedoksi. Saman on todennut myös Salomaa (1998, 155). Herääkin kysymys siitä, onko tämä sitä oppimista mitä koulu oppilaille todellisuudessa tarjoaa ja josta Giroux ja McLaren (2001, 99 – 100) kirjoituksessaan varoittavat.

Oppisisältöjen valintaa ja vastausten arviointia sekä johdattelua selvempääkin indoktrinaatiota on opettajan omien arvostusten korostaminen. Luokassa käytävissä keskusteluissa on usein pieni vivahde, jossa opettaja tuo esiin myös yleisestä käsityksestä poikkeavan, oman asenteensa paljastavan mielipiteen. Mielipiteensä opettaja esittää toisinaan valmiiksi pureskeltuna tosiasiana, joka aika-ajoin lähestyy jopa suoranaista asioiden arvostelua. Aina opettaja ei siis paljasta oppilaille, että kyseessä on hänen oma subjektiivinen mieltymyksensä tai ajatuksensa. Tällöin oppilaiden voi olla vaikeaa erottaa opettajan mielipiteitä ja arvostelua niistä opetettavista yleisistä tiedoista, joista opettaja puhuu:

Luokassa keskustellaan Irakin sodasta ja siitä, kuinka Amerikassa levitetään sodan alkamisen jälkeen väärää tietoa, jonka kansa uskoo. Opettaja sanoo: "Se ei nyt oo valveutunutta kansaa muutenkaan. Ei ne tyhmempiä oo, mutta ne ei vaan seuraa mitä muualla maailmassa tapahtuu --." Yksi oppilaista kertoo tämän jälkeen omaa mielipidettään siitä, kuinka amerikkalaiset ovat ylimielistä kansaa ja että niiden ei tarvitse ajatella ketään muita. Tätä mielipidettä opettaja kommentoi: "Mm, eikä ne teekkään sitä." (KM)

Arvostusten ja mielipiteiden esiin tuomisella opettaja ei todennäköisesti tietoisesti pyri muuttamaan oppilaiden käsityksiä tai saamaan heitä ajattelemaan samoin kuin itse ajattelee, mutta sillä näyttäisi kuitenkin olevan tätä tehtävää toteuttava piiloinen vaikutus. Opettajalla onkin tulkintamme mukaan edelleen oppilaiden silmissä tiedollinen valta-asema, vaikka yleisesti ajatellaan toisin (vrt. Aittola ym. 1995, 126). Opettajan sanoilla on painavampi merkitys kuin hän itse osaisi kuvitellakaan ja näin hänellä on valta saada oppilas ja ryhmä tuntemaan sekä itsevarmuutta että epävarmuutta kommentteillaan ja ohjata oppilasta jopa muuttamaan omia ajatuksiaan:

Ryhmä esittelee opettajalle omaa elokuvaideaansa, jota opettaja arvostelee nauramalla ivallisesti. Opettaja: "Toi ei oo realistinen." Lopuksi opettaja kuitenkin lieventää kritiikkiään: "No joo, on se ok, jatkakaa kehittelyä." Ryhmästä yksi poika jää luokkaan muiden sieltä jo lähdettyä ja sanoo opettajalle ryhmänsä ideaa tarkoittaen: "Ei tää oo kovin hyvä." Oppilas on alkanut selvästi epäillä ryhmän tuotosta opettajan kommenttien perusteella. (KM)

Havaintomme osoittavat, että opettajan valta-asema mahdollistaa hänelle oppilaiden arvojen ja mielipiteiden väheksymisen omien uskomusten kustannuksella. Voimmekin todeta aineistomme perusteella saman, minkä muun muassa Permer ja Permer (2002, 233) ovat huomanneet tutkimuksessaan: koulussa oppilas ei saa aidosti keksiä ja löytää mitään. Vastausten arvottaminen ja opettajan omien tietojen esiintuominen onkin tulkintamme mukaan selvimmillään oppilaiden vapautta rajoittavaa indoktrinaatiota.

6.1.2 Arviointipeikko

Arviointi on opettajan pedagogisen vallan muotona keskeisessä osassa oppilaiden toimintaa ohjattaessa. Arviointi on jopa niin suuressa osassa

koulun käytännöissä, että sillä on voimansa paitsi jälkikäteen annettuna palautteena myös toimintaa ennakoivana kurin ja kontrollin välineenä, kuten jo Foucault'kin (1980) on todennut. Arviointiin vetoamalla ja sitä uhkakeinona käyttämällä opettajan on mahdollisuus hallita oppilaita piilotetun vallan avulla.

Jatkuvassa arvioinnissa opettaja käyttää piilotettua kuria, jonka Ojakangas (1997) määrittelee kontrolliksi. Tulkitsemme opettajan kontrolloivan oppilaita hänen osoittaessaan oikeita ja hyväksytyjä toimintatapoja koulussa. Opettaja määrittelee itselleen kriteerit siitä, kuinka hyvän oppilaan tulee käyttäytyä ja tehdä työnsä sekä vaatii oppilailta mukautumista näihin, usein ääneen lausumattomiin sääntöihin ja normeihin.

Oppilaiden tehtävissä onnistumista opettaja arvioi välillä koko luokan kuullen, toisinaan kahden kesken. Jälkikäteisessä arvioinnissa opettajan tavoitteena on ilmeisesti saada oppilaiden toiminta muuttumaan opettajan käsityksen mukaan paremmaksi. Opettajan asettamien kriteerien täyttymisen arviointi kohdistuu niin oppilaiden käyttäytymiseen, työskentelytaitoihin kuin työskentelyn tuloksiinkin. Opettaja vaatii mm. oppilaiden töiden hyväksyttämistä aina itsellään ennen kuin oppilaat saavat edetä työskentelyssään. Oppilaat eivät näytä osallistuvan arviointiprosessiin, vaikka itsearvioinnin ajatellaan kuuluvan nykykoulun arkipäivään. Opettaja näyttää siis säilyttäneen itsellään vallan arvioida oppilaiden töitä ja toimintaa:

Tunnin alussa opettaja kertoo oppilaiden kanssa käyttäytymissääntöjä. Hän aloittaa tunnin sanomalla: "No niin. Muutama huomautus nyt. Huonosti sujuvia asioita, opettajan huomioita." Opettaja luettelee huonosti meneviä asioita oppilaille ja korostaa, että säännöt kuuluvat kaikille. Oppilaat kuuntelevat hiljaa ja katsovat taululle.
(KM)

Arviointia käytetään oikeasta toiminnasta kertomisen lisäksi myös uhkakeinona. Tällöin arviointikriteerit kerrotaan etukäteen ja opettaja vetoaa niihin oppilaiden kontrolloimiseksi. Tulkintamme mukaan tällainen kurin

keino perustuu oppilaiden haluun menestyä ja tuntea olonsa turvatuksi koulussa. Menestymistä koulussa näytettäisiin mitattavan hyvillä arvosanoilla ja ansaitun kiitoksen määrällä sekä opettajalta ja luokkatovereilta saadun kunnioituksen ja arvostuksen runsaudella.

Opettajan toiminta osoittaa, että hän tiedostaa oppilaiden tarpeet menestymisen tavoittelussa ja käyttää niitä vallan välineinä sekä tietoisesti, että alitajuisesti. Opettaja huomauttaa usein tehtävänannoissa työskentelyn vaikuttavan todistusarviointiin tai muistuttaa, että harjoiteltavia taitoja tarvitaan seuraavassa kokeessa. Arviointikriteerejä opettaja saattaa tehostaa vertailemalla toistuvasti oppilaiden työskentelyä ja suhteuttamalla oppilaiden taitoja ja kykyjä muiden koululaisten resursseihin. Hän muistuttaa usein oppilaiden taitavuudesta suhteessa nuorempiin koululaisiin ja tuo esiin oletuksensa siitä, mitä 12 -vuotiaan kuuluisi osata. Opettaja vertailee myös luokan oppilaita toisiinsa. Arviointi onkin jatkuvasti läsnä luokassa ja sen erityistä voimaa tuo esiin se, että kokeista ja arvostelusta muistutetaan usein sekä leikillään että tosissaan:

”Nää asiat kun osaatte niin pärjätte varmasti matikan kokeessa. Eihän me näitä asioita kokeita varten opiskella, mutta - - ” opettaja kommentoi matematiikan kertaustunnilla oppilaiden laskiessa laskuja matematiikan kirjasta. (KM)

Silloin, kun arviointikriteerit annetaan etukäteen, ovat ne tarkkoja ja yksityiskohtaisia. Pikkutarkkuudessaan näillä kriteereillä jopa tukahdutetaan oppilaiden omaa luovuutta heidän pyrkiessään täyttämään opettajan asettamat vaatimukset. Toisinaan opettaja esittää arviointikriteerit sopimuksen muodossa, vaikka todellisuudessa opettaja määrittelee ne yksipuolisesti, kuten Horppukin (1993, 101 – 102) on todennut. Opettajalla on täten jo sopimuksia laadittaessa tiedossaan työskentelyn tavoitteet, joiden avulla hän sosiaalistaa oppilaita vallitseviin sääntöihin ja normeihin (ks. Antikainen ym. 2000). Usein opettaja kuitenkin pehmentää tarkkoja kriteerejä niin, että lopulta oppilaan voi olla jopa vaikeaa tietää, mitä häneltä oikeasti odotetaan:

Opettaja antaa ohjeita musiikin tutkielman tekoon. Oppilaiden kanssa opettaja yhdessä ideoi ja listaa taululle ajatuksia, joissa tulee esille se, mitä työssä pitää olla, miltä se voisi näyttää ja miten se tullaan esittelemään. Muiden ohjeiden lopuksi opettaja korostaa: "Teet siitä sellaisen kun haluat. Tää on sun taidonnäyte. Tää vaikuttaa arviointiin.-- Teet hienon siitä. Niin hienon kun osaat. Ja monipuolisen." (KM)

Toisinaan opettaja esittää kontrolloivan arvioinnin ja arviointikriteerit oppilaille vitsien verhoon kätkeytyneinä, jolloin ne eivät tunnu niin rajoittavilta ja loukkaavilta. Ymmärryksemme mukaan opettaja pyrkii leikkillisyydellään pehmentämään palautteenantotilannetta ja säilyttämään ikävästä palautteesta huolimatta arvostuksen oppilaidensa silmissä. Opettaja pyrkii tällä tavoin säilyttämään asemansa oppilaiden edessä kunnioitettuna aikuisena ja vallankäyttäjänä (ks. Saaristo 2000, 129). Vaikka opettaja puhuu arvioinneista oppilaille humoristisesti, vaikuttaisi siltä, että niiden takana on kuitenkin totuuden siemen. Niinpä leikkilinen huomautus saattaa olla tarkoitettu oppilaalle jopa henkilökohtaiseksi piikittelyksi. Arvioinnin merkitystä opettaja vähättelee myös kokeiden ja muiden arviointien yhteydessä:

Oppilaat täyttävät kyselyä yläasteelle siirtymisestä. Opettaja vitsailee papereita jakaessaan: "Tää on sit koko peruskoulun koe, jolla katotaan, mitä te ootte oppinu." Oppilaat näyttävät huolestuneilta. Opettaja toteaa hetken päästä, että ei nyt sentään. Eihän yhdellä kyselylomakkeella kaikkia tietoja ja taitoja voida mitata. Tutkijalla herää kuitenkin kysymys, että eikös kuudennen luokan kaikki kokeet ole aina niitä joiden mukaan todistus annetaan. Tämän todistuksen perusteella opettajat yläasteella joka tapauksessa tekevät johtopäätökset oppilaasta. Onko kokeilla sittenkin enemmän painoarvoa kuin mitä opettaja oppilaille kertoo? (KM)

Arvioinnissa esiin tuleva valta koulussa on tulkintamme mukaan ennen kaikkea virheitä etsivää ja haasteita lisäävää. Opettaja saattaa kehua oppilaita, mutta ilmaisee kuitenkin aina kuinka he voisivat tehdä työnsä vielä paremmin tai mitä osa-aluetta toiminnassa voisi vielä kehittää.

Näyttäisi siltä, että oppilas ei ole koskaan opettajan silmissä täydellinen tai valmis, eikä opettaja ole koskaan täysin tyytyväinen työskentelyyn.

6.1.3 Vastavuoroisuuden illuusio

Opettaja pehmentää omaa arviointivaltaansa muun muassa huumorin avulla, kuten jo edellä todettiin. Tässä, niin kuin muissakin vallan pehmentämisen muodoissa, opettaja antaa oppilaille vaikutelman siitä, että oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa asioiden ja tunnin etenemiseen olisi suurempi kuin se todellisuudessa onkaan. Mielestämme opettaja luo näin vastavuoroisuuden illuusiota, jossa hän antaa näennäisesti valtaa oppilaille, mutta pitää kuitenkin koko ajan naruja tiukasti käsissään. Harjusen (2002, 329) mukaan tämä johtaa peitettyyn vallankäyttöön ja manipulaatioon.

Vastavuoroisuuden ja vapauden illuusion syntyminen tulee esille kaikissa niissä tilanteissa, joissa opettaja arvottaa asioita ja oppilaita, sekä arvioi oppilaiden toimintaa. Opettaja näyttää antavan oppilaille usein vapauden työskennellä ja luoda omia tuotoksiaan, mutta tarkastaa kuitenkin aina heidän työnsä tulokset. Hän siis antaa vastuun itsenäisen työskentelyn sujumisesta oppilaille, mutta kontrolloi sitä arviointiin vetoamalla.

Vastavuoroisuuden illuusion luominen tulee esiin myös jokapäiväisissä koulun opetustilanteissa, joissa opettaja kyselee opetettavasta aiheesta asettamiensa tavoitteiden mukaisesti. Vaikuttaisi siltä, että kysymykset olisivat avoimia ongelmia, mutta opettaja kuitenkin odottaa niihin vain tiettyä vastausta. Tällöin avoin ongelma osoittautuu tiukasti rajatuksi tehtäväksi, jonka oikeasta ratkaisusta oppilaat saavat toisinaan näennäisesti päättää (ks. Salomaa 1998). Oppilaat siis valitsevat yhdessä erilaisista ratkaisuehdotuksista mielestään sopivimman, mutta opettaja kuitenkin aina tarkastaa ratkaisun ja ohjaa sitä haluamaansa suuntaan:

Oppilaat ovat saaneet tehtäväkseen keksiä ryhmissä elokuvaidean, joka heidän on ennen elokuvan käsikirjoituksen tekemistä esiteltävä opettajalle. Yksi ryhmä esittelee elokuvaideaansa opettajalle ja opettaja kommentoi: "Idea on kiva, mutta - -". Jatkaa kyselemällä ryhmältä edelleen elokuvan juonen tarkoituksesta. Ryhmä selittää ajatuksiaan, johon opettaja toteaa: "Mun mielestä se on huono motiivi - -". Opettaja esittää oman idean sankarillisesta juonesta ja kysyy ryhmältä: "Eikö?". Ryhmä kuuntelee hiljaa ja naurahtaa ehdotukselle. Opettaja toistaa vielä lopuksi: "Voisitteko miettiä tämmöstä juonenkäännettä?" (KM)

Ongelmien tai tehtävien ratkaisuihin sekä työskentelyssä vaaditaan oppilaalta kriittistä ja luovaa ajattelukykyä sekä vastausten perustelemista. Toisaalta kriittiselle, omaehtoiselle ajattelulle asetetaan koulussa tietyt rajat, joiden sisällä niitä saa ja tulee toteuttaa. Tämän rajan ylittäminen on kiellettyä, koska se kyseenalaistaa opettajan ja koulun vallan. Rajojen asettamisella opettaja pyrkii takaamaan sekä kontrolloimaan oppilaiden oppimisen ja oikeanlaisen asioiden ymmärtämisen. Vaarana kuitenkin lienee se, että oppiminen saattaa muuttua tällöin opettajan oppien toistamiseksi, eikä todellista asioiden ymmärtämistä ja omien ideoiden kriittistä pohdintaa saavuteta. Näin opetussuunnitelmien opetukselle asettama tavoite ei toteudu.

Oppilas ei koulussa saa vapautta ja vastuuta kuin opettajan määrittelemän annoksen, jonka suuruus voi vaihdella oppilaan ja tilanteen mukaan. Suurimman osan vallasta ottaakin lopulta opettaja, joka valtaa jakaa ja sitä arvioinnissa ja arvottamisessa käyttää. Valtaa annetaan oppilaille näin vain pieninä paloina. Opetus koulussa näyttäisi etenevän opettajan arvojen ja käsitysten mukaisesti sekä hänen hyvästä oppilaasta, ajattelutavasta ja vastauksesta muodostamaa kuvitelmaa noudattaen. Oppilasta ei tässä prosessissa kuunnella. Tulkintamme mukaan opettaja pyrkiikin muuttamaan oppilasta tavalla, josta Foucault käyttää käsitettä normalisointi (ks. Helén 1995, 288).

Opettaja on osaltaan myös vapauden illuusion uhri, mutta ei oppilaiden vaan yhteiskunnan ja koulun taholta. Opettaja ei näin ollen voi vapaasti

valita opettamiaan asioita tai välittämiään arvoja. Tämä on nähtävissä muun muassa siinä, että oppitunneilla käytävät keskustelut ovat opettajan henkilökohtaisesta valinnasta huolimatta usein ajankohtaisia aiheita yhteiskunnasta tai oppilaiden elämästä:

Eduskuntavaaleja seuraavana aamuna opettaja ottaa puheenaiheeksi vaalitulokset ja kertoo miten eduskunta toimii eli mitä merkitystä on hallituksella ja kansanedustajilla. Opettaja toteaa pääministerin roolista puhuessaan, että pääministeri käyttää Suomessa suurinta, ylintä valtaa. (KM)

Omia sekä lähiyhteisön ja yhteiskunnan arvostuksia opettaja tuo esiin ja siirtää oppilaille ennen kaikkea puheenvuoroissaan ja lisäksi sanattomissa viesteissään. Vaikka yhteiskunnan sanotaan olevan nykyisin moniarvoinen ja jossain mielessä jopa arvoköyhä, ei se käsityksemme mukaan näy opettajan toiminnassa. Salomaa (1998, 33) tukee tulkintaamme viitatessaan Applen (1990) väitteeseen, jonka mukaan opetus ei ole milloinkaan neutraalia. Opettajan valta onkin hyvin arvosidonnaista, sillä hänen arvonsa ovat jo kokemuksen myötä muodostuneet vahvoiksi. Tämä mahdollistaa hänen arvovalta-asemansa oppilaisiin nähden.

6.1.4 Aktivaattori

Oppilaiden aktivointi on osa sosiaalista koulua, jossa oppilasta normalisoidaan koululaiseksi. Oppitunneilla oppilailta vaaditaan tiettyä aktiivisuutta, jota on osoitettava opettajan kysymyksiin vastaamalla ja kohdistamalla mielenkiinto opetettavaan asiaan sekä tekemällä annetut tehtävät. Aktiivisuus on näin osoitus osaamisesta ja samalla hyvän oppilaan tunnusmerkki, kuten Salomaa (1998, 156) on todennut. Opettaja osoittaa arvostavansa etenkin aktiivisia oppilaita, joita hän huomioi muita useammin ja joiden kanssa hän useimmiten käy vuoropuhelua oppitunneilla.

Oppilailta vaadittu aktiivisuuden taso vaihtelee oppituntien ja päivien välillä. Opettaja määrittelee vaaditun aktiivisuustason omien, muuttuvien tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaisesti. Aktivoivaan valtaan alistuminen edellyttää oppilailta taitoa osata lukea tilannetta ja sen kulloisiakin vaatimuksia, vaikka opettaja ei niitä välttämättä mainitsisikaan selvästi. Tulkintamme tästä onkin, että oppilaan ollessa taitava oppituntitilanteen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, on hän myös hyvä oppilas opettajan silmissä. Oppilaan on siis ymmärrettävä opettajan kieltä, joka Sutisen (1997, 79) mukaan on sekä sanoja että eleitä:

Opettaja esittää matemaattisen ongelman oppilaille. Vain muutama oppilas viittaa. Opettaja laskee ylhäällä olevat kädet: "Kolme, neljä, viisi. Vain viisi kättä ylhäällä." Katsoo oppilaita ja odottaa selvästi lisää viittaavia käsiä. (KM)

Mikäli oppilaat eivät onnistu aktiivisuustason tulkintatehtävässä eikä tarvittava aktiivisuus synny itsestään annetun tehtävän motivoimana, joutuu opettaja houkuttelemaan oppilaat osallistuviksi. Tätä opettaja tekee vaatimalla valtansa avulla oppilaita vastaamaan kysymyksiinsä siitä huolimatta, että he eivät osoita viittaamalla halukkuuttaan vastata. Opettaja saattaa toisinaan suorastaan pakottaa oppilaat kertomaan vastauksensa heidän kieltäytymisyriytyksistä tai osoittamasta epävarmuudesta huolimatta:

Opettaja ohjaa oppilaita pohdiskelemaan matematiikan ongelmaa ja sanoo: "Nyt kaikki turboruuvit kaakkoon ja rupeette miettii - - ." Tämän jälkeen opettaja kysyy myös niiltä, jotka eivät viittaa. (KM)

Oppilas kieltäytyy vastaamasta ajankohtaista uutisaihetta koskevaan kysymykseen sanoen: "En tiä." Opettaja ei anna kuitenkaan periksi ja sanoo: "Ota kantaa. Kaikilla pitää olla mielipide." (KM)

Aktivointitavoitteen saavuttamiseksi opettaja käyttää usein pakottamisen rinnalla huumoria. Opettaja siis vitsailee ja keventää tunnelmaa antaen oppilaille sellaisen vaikutelman, että opiskelu olisi hauskaa. Tällä tavoin hän

saa oppilaat tekemään melko omituisia, ei suoranaisesti oppimiseen liittyviä tehtäviä, jotka ainakin hetkeksi herättävät oppilaiden mielenkiinnon ja saavat heidät seuraamaan aktiivisesti opetusta:

Äidinkielen tunnilla harjoitellaan lauseenvastikkeita ja pohditaan, voiko olla lausetta, jossa ei ole subjektia eikä objektia. Esimerkkilauseena on "syödään" ja tätä opettaja havainnollistaa syömällä ensin itse ilmaa. Sen jälkeen hän kehottaa myös oppilaita tekemään saman ja oppilaat alkavatkin syödä ilmaa. (KM)

Oppilaiden aktivointi on merkittävä osa opettajan työtä, joten siihen käytetään runsaasti aikaa oppitunneilla. Oppilaiden on pakko aktivoitua opettajan niin vaatiessa, tai ainakin esittää aktivoituvansa. Usein opettaja tarvitsee opetusprosessissa tuekseen oppilaiden osallistumista osoitukseksi siitä, että oppilaat seuraavat opetusta ja että asiat on opittu. Aktiivisuuden vaatimisessa ei siis tulkintamme mukaan ole kyse Spadyn ja Mitchellin (1979) mukaisesta opettajan mielivallasta, vaan oppimiseen tarvittavan ajattelun herättämisestä.

Oppilaiden ollessa aktiivisia oppitunneilla vallitsee luokassa vastavuoroinen ilmapiiri. Sen puuttuessa opetus muuttuu vain tiedon jakamiseksi, jolloin opettaja ei pysty mittaamaan oppilaiden osaamista heidän aktiivisuudestaan eikä kontrolloimaan heidän oppimistaan kuin jälkikäteen arvioimalla. Vastavuoroisuuden aikaansaaminen ja ylläpitäminen näyttäisikin olevan opettajalle tärkeää, kuten vastavuoroisuuden illuusion luominen jo osoitti.

Vastavuoroisuuden tavoite ja aktiivisuutta vaativaan valtaan alistuminen on opettajan mielestä saavutettu jo silloin, kun edes osa oppilaista osallistuu oppitunnin kulkuun ja osoittaa kiinnostustaan oppitunnin aiheeseen. Tämä riittää opettajalle vakuudeksi oppilaiden osaamisesta ja antaa sen turvan, jota hän tarvitsee tehdäkseen päätöksiä tunnin etenemisestä:

Opettaja kysyy, osataanko äidinkielen kieliopin asiat jo, vai tarvitseeko asiaa vielä kerrata. Yksi oppilas kommentoi huutamalla, että ei tarvita kertausta. Muutama muu oppilas myötäilee tätä. Niinpä opettaja tekee päätöksen, että voidaan siirtyä seuraavaan asiaan. Muita oppilaita ei kuunnella, eikä heiltä ei asiaa enää edes tiedustella. (KM)

Erityisesti omille ratkaisuilleen opettaja saa tukea tietyiltä, itse valitsemiltaan oppilailta. Näitä oppilaita voisi kutsua opettajan luotto-oppilaiksi. Oppilaan asema aktiivisena luotto-oppilaana mahdollistaa opettajan valitsemille oppilaille muita suuremman mahdollisuuden käyttää valtaa opettajaan ja toisiin oppilaisiin. Tämä oppilaiden valta ilmenee muun muassa silloin, kun opettaja selvittää luokalta onko opetetut asiat ja annetut tehtävät oppilaiden hallinnassa. Luotto-oppilaiden sanelevat opetuksen etenemisen vauhdin ilmoittaessa omista taidoistaan, sillä heidän hallitessaan asiat näyttää opettaja olevan valmis siirtymään asiassa eteenpäin. Näin opettaja suoranaisesti antaa vallan luotto-oppilaille.

Toisaalta myös muut, hiljaiset oppilaat ottavat oppitunneilla valtaa itselleen käyttäessään hyväkseen luokan luotto-oppilaita. Hiljaiset oppilaat voivat vetäytyä aktiivisten oppilaiden varjoon ja turvautua näin oppilaisiin, jotka huolehtivat opettajan odottamasta aktiivisuudesta. Tämä mahdollistaa vetäytyville oppilaille mieluisan passiivisuuden olotilan ja mahdollisuuden päiväunelmiin – poissaolevaan haaveiluun. Opettaja voi hämääntyä tässä oppilaiden ”piiloleikissä”, jolloin oppilaiden osaamattomuus tai haluttomuus osallistua ei välttämättä lainkaan paljastu. Tulkitsemme osallistumattomien oppilaiden käyttävät näin hyväkseen kollektiivista hiljaisuuttaan, joka onkin heidän tapansa käyttää valtaa muihin. Tämä valta ei näy luokassa, mutta on kuitenkin olemassa.

Näyttäisi siltä, että kaikki ajavat luokassa omia etujaan, niin opettaja kuin oppilaat. Valtaa käytetään ennen kaikkea omien tavoitteiden saavuttamiseksi, jolloin oppilas voi halutessaan olla aktiivinen tai jättäytyä passiiviseksi. Tässä huomataankin se, kuinka yksilöllisyyden ihannoiti on koulussa muuttunut oppilaiden omaan napaan tuijottavaksi, Saukkosenkin (2003, 77) esille tuomaksi, itsekkyydeksi.

6.1.5 Passivoija

Oppilaiden aktiivisuutta toivotaan ja vaaditaan koulussa jatkuvasti, mutta sille on asetettu kuitenkin rajat. Kun nämä rajat ylitetään, on opettajan saatava oppilaat rauhallisiksi. Passivointi onkin luokassa selvimmin esiin tulevaa opettajan valtaa, jossa opettaja osoittaa ja vahvistaa omaa valta-asemaansa. Oppilaiden hiljentäminen ja rauhoittaminen ovat näkyviä osoituksia paitsi oppilaalle, myös opettajalle itselleen luokan valtasuhteista, sillä passivoidessaan opettaja näkee vallankäytön tulokset selvänä aktiivisuustason laskuna.

Opettaja passivoi oppilaita ennen kaikkea työrauhan saavuttamiseksi. Kuten aktivointi, myös passivointi sosiaalista lasta koululaiseksi ja osoittaa millainen käyttäytyminen milloinkin on soveliaista. Passivointi opettaakin oppilaille opetussuunnitelman ja opettajan määrittelemien sisältöjen lisäksi opetukseen keskittymistä sekä oman vuoron odottamista, jotka mm. Broadyn (1989) mukaan tukevat piilo-opetussuunnitelman toteutumista koulussa. Passivoidessaan opettaja sammuttaa oppilaiden omia haluja, jolloin ei-toivottu käyttäytyminen, esimerkiksi liikkuminen ja vierustoverin kanssa juttelu, kitketään koululaisen toiminnasta pois. Oppilas mukautetaan tällaisen passivoivan kurin avulla normaaliin, hyvän koululaisen muottiin.

Passivoidessaan opettaja käyttää tulkintamme mukaan sekä piilotettua että avointa valtaa, joista muun muassa Puolimatka (1999, 261 - 263) kirjoittaa. Oppilaiden passivointi onkin niitä harvoja tilanteita luokassa, joissa opettajan avoin valta tulee selvästi esiin ja joissa opettaja sitä myös hyödyntää. Avointa valtaa käyttävä opettaja pyytää kaikkien oppilaiden huomion itselleen yhtäaikaaisesti poistaakseen näin häiriöt luokasta. Tätä tarkoitusta varten opettaja on omaksunut itselleen huomiosanat "no niin", joilla hän lähes poikkeuksetta saakin oppilaat keskittämään huomionsa opettajaan. Mikäli hiljaisuutta ei saavuteta näiden sanojen avulla, voimistuu opettajan ääni ja aiemmat pyynnöt muuttuvat komennoiksi tai kielloiksi:

Oppilas on tehnyt tehtävän taululle ja luokassa on jo tunnin loppumisesta kertovaa hälinää. Opettaja korottaa ääntään ja vaatii oppilailta hiljaisuutta ja tarkkaavaisuutta. Opettaja yrittää selittää vastausta oppilaille, mutta luokka hälisee edelleen. Opettaja sanoo hetken kuunneltuaan entistä kovemalla äänellä: "Hei, kohta saat selittää. Nyt [painokkaasti] kuuntele!" (KM)

Opettaja ojentaa oppilaita yleisen huomion herättämisen lisäksi myös yksitellen. Oppilasta passivoivat kommentit esitetään usein suoraan oppilaalle, henkilökohtaisesti ja nimen kera. Toisinaan nämä yhdelle oppilaalle tarkoitetut komennot esitetään myös yhteisesti niin, että niiden voisi ajatella koskevan kaikkia oppilaita. Opettaja siis käskee kovaan ääneen kaikkia oppilaita, vaikka häiriön aiheuttaisi vain yksi parinsa kanssa jutteleva oppilas. Ääritapauksissa opettaja komentaa häiritsevistä käyttäytymisestä yksilöä itseään kaikkien kuullen ja muulle luokalle yhden oppilaan toimintaa korostaen:

Opettaja seisoo luokan takana antaen ohjeet työskentelyyn. Muut ottavat kirjat heti esille, mutta yksi oppilaista ei reagoi. Opettaja sanoo komentavalla äänensävyllä katsomatta oppilaaseen: "Ville Mäkinen [nimi muutettu]. Odotammeko sinua vielä?" Koko luokka hiljenee ja osa oppilaista kääntyy katsomaan Villeä. Ville etsii kirjaa hiljaa mutisten muiden odottaessa häntä. (KM)

Opettajan valta on esimerkin kaltaisissa tilanteissa nolaavaa, oppilaan häpeän tunteisiin vetoavaa piilotettua valtaa (ks. Fromm 1968, 14 – 15). Oppilaan avoimella arvostelulla opettaja viestittää kaikille sitä, mikä on oikea ja hyväksytty tapa toimia koulussa, vaikka kuri kohdistuukin vain yhteen yksilöön. Tämän kurin kohteeksi joutuneen oppilaan voidaan ajatella olevan sijaiskärsijä, jota opettaja käyttää hyväkseen kaikkien oppilaiden kasvattamisessa. Opettaja ilmeisesti olettaa, etteivät oppilaat halua jatkossa joutua vastaavanlaiseen passivointitilanteeseen. Kurilla ennakoidaan siis jo tuleviakin tilanteita. Oppilaiden nimeämisestä passivointitarkoituksessa tekee erityisen huomattavaa se, ettei luokassa käytetty samassa

tarkoituksessa oppilaiden nimeämistä esimerkilliseksi, positiiviseksi malliksi muille (vrt. Salomaa 1998, 159).

Myös oppilaita passivoidessaan opettaja käyttää huumoria, joka on kuitenkin harvinaisempaa ja ivallisempaa kuin oppilaita aktivoitaessa. Ivallisuutta opettaja osoittaa oppilaiden henkilökohtaisia asioita koskevilla piikittelyillä ja kärkeillä huomioillaan. Opettajan tavoitteena on tulkintamme mukaan huumorin ilkeydestä huolimatta pehmentää tällä tavoin sanojaan tasoittaakseen vuorovaikutuksen vuoristorataa luokassa ja vähentääkseen näin siellä vallan vastustusta. Tällaista huumorin käyttöä kuvaavat myös Salomaa (1998, 42) sekä Permer ja Permer (2002, 294), joiden tutkimukset tukevat tulkintaamme opettajan vallan ilmenemisestä huumorin välityksellä. Eri asia on kuitenkin, kykenevätkö oppilaat ymmärtämään opettajan huumoria leikinlaskuksi, jollaiseksi se on tarkoitettu.

Piilotettua vallankäyttöä on nolaamisen ja huumorin rinnalla myös opettajan merkitsevä katse, jota hän käyttää halutessaan vierustoverin kanssa keskustelevien oppilaiden huomion. Jos katse ei tehoa oppilaisiin, siirtyy opettaja mitään sanomatta oppilaiden läheisyyteen hillitsemään oppilaiden käyttäytymistä. Liikkumisensa ja oman läsnäolonsa vaikutusta hyödyntäessään opettaja käyttää kontrolloivaa ja osittain uhkaavaakin valtaansa.

Valta-asemaansa opettaja hyödyntää myös häiritsevän käyttäytymisen huomiotta jättämisellä niissä tilanteissa, joissa opettaja ei välitä viittaavasta oppilaasta. Näin tapahtuu usein silloin, kun opettaja uskoo oppilaan puheenvuoron olevan tarpeeton, vaikka ei todellisuudessa tiedäkään oppilaan tavoitteita:

Oppilas haluaa ilmeisesti puheenvuoron ja viittaa, vaikka opettaja ei ole kysynyt mitään. Opettaja vain jatkaa puhumista, vilkaisee oppilasta, mutta ei huomioi viittaamista. Oppilas lopettaakin viittaamisen eikä saa pyytämäänsä puheenvuoroa. (KM)

Tulkitsemme tämän pahimmillaan joidenkin oppilaiden kohdalla jopa oppilaan syrjimiseksi. Tällöin opettaja passivoi oppilasta, vaikkei tämä olisi

syyllistynytkään oppitunnilla häiritsemiseen. Passivoinnin keinoihin ja komennon sävyyn näyttäisikin vaikuttavan se, kuka häiriön aiheuttaja on. Joidenkin oppilaiden toiminnassa ei mikään ole opettajaa häiritsevää, kun taas toisilta odotetaan ehdotonta käyttäytymisnormien noudattamista. Tällä tavoin opettaja asettaa oppilaita eriarvoiseen asemaan luokassa ja vahvistaa luokan hierarkkisuutta.

Passivointiin vaikuttaa myös opettajan kokeman häiriön suuruus, opettajan sen hetkinen kärsivällisyys ja oppitunnin aiheen tärkeys. Opettaja luo siis jatkuvasti omaa ja oppilaiden toimintaympäristöä haluamukseen määrittelemällä ja valitsemalla niitä tilanteita, joissa hän tarvitsee tuekseen osallistumista ja milloin taas passiivisuutta.

6.2 Oppilaiden valta

6.2.1 Kokeileva valta

Luokassa valtaa käyttää opettajan lisäksi myös oppilaat, kuten edellä on jo tullut ilmi. Oppilaat pyrkivät muuttamaan oppituntitilannetta haluamaansa suuntaan ja saavuttamaan muutosten avulla itselleen suotuisia tilanteita, joissa he pääsevät keskustelemaan itselleen tärkeistä asioista, olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sekä saamaan enemmän vapautta koulun tiukasti määrättyssä arjessa. Niinpä oppilaat yrittävätkin saada opettajan muun muassa päästämään heidät aikaisemmin välitunnille ja jättämään läksyt antamatta. Tulkitsemme tämän olevan Bourdieun (1985, 105 – 110) mainitsemaa neuvottelua, jossa valtasuhteen heikompi osapuoli pyrkii parantamaan omaa asemaansa.

Oppilaiden valta ei kuitenkaan ole samanlaista kuin opettajan valta, vaan se muodostuu ennemminkin kokeilevista vallanottoyrityksistä. Oppilaat tunnustelevat jatkuvasti sitä, missä kulkee opettajan ja oppilaiden valtasuhteen raja ja kuinka paljon heille näissä rajoissa vallankäyttöä

sallitaan. Usein kokeilutilanne alkaa siitä, että yksi oppilas testaa opettajan suhtautumista vallan riistoon kommentoimalla opettajalle normaalista poikkeavalla tavalla, kuten vastaamalla nenäkkäästi. Aloitteentekijöinä toimivat yleensä opettajan luotto-oppilaat. Mikäli opettaja hyväksyy vallanoton, alkavat muutkin oppilaat toimia kokeilijan mallin mukaisesti ottaen valtaa itselleen:

Tunnin ollessa vielä kesken yksi oppilas toimii aivan kuin tunti olisi jo päättynyt ja laittaa omat sekä vierustoverinsa kirjat pulpetteihin. Oppilas nousee paikaltaan ja palauttaa lainaamansa kynän luokan toisella puolella istuvalle oppilalle. Tässä vaiheessa muutkin alkavat kerätä tavaroitaan ja keskustella keskenään. Opettajalla ei näytä olevan muuta vaihtoehtoa kuin lopettaa tunti, minkä hän myös tässä tilanteessa tekee. (KM)

Opettaja tarjoaa oppilailleen valtaa vapauden ja vastavuoroisuuden illuusiota luodessaan sekä aktiivisilta oppilailta omille ratkaisuilleen tukea hakiessaan. Oppilaiden valta onkin aina opettajan heille erikseen antamaa, vaikka oppilaat luulevat sen opettajalta ottaneensa. Suurin valta säilyy siis edelleen opettajalla, joka säännöstelee oppilaiden valtaa päättämällä sen, milloin ja kuinka paljon oppilaat valtaa ansaitsevat.

Oppilaille annettuun vallan määrään näyttäisi vaikuttavan opettajan tekemä tulkinta oppituntitilanteesta. Tällöin ratkaisuun vaikuttaa se, mikä opettajan mielestä on tarpeellista oppitunnin suotuisan loppuun saattamisen kannalta. Vallanriistotilanteen useasti kokenut tietää, milloin vielä kannattaa yrittää ottaa valtaa takaisin itselleen ja milloin taas ei. Ymmärryksemme mukaan äänen korottaminen ja huomion anelu on turhaa tilanteissa, joissa kukaan ei enää näytä keskittyvän opetettavaan asiaan ja tunti on jo lopuillaan. Opettajalla on tästä huolimatta tarve sanoa viimeinen sana oppituntitilanteissa, vaikka häntä kukaan ei enää kuuntelisikaan. Näin opettaja on säilyttävänä edes pienen rippeen siitä vallasta, jonka hän muuten oppilaille antaa:

Läksyjen anto on vielä opettajalla kesken muutamaa minuuttia ennen tunnin loppua. Hälinä ja tavaroiden pakkaaminen alkaa, mutta opettaja siitä huolimatta jatkaa läksyjen antoa ja toteaa lopuksi rauhallisesti: ”Tavataan kymmenen reikä reikä.”
Oppilaat ovat jo menossa, eikä kukaan näytä enää kuuntelevan. (KM)

6.2.2 Riistetty valta

Oppilaat kokeilevat valtansa rajoja ja riistävät opettajalle kuuluvaa valtaa tilanteissa, joissa se ei ole selvästi opettajan hallussa tai opettajan valta ei ole yhtä vahvaa kuin yleensä. Tällaisia tilanteita ovat tuntien alut ja loput sekä tehtävien ja toimintojen vaihdokset. Näissä siirtymätilanteissa valta ei kuulu sen enempää opettajalle kuin oppilaillekaan:

Oppilaille on annettu tehtäväksi suunnitella ryhmissä elokuvaa. Opettaja yrittää määrätä kullekin ryhmälle työskentelypaikan luokassa, kun oppilaat jo alkavat hakeutua itse valitsemissään ryhmätyöpaikoille. Opettaja yrittää vielä määrätä paikkoja, mutta oppilaat sanovat vastaan ja ilmoittavat itse valinneensa jo paikat. Opettaja luovuttaa ja toteaa tutkijoille, että aivan turhaan hän yrittää puuttua asiaan ja lisää vielä, että kyllä oppilaat itsekin osaavat. Niin oppilaat jäävät paikoille, joihin itse olivat ehtineet mennä. (KM)

Samanlaista mahdollisuutta tai edes tarvetta ottaa valtaa ei ole silloin, kun oppilaat työskentelevät itsenäisesti joko yksin tai pienissä ryhmissä. Näyttäisikin siltä, että oppilailla ei näissä tilanteissa ole edes halua kyseenalaistaa opettajan valtaa, sillä oppilaalla on yksilöllinen vapaus tehdä työtään, eikä ulkopuolinen valta ole ohjaamassa työskentelyn etenemistä. Toisaalta yhteisten opetustuokioiden aikaan ei esiinny oppilaiden tekemiä vallanriistoyrityksiä. Opettajan puhuessa yhteisesti kaikille oppilaille lieneekin opettajan valta-asema niin selvä, että sen anastaminen olisi liian haastavaa lapsille. Näin ollen oppilaat alistuvat opettajan valtaan, eivätkä edes kyseenalaista sitä. Tämä onkin osoitus Airaksisen (1989, 123 – 126) määrittelemän valtapyyramidin olemassaolosta koulussa.

Opettajan valta-asema on epäselvä myös tilanteissa, joissa opettaja on ollut hetken poissa luokasta ja oppilaiden läheisyydestä. Opettajan tullessa takaisin luokkaan ei hänen alistava valtansa ole yhtä voimakasta kuin normaalioloissa ja niinpä sen kyseenalaistaminen on luontevampaa. Näissä tilanteissa oppilaille tarjoutuu mahdollisuus kokeilla olisiko heidän valtansa riittävää:

Opettaja on työhuoneessaan. Oppilaat työskentelevät ja äänenvoimakkuus lisääntyy. Opettaja palaa takaisin luokkaan, mutta luokka ei hiljene, vaikka opettaja on läsnä. Kaikki näyttäisi kuitenkin huomanneen opettajan saapumisen. (KM)

Yleensä työtavoista ja tavoitteista sekä ajan ja työskentelyn rytmistä päättää opettaja joko itsenäisesti tai oppilaiden tukeen nojautuen. Toisinaan taas luokan luotto-oppilaat ottavat itselleen oikeuden määrätä tunnin etenemisestä. Tällöin he ilmoittavat opettajalle työnsä valmistumisesta ja edellyttävät tämän olevan merkki siitä, että on aika siirtyä asiassa eteenpäin:

Oppilaat työskentelevät hiljaa paikoillaan. Opettaja katselee ympärilleen ja hetken hiljaisuuden jälkeen toteaa: "No niin sitten. Aletas tarkistaa." Yksi oppilas on eri mieltä ja ilmoittaa, ettei tehtävää voida vielä tarkastaa. Opettaja jää hiljaisena seuraamaan luokkaa eikä tehtävää aleta viedä käydä läpi. Hetken kuluttua sama oppilas sanoo luokalle: "No eiköhän me ruveta tarkastamaan." Opettaja ei kommentoi heti mitään, mutta hetken päästä sanoo: "Katotaanpa tehtävää." (KM)

Oppilaiden vallanotto ei ole vain pelkkiä sanoja ja vaatimuksia, vaan myös suoraa toimintaa. He valtaavat vaihtelevalla menestyksellä itselleen tilaa sekä valitsevat paikkansa luokkatilassa haluamallaan tavalla opettajan ohjeistuksesta välittämättä. Toisinaan opettaja katsoo oppilaiden tilan valtausta läpi sormien, toisinaan hän taas vaatii oppilaita palaamaan takaisin omien pulpettien ääreen.

6.2.3 Annettu valta

Valtasuhteista kilpaillaan toistuvasti oppituntitilanteissa, minkä tuloksena valta on jakautunut osapuolten välillä eri tavoin muuttuvissa tilanteissa. Täysin vallatonta hetkeä ei tulkintamme mukaan koulussa näin ole. Oppilaiden valta koulussa on kuitenkin huomattavasti pienemmässä osassa kuin opettajan valta. Oppilaat näyttävätkin saavuttavan valtakilpailussa vain vähän tuloksia. Tällöin he käyttävät valtaansa suhteellisen harvoin ja vain pienissä, merkityksettömissä asioissa.

Luokan ilmapiiri on oppitunneilla vaihteleva, jolloin se luo myös erilaisia edellytyksiä oppimiselle ja luokassa toimimiselle. Oppilaiden vallalle ilmapiiri näyttäisi luovan hyvät edellytykset silloin, kun se on tavallista rennompi ja vapaampi. Tällöin opettajan olemus on leikkisempi ja hyväksyvämpi kuin yleensä sekä puhetyyli humoristisempaa. Opettaja heittäytyy myös avoimeen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Opettajan rentous ja siten luokan ilmapiiri vaihtelevat viikonpäivien, ajankohdan ja opettajan olotilan mukaan. Opettaja tulkitsee luokan yleistä ilmapiiriä, josta on aistittavissa oppilaiden väsymys tai innostuneisuus. Perjantain viimeiset tunnit näyttäisivätkin olevan otollisia oppilaiden vallalle, samoin kuin ne päivät, jolloin opettaja vaikuttaa väsyneeltä. Tähän tunnelmaan opettaja reagoi mm. antamalla oppilaille enemmän vapauksia.

Rentoon ilmapiiriin oppilaat vastaavat vapautumalla totutusta oppilaan roolistaan. He alkavat puhua vapaasti viittaamatta sekä opettajalle että luokkatovereilleen. Oppilaat johdattelevat opettajan puheita itseään kiinnostaviin aiheisiin ja saavat opettajan usein mukaan tähän keskusteluun:

Tunnin alussa opettaja toteaa väsyneen näköisenä, että taas alkaa uusi viikko. Yksi oppilaista kysyy viittaamatta, montako viikkoa on vielä koulua ennen kesälomaa. Opettaja huomioi kysymyksen ja jatkaa: ” Tässä tämän päivän eka ongelma. Oishan se ihan hauska tietää paljon koulua jäljellä.” Opettaja ja oppilaat alkavat pohtia ongelmaa yhdessä. Oppilaat huutelevat ajatuksiaan vapaasti, viittaamatta. (KM)

Opetettavasta aiheesta, tunnin tarkoituksesta ja omasta mielialastaan riippuen opettaja heittäytyy välillä tyhmäksi ja tietämättömäksi, jolloin hän asettuu tietoisesti oppilaita alemmalle tasolle. Näin tapahtuu joskus silloin, kun keskustellaan oppilaiden ehdottamasta aiheesta tai läheisesti heidän elämäänsä liittyvistä asioista. Opettajan tietämättömyys tuo oppilaille itsevarmuutta ja tarjoaa heille näin valtaa.

Ilmapiirin rentous saa aikaan myös sen, että oppilaat ottavat itselleen vallan arvostella ääneen opettajan toimintaa. Tämä on luokkatilanteissa harvinaista, sillä julkilausumattomat säännöt näyttävät sanelevan, etteivät oppilaat saa arvostella opettajaa tai arvioida hänen opetustyyliään, toimintatapojaan ja tavoitteitaan:

Opettaja on kiusoitellut oppilaita koko alkutunnin yläasteelle siirtymisestä. Hän on esittänyt, ettei ymmärrä oppilaiden kysymyksiä tulevista luokkajaoista. Oppilaat yrittävät selittää asiaansa opettajalle ja joku oppilaista toteaa lopuksi: "Ope on vähän tommone hidas." Opettaja kuuntelee ja sanoo: "Niin, hidaspa hidas." Joku toinen oppilaista lisää: "Hidas saa olla, mutta hitaasti ei saa käyttäytyä." Opettaja ei kommentoi. (KM)

Tulkitsemme luokan ilmapiirin olevan yhteydessä valtaan, johon Giddensin (1984a, 258 – 262) mukaan vaikuttavat aineellisten resurssien rinnalla henkiset resurssit. Opettaja tai oppilaat muuttavat näin henkisiä resursseja ilmapiiriin vaikuttaessaan ja tämä rakentaa uudenlaisia luokan valta-asetelmia.

6.3 Yksityisyyden valta

Opettajan valta tuo hänelle etuoikeuksia oppilaisiin nähden, mikä on myös selvä osoitus hänen asemastaan valtapiramidin huipulla. Opettajan etuoikeuksia ovat yhtä lailla hänen oikeutensa arvioida oppilaita, valita opetussisältöjä kuin muuttaa oppilaiden käyttäytymistäkin. Lisäksi vallan mukanaan tuoman etuoikeuden näyttäisi muodostavan opettajan oikeus

tunkeutua oppilaiden yksityiseen elämään. Toisaalta tämä saattaa olla myös oppilaiden toivomaa, sillä heillä voi olla halu jakaa tärkeitä asioita aikuisen kanssa. Silti opettaja rikkoo yksityisyyden rajoja myös oppilailta kysymättä ja lupaa saamatta.

Yksityisyyteen opettaja kajoaa rikkomalla oppilaiden reviiirejä. Oppitunnilla oppilaalla ei näytäkään olevan lainkaan yksityistä tilaa, vaan koulu on oppilaille yhteisöllinen ja julkinen paikka. Luokka näyttää kokonaisuudessaan olevan opettajan tilaa, kun oppilaan tilan muodostaa pääasiassa hänen pulpettinsa.

Oppilaiden reviiiriä rikotaan opettajan kiinnostuksen ja tarpeiden mukaisesti. Tämä tulee esille muun muassa siinä, miten opettaja menee istumaan oppilaiden paikoille ja tutkii heidän pulpettiansa sisältöä ilman lupaa. Samoin opettaja katsoo oppilaiden kirjoja ja vihkoja, sekä rajoittaa oppilaiden tavaroiden esilläoloa. Tulkitsemme näin opettajalla olevan valtaa ja oikeutta, joka mahdollistaa oppilaan yksityisyyden aliarvioimisen. Tämä luokin jännitteitä opettajan ja yksilöllisyyteen tottuneiden oppilaiden välille (Ziehe 1995, 19; Launonen 2000, 296).

Yksityisyyteen kajoamisella opettaja ei näyttäisi pyrkivän tietoisesti hallitsemaan oppilaita, mutta tekee sitä kuitenkin. Yksityisasioihin puuttuminen tekee vallasta julmaa, sillä se on myös oppilaiden persoonallisuuden ja koulun ulkopuolisen elämän hallintaa ja kontrollointia. Opettaja kyselee oppitunneilla lasten kotioloista, jotka näyttävät kuuluvan opettajalle. Opettaja määrittelee kuinka paljon on tarpeellista tietää oppilaiden perheistä ja vapaa-ajasta sekä kertoo kuinka paljon niistä on muun luokan kanssa jaettava:

Luokassa keskustellaan matkapuhelimen käytöstä. Oppilaat kertovat, että heillä on asetettu puheluihin tietty saldoraja, etteivät laskut paisuisi mahdottomiksi. Yksi oppilaista kertoo oman saldorajansa summan ja opettaja kysyy, onko se muillakin samansuuruinen. Lukuun ottamatta yhtä oppilasta kaikki viittaavat. Opettaja kysyy viittaamattomalta oppilaalta: "Paljonkos sun raja sitten on?" Oppilas kertoo summan olevan enemmän kuin muilla. Muut oppilaat reagoivat hälisemällä. (KM)

Yksityisyyteen kajoava kontrolli ei näyttäisi olevan tarpeellista oppimisen kannalta. Toisaalta Permerin ja Permerin (2002, 319) mukaan opettaja kokee, että hänen on tunnettava oppilaat hyvin pystyäkseen hallitsemaan heitä. Yksityisyyteen kajoaminen palveleekin vain opettajaa ja vahvistaa hänen asemaansa luokan johtajana.

Opettaja pitää oppilaita hallinnassaan kaikkien tietäessä, että opettajalla on mahdollisuus arvostella oppilaiden henkilökohtaisia taitoja, perhetaustoja sekä muita yksityisasiota. Arvosteluillaan opettaja osoittaa kunkin aseman luokan keskinäisessä hierarkiassa ja perheiden eriarvoisuuden yhteiskunnassa. Opettaja asettaa näin lapsille piilotettuja odotuksia:

Opettaja tiedustelee onko oppilaiden kotona seurattu eduskuntavaaleja. Useat oppilaista viittaavat ja opettaja toteaaakin pilke silmäkulmassa: "Mä tiiänkin, että teiän vanhemmat on vähän erikoista sakkia, ei oo ihan tavallisia perheitä." Oppilaat eivät kommentoi asiaa. (KM)

Oppilailla ei näytä olevan oikeutta pitää edes omia ajatuksiaan omana tietonaan, sillä opettajan on lupa pyytää tai käskeä oppilasta kertomaan ne ääneen koska tahansa. Opettaja myös luulee lukevansa oppilaiden ajatuksia heidän ilmeitään ja eleitään seuraamalla. Luokan edestä opettajan on mahdollista kontrolloida oppilaiden oppimista ja ajattelua, joten lähes poikkeuksetta opettaja onkin siellä puuttuessaan oppilaiden henkilökohtaisiin mielipiteisiin ja kokemuksiin:

Luokassa keskusteltiin tunnin ajan internetin keskustelupalstoista ja niiden käyttäytymissäännöistä. Keskustelun herätti opettajan tieto siitä, että koulun oppilaat olivat mollanneet toisiaan julkisesti internetissä. Koko tunnin ajan keskustelu kävi vilkkaana ja tunnin lopuksi opettaja totesi meille tutkijoille oppilaiden jo lähdettyä luokasta: "Lasten ilmeistä kyllä näki, että joillakin alkoi raksuttaa päässä." Tällä opettaja tarkoitti selvästi sitä, että syylliset löytyivät luokasta. (KM)

Oppilailla ei ole yksityisyyttä koulussa, mutta opettajalla tätä sitä vastoin on. Erityisen opettajan oman tilan muodostaa hänen työhuoneensa tai työpöytänsä. Opettaja voikin halutessaan vetäytyä omiin oloihinsa eikä oppilailla ole tällöin lupaa tulla hänen reviirilleen. Tällä opettaja vahvistaa valta-asemaansa:

Opettaja on työhuoneessaan, jonka ovi on kiinni. Oppilas menee ovelle ja koputtaa. Opettaja ei avaa ovea. - - Vasta melkoisen tovin kuluttua opettaja palaa luokkaan ja oppilas saa esitettyä vasta tässä vaiheessa asiansa opettajalle. (KM)

Oppilailla ei näytä olevan myöskään mahdollisuutta, tai edes kiinnostusta, udella opettajan yksityiselämästä. Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö oppilaat tietäisi mitään opettajan perheestä tai hänen koulun ulkopuolisesta elämästä. Opettaja valitsee kuitenkin itse milloin ja mitä haluaa perheestään ja muusta yksityiselämästään oppilaille kertoa.

Vaikka opettajalla onkin luokassa enemmän oikeuksia kuin oppilailla, näyttävät oppilaat olevan tilanteeseen tyytyväisiä (ks. Saukkonen 2003). Opettajan määräämä tilankäyttö on kuitenkin asia, johon oppilaat eivät aina alistu. He pyrkivät ottamaan hallintaa omiin käsiinsä tai kontrolloimaan tilassa myös toisia oppilaita. Niinpä he hakeutuvat välillä istumaan toistensa paikoille tai huomauttavat toisiaan silloin, kun joku ei ole omalla, opettajan määräämällä paikalla. Erityisesti ryhmätyötilanteissa oppilaat valtaavat itselleen omaa tilaa kuuntelematta opettajan ohjeita ryhmien sijoittumisesta:

Oppilaat aloittavat ryhmätyöskentelyn eri tiloissa, jotka opettaja on sanonut. Ryhmien hajaannuttua opettaja kysyy luokassa työskenteleviltä ryhmiltä: "Missäs se yksi ryhmä on?" Oppilaat toteavat heidän olevan kirjastossa, johon opettaja toteaa puoliääneen itselleen: "Eihän sinne ollu lupa mennä." (KM)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA TARKASTELU

7.1 Valtasuhteet pähkinänkuoressa

7.1.1 Mulla on valtaa

Tutkimuksessamme havainnoimme opettajaa oppilaineen koululuokassa. Näitä havaintoja analysoimalla selvitimme sitä, miten ja missä tarkoituksissa opettaja valtaansa luokassa käyttää sekä sitä, millainen on oppilaiden asema luokan valtasuhteissa. Seuraavassa kokoamme tutkimuksemme tuloksia ja pohdimme niiden merkitystä opettajan työssä. Tämä luo pedagogiselle vallankäytölle perusteluja nykykoulussa, jossa mikään ei ole muuttumatonta.

Opettajan ja oppilaiden väliset valtasuhteet koulussa ovat dynaamisia ja vastavuoroisia, eikä niiden vaikutusta luokan vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin saisi vähätellä. Luokan valtaoikeuksien haltijana opettaja on suhteissa keskeisessä roolissa, vaikka ei sitä itse aina tiedostakaan. Koulun käytännöt vaativat opettajalta keinoja hallita oppilasjoukkoja ja tämä edellyttää opettajan valtaa luokan vuorovaikutuksessa. Valta on välttämätöntä koulunkäynnin sujumisen ja tehtävien etenemisen takaamiseksi eikä ilman sitä voida työskennellä ryhmämuotoisessa koulussa. Joiltakin osin opettaja käyttää kuitenkin asemaansa myös tarpeettomasti omien etujensa mukaisesti, itsekkäisiin tarkoituksiin. Hän saattaa pitää oppilaita oman valtansa alla kokeakseen heidän kunnioituksensa ja tunteakseen itsensä tärkeäksi aikuiseksi.

Havaintojemme perusteella opettajan pedagoginen valta ilmenee koulussa lukuisin eri tavoin. Oppitunneilla näkyi analyysiemme mukaan kaksi erilaista vallan muotoa, joihin kaikki esiintyneet vallankäytön tavat voidaan jakaa. Nämä vallan muodot ovat avoin ja piilotettu valta. Opettajan pedagogisen vallan tarkastelu tämän jaon kautta antaakin meille suuntaa

ratkaisuun, jota etsimme vaikeaan kysymykseemme opettajan ja oppilaiden välisestä suhteesta.

Opettajan avoin valta on luonnollista oppilaiden ohjaamista tunti-ilanteissa. Käytännössä se on oppilaiden komentamista ja kieltämistä, aika ajoin myös pyytämistä ja anelemista. Näillä keinoilla opettaja aktivoi ja passivoi oppilaita luokan vuorovaikutustilanteissa ja osoittaa näin täyttävänsä opettajalle kuuluvan kontrollitehtävän, tietyn ryhmänjohtajuuden. Vallan avoimuus onkin edellytys vastavuoroisen suhteen säilyttämiselle, jossa suhteen molemmat osapuolet hyväksyvät roolinsa. Avointa valtaa on kuitenkin koululuokassa melko vähän. Suurinta osaa opettajan vallankäytöstä ei huomaa selvästi tai se ei näy lainkaan. Opettaja käyttää opettaessaan ja kasvattaessaan runsaasti piilotettua valtaa, jolla hän vahvistaa luokan valta-asemia ja ryhmän jäsenten eriarvoisuutta. Piilotetulla vallalla opettaja pyrkii myös pehmentää valtaansa tavoitellessaan kaveruutta tai muuta hyväksyntää oppilaiden keskuudessa.

Piilotettu valta saattaa olla avoimen vallan tavoin opettajalle tarpeellista oman opetuksensa etenemisen suunnan varmistamiseksi. Tämän suunnan ovat määränneet sekä yhteiskunta että koulu opetussuunnitelmissaan. Myös opettajan oma arvomaailma välittyy asetetuissa tavoitteissa ja piilotetussa vallassa. Kasvatuksen katsotaankin olevan onnistunutta silloin, kun oppilaat hallitsevat opettajan välittämät arvot ja moraalit sekä käyttäytyvät niiden määräämissä rajoissa. Arvojen välittämistä vallan avulla voidaan kuitenkin pitää kyseenalaisena nyky-yhteiskunnassa, jossa ei enää ole yhteistä arvopohjaa. Tästä huolimatta ei koulua ole ilman arvostuksia, eikä opettaja voi välttää niiden välittämistä oppilaille.

Piilotettu valta ilmenee opettajan ohjatessa oppilaita salakavalasti, arvioimalla heitä jatkuvasti ja johdattelemalla oppilaiden käyttäytymistä sekä puheenvuoroja. Opettaja osoittaa puheissaan, opetusaiheiden valinnoissaan ja arvioinneissaan sekä arvosteluissaan mielestään opettamisen arvoiset ja oikeat tiedot. Piilotettu valta on kätkeytyä myös ilkeään ja nolaavan huumorin verhoon sekä epäsuoriin vihjauksiin, joita ovat

muun muassa ilmeet ja eleet sekä opettajan liikkuminen. Näillä keinoilla Opettaja välittää oppilaille tietoa oikeista ja vääristä toimintatavoista sekä hyvästä oppilaasta.

Oppilaiden tulee kyetä tulkitsemaan opettajan vallankäyttöä luokassa, oli se sitten näkyvää tai piilotettua. Heidän on ymmärrettävä opettajan sanoihin ja toimintaan kätkeytyjä vihjeitä, joilla opettaja osoittaa asemansa ja tavoitteensa. Näin oppilaiden edellytetään mukautuvan opettajan ja koulun valtaan.

7.1.2 Oppilas alistettuna

Opettajan ohella luokassa valtaa käyttävät myös oppilaat, mutta huomattavasti opettajaa harvemmin. Tutkimuksemme tuloksena voidaankin todeta, että oppilas on luokan valtasuhteissa useimmiten alistetun asemassa. Oppilaat eivät saa vaikuttaa opetuksen sisältöihin, tavoitteisiin eikä arviointeihin. Silloinkin, kun oppilaat saavat valtaa, on se aina opettajan heille erikseen antamaa.

Oppilaiden yksilölliset arvot ja toimintatavat tuovat opettajalle haasteita oppilaiden lähtökohtien huomioimiseen. Käytännössä haasteisiin vastaaminen on mahdotonta ja opetus luokassa etenee opettajajohtoisesti siitä huolimatta, että sen tulisi olla yksilöllistä ja lapsilähtöistä. Opetus kyllä toteutetaan ongelmalähtöisesti, oppilaslähtöisiä malleja noudattaen, mutta todelliselle omalle ajattelulle ei jätetä tilaa siinä määrin kuin olisi mahdollista. Toisaalta voidaan kysyä, palveleeko täydellinen oppilaslähtöisyys enää edes koulun tarkoitusta. Koulu on instituutio, jonka tehtävänä on siirtää elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Tämän tehtävän toteuttamisessa tarvitaan opettajan valtaa ja ohjausta, jotka eivät täydellisessä oppilaslähtöisyydessä saa sijaa. Todellisuudessa opettaja näyttääkin rajoittavan pedagogisella vallankäytöllään oppilaiden omaa tahtoa ja luovuutta sekä tukahduttaa lapsen mielikuvitusta. Tavoiteltu vastavuoroisuus osoittautuu näin harhaksi,

joka näyttäisi vahvistavan entisestään opettajan ja oppilaiden eriarvoisia rooleja koululuokassa.

Oppilaat eivät yleensä kyseenalaista opettajan valtaa, vaan näyttävät olevan tyytyväisiä osaansa. Suurimman osan ajasta oppilaat alistuvat työskentelemään opettajan ehdoilla. Näin he osoittavat sosiaalista älykkyyttään ymmärtäessään, ettei tuulimyllyjä vastaan kannata taistella. Valtaneuvotteluja luokassa käydään harvoin ja ne muutamatkin alkavat vasta silloin, kun opettajan valta ei ole yhtä selvää kuin yleensä. Oppilaat ottavat vallan itselleen vasta todettuaan, ettei opettajan vallan haastaminen johda ristiriitoihin.

Opettaja ja oppilas ovat koulun valtasuhteessa eriarvoisia ja tämä tuo opettajalle oikeuksia, joita oppilailla ei ole. Eriarvoisuus näkyy muun muassa opettajan oikeutena yksityisyyteen, jota oppilailla ei ole. Opettajalla näyttääkin olevan mahdollisuus rikkoa oppilaiden yksityisiä reiviirejä, oikeus alistaa oppilaita ja muuttaa heidän ajatteluaan tarvitsemallaan tavalla.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan tavallisesti validiuden ja reliabiliteetin avulla. Laadullisessa tapaustutkimuksessa perinteiset pätevyyden arvioinnit eivät kuitenkaan tule kysymykseen, sillä kaikki tapaukset ovat ainutlaatuisia, eikä aineistonkeruuta ole mahdollista toistaa täsmälleen samanlaisena (Hirsjärvi ym. 2000, 214.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaankin sen mukaan, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on muodostettu (Syrjälä & Numminen 1998, 136 – 137).

Omassa tutkimuksessamme käytimme aineistonkeruumenetelmänä yhtä metodia, havainnointia. Vain yhden tutkimusmenetelmän käyttö on osaltaan rajoittanut aineistomme syvyyttä, sillä ulkopuolisina havainnoijina saimme vain ulkopuolisen näkökulman valtaan (ks. Borg & Gall 1989, 396).

Emme siis voi tutkimuksemme perusteella tietää, mitä opettaja ja oppilaat valtasuhteista ajattelevat. Todellisten ajatusten selvittämiseen olisimme tarvinneet havainnoinnin lisäksi kyselylomaketta tai haastatteluja, jotka olisivat tuoneet aiheeseen uusia näkökulmia. Toisaalta havainnoinnin etuna muihin menetelmiin verrattuna on se, että ulkopuolinen observointi ei anna tutkittaville mahdollisuutta vääristää vallan todellisuutta tai kieltää sen olemassaoloa.

Grönforsin (2001, 125) mukaan havainnointi on aina subjektiivista tutkimusta, jossa tutkija käyttää tutkimusvälineenä itseään. Havaintojemme tekoa ohjasivat niin omat ennakkotietomme ja -oletuksemme kuin mielenkiinnon kohteemmekin. Tiedostimme näiden oletusten ja henkilökohtaisten mielipiteidemme pedagogisesta vallasta ohjaavan työtämme ja vaikuttavan tutkimuksen objektiivisuuteen. Tutkimuksemme prosessiluontoisuus ja pitkäkestoisuus antoi tähän osaltaan hyvän mahdollisuuden.

Käyttämäämme havainnointimenetelmää on kritisoitu erityisesti siitä, että häiritsee tutkimuskohteen normaalia toimintaa. (Borg & Gall 1989.) Muun muassa Bogdan ja Biklen (1988, 56) ovat huomauttaneet, että ylimääräisen aikuisen läsnäolo luokassa muuttaa useimmiten opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tätä haittaa emme kuitenkaan kohdanneet kovinkaan suuressa määrin, sillä teimme kenttätutkimuksemme harjoittelukoulussa. Luokassa vieraillee jatkuvasti opettajaharjoittelijoita seuraamassa oppitunteja, joten opettaja ja oppilaat ovatkin tottuneita sivustaseuraajiin. Läsnäolomme tutkijoina ei luultavasti vaikuttanutkaan luokan arkeen.

Havainnointiaika tutkimuksessamme oli lyhyt ja aineistomme jäi näin ollen pieneksi. Tällä on luultavasti ollut merkitystä havaintoaineistomme sisältöön. Toisaalta havainnointimme toteuttaminen juuri normaalikoululla mahdollisti sen, että luokassa ei tarvinnut varata aikaa tutkittavien havainnointiin totuttamiseen. Havainnoinnin lyhytaikaisuus ei siis muodostunut ongelmaksi luotettavan tutkimusaineiston keräämisen

kannalta. Eskolan ja Suorannan (1998, 18, 61) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei muutenkaan ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen. Aineiston tieteellisyyden kriteeri täyttyykin laadun eikä määrän kautta.

Kahden tutkijan riippumattomilla havainnoinneilla pyrimme minimoimaan tutkimuksen luotettavuuden ongelmaa. Tämä monipuolista tutkimusta ja tarjosi laajempia näkökulmia havaintoihin. (Eskola & Suoranta 1999, 215.) Tuntihavaintomme tallensimme kirjoittamalla huomiomme välittömästi tapahtumahetkellä muistiin. Tästä syystä kaikkia luokan tapahtumia ei tutkimuksessamme ole voitu havaita. Teknisiä apuvälineitä, kuten videokameraa, käyttämällä olisimme voineet palata tarkkailemaan oppituntien ilmapiiriä ja puheenvuoroja yksityiskohtaisemmin. Näin aineistomme luotettavuus olisi lisääntynyt aineiston ainutlaatuisuutta kunnioittaen (ks. Alasuutari 1993).

Kokonaiskuvan muodostamista tutkimusluokan valtasuhteista hankaloitti se, että havainnoimme ainoastaan omassa luokassa pidettyjä oppitunteja. Ruokailut ja välitunnit sekä muualla tapahtunut opetus onkin jäänyt tutkimuksessamme huomiotta. Pietarinen ja Rantala (2002, 236) huomauttavat, että myös nämä koulupäivän informaalit tapahtumat vaikuttavat oppilaiden ja opettajan asennoitumiseen ja toimimiseen itse opetustilanteessa. Havaintojemme ulkopuolelle onkin jäänyt tutkimusongelman kannalta oleellista tietoa, emmekä siis voineet tulkita oppilaiden koulupäivää ja valtasuhteita kokonaisuutena.

7.3 Tutkimuksesta tulevaisuuteen

”Mulla on valtaa, mä koulutan muita” on popartisti Maija Vilkkumaa laulussaan ”Satumaan tango” todennut. Tämän laulussa mainitun vallan tiedostaminen on opettamisessa tärkeää. Opettajan valtaan keskittyvän tutkimusprosessin aikana huomiomme kiinnittyi erityisesti siihen, kuinka opettaja valtansa avulla välittää omiaan sekä yhteiskunnan ja koulun arvoja

niin näkyvästi kuin piilotetustikin. Olennaisinta ei ole kuitenkaan vallan näkyminen tai näkymättömyys, vaan vallan tavoite. Opettajan olisikin syytä pysähtyä aina uudelleen pohtimaan valtansa taustalla olevia arvojaan ja arvostuksiaan sekä valtansa tavoitteita. Alakoululaisilla ei vielä ole kriittisyyttä opettajan opettamiin tietoihin, taitoihin ja normeihin, eivätkä he näin ollen vastusta opettajan arvottavaa valtaa. Pedagogiseen valtaan kuuluukin tämän vuoksi moraalinen vastuu.

Opettaja ei kuitenkaan ole eettisine ratkaisuihin ja dilemmeihin koulussa yksin. Ympäröivä kulttuuri, yhteiskunta ja sosiaaliset suhteet vaikuttavat voimakkaasti opettajan toimintaan. Opettaja ei voi muuttaa vuosisatojen perinteitä, joita hän koulussa alitajuisesti toistaa. Tämän tiedostaminen voi olla aluksi tuskallista, kuten itse olemme tutkimusprosessimme aikana saaneet kokea. Ymmärrys siitä, ettei opettaja voi yksin taistella yhteiskunnan vaikutusta vastaan, voisi mielestämme kuitenkin auttaa esimerkiksi monia työuupumuksen kanssa kamppailevia opettajia jaksamaan paremmin arjen vastoinkäymisiä. Lohtua opettajalle tuo myös tieto siitä, ettei yksin opettaja tai koulu voi vahingoittaa lasta. Oppilas on aina kokonaisuus, joka elää suurimman osan ajastaan koulun ulkopuolella, kavereiden ja medioiden vaikutuksen alaisina.

Opettajan onkin oltava realistinen niin positiivisen kuin negatiivisen vaikuttamisensa voimasta. Tämä ei tarkoita välinpitämättömyyteen tuudittautumista. Opettajan tulee kyetä oppilaiden empaattiseen ymmärtämiseen ja oman toimintansa muuttamiseen olosuhteiden niin vaatiessa. Oppilaasta tulisi kasvattaa mahdollisimman itseohjautuva, muista riippumaton yksilö. Tärkeintä on, että opettaja asettaa oppilaille rajat, joiden avulla lapsi oppii itsehallintaa ja pystyy myöhemmin ottamaan valtaa sekä siihen kuuluvaa vastuuta itselleen.

Luokanopettajaopinnoissamme olemme usein pohtineet omia arvojamme ja käsityksiämme ihmisestä ja oppimisesta. Tähän meitä on ohjattu erityisesti opettajaharjoittelussa, joissa yhtenä tavoitteista onkin ollut oman käyttöteorian luominen. Tätä käyttöteoriaamme olemme kuitenkin

rakentaneet ilman laajempia kytkentöjä yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Arvojemme yhteyttä käytännön työhön ei ole myöskään osoitettu, joten teoria on jäänyt irralliseksi kokonaisvaltaisesta opettajuudesta. Opettajien koulutuksessa olisikin jatkossa syytä ohjata opiskelijoita tietoisesti pohtimaan käyttöteoriaansa yhteyttä koulutussosiologisiin kysymyksiin.

Tutkijoina olemme tutkimusprosessin aikana oppineet ymmärtämään paremmin sosiologista pedagogiikkaa. Olemme nyt myös realistisempia siinä, kuinka suuren haasteen opettajina ja lasten kasvattajina kohtaamme. Tutkimuksen kuluessa meille on muodostunut ”pessimistis-realistis-optimistinen” -ajattelutapa koulun arkeen. Tällä tarkoitamme pettymyksiin ja vastoinkäymisiin valmistautumista, voidaksemme iloisesti yllättyä asioiden sujuessa ennakoitua paremmin.

Koululuokan valtasuhteet eivät ole vielä tutkimalla kulutettu aihealue. Suomessa aihetta on tutkittu vallan eri puolilta, mutta kokoavaa luokan valtasuhteisiin, ja etenkin opettajan valtaan, kohdistuvaa tutkimusta alakoulusta ei kuitenkaan ole. Jatkossa koulun valtasuhteita olisikin mielenkiintoista tutkia etnografisena, useita kuukausia kestävässä tutkimuksena. Tällä tavoin tutkija osallistuisi luokkayhteisön elämään pidempään ja tutkittavien parissa työskentely voisi paljastaa vielä monipuolisemmin valtasuhteen eri dimensioita (Syrjäläinen 1990). Tällä menetelmällä oppilaiden näkemykset valtasuhteista ja kokemukset vallankohtena olemisesta avautuisivat tutkijalle paremmin. Olisi hyödyllistä myös haastatella opettajia, jotta saataisiin selville se, miten he itse kokevat valtatehtävänsä luokassa. Näin tulkinnot opettajan toiminnan perusteista eivät jäisi ainoastaan tutkijoiden käsitysten varaan. Ennen kaikkea jatkossa olisi mielenkiintoista vertailla oppilaiden ja opettajan käsityksiä ja kokemuksia luokan valtasuhteista ja tutkia kuinka ne yhtenevät tai eroavat toisistaan.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 144 - 157.
- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 19 - 38.
- Aittola, T. 1999. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 182 - 211.
- Aittola, T., Jokinen, K. & Laine, K. 1995. Nuoret ja koulu kulttuurisessa modernisaatiossa. Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatussosiologia. 4., uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 108 - 158.
- Airaksinen, T. 1989. Ethics of coercion and authority. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, A. 1993. Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A. 1998. Kasvatus, elämäntilanne ja yhteiskunta. Helsinki: WSOY.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Bauman, Z. 1999. Sosiologinen ajattelu. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1998. Qualitative research for education. An Introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J. P. Roos. Tampere: Vastapaino.

- Borg W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. An introduction. 5. edition. New York: Longman.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetusuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. 3. painos. Suom. P. Kämäräinen ym. Tampere: Vastapaino.
- Campbell, C. 1999. Action as will-power. *The Sociological review* 47, 1, 48 - 61.
- Denscombe, M. 1985. Classroom control. A sociological perspective. London: Allen & Unwin.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 9 - 29.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Foucault, M. 1980. Tarkkailla ja rangaista. Suom. E. Nivanka & J. Kemppinen. Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1998. Seksuaalisuuden historia. 2. painos. Suom. K. Sivenius. Helsinki: Gaudeamus.
- Fromm, E. 1968. Erich Frommin esipuhe. Teoksessa A.S. Neill Summerhill. Suom. M. Lahtela. Helsinki: Weilin+Göös, 13 - 20.
- Giddens, A. 1984a. *The Constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1984b. Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissa. Suom. P. Andersson & I. Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Suom. J. Vainio. Tampere: Vastapaino.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99 - 116.
- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu*. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 124 - 141.

- Hakala, L. 1998. Opettajan valta ja vastuu. Johdantopuheenvuoro. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena, 201 – 202.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? *Otteita opettajan arjesta*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Harris, J. R. 2000. Kasvatuksen myytti. Suom. J. Heikkilä, T. Holopainen & P. Niinimäki. Helsinki: Art House.
- Helén, I. 1995. Michael Foucault'n valta-analytiikka. Teoksessa R. Heiskala *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 270 – 315.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? *Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit*. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Horppu, R. 1993. Oppilaiden käsitykset opettajan auktoriteetista erilaisissa luokkailmastoissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia 1/1993.
- Huttunen, R. 1997. Indoktrinaation kriittisen teorian suuntaviivat. Filosofian lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/248.pdf>> 15.3.2003.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 153.
- Ilmonen, K. 1995. Anthony Giddensin rakenteistumisteoria ja sen kritiikkiä. Teoksessa R. Heiskala *Sosiologisen teorian nykysuuntauksia*. Helsinki: Gaudeamus, 316 – 347.
- Jahnukainen, M. 2001. Hyvä paha opettaja eli postmodernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. *Nuorisotutkimus* 4/2001, 17 – 25.
- Jarvis, P. 1997. Power and personhood in teaching. *Studies in the Education of Adults* 29, 82 – 92.

- Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. Nuorisotutkimus 4/2001, 3 - 16.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt.
Koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:105.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 63 -84.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus, 68 - 84.
- Koro, H. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 124 - 147.
- Koskenniemi, M. 1982. Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen. Helsinki: Otava.
- Kovalainen, M. 2001. Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa M. Aaltonen & A. Kovalainen. Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Swedish School of Economics and Business Administration. Forskningsrapporter från Svenska handelshögskolan 52, 38 - 45.
- Kyriacou, C. 1989. Effective teaching in schools. Oxford: Basil Blackwell.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki: WSOY.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi.
- Laine, K. 1999. "Tunti vain". Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 117 - 134.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuoren kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

- Laitinen, H. 1998. Havainnointitutkimuksen perinteiset koulukunnat. Kuopion yliopiston julkaisuja. E Yhteiskuntatieteet 56.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteellinen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 168.
- Lehtovaara, J. 1996. Dialogissa² - kokonaisena ihmisenä avoimessa yhteydessä toiseen. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa osa 2. Ihmisenä ihmisyyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 8/1996, 29 - 55.
- Lehtovaara, M. & Lehtovaara, J. 2001. Aikuinen ja lapsi vallan ja vapauden piirileikissä. Steiner-kasvatus 4/2001, 21 - 27.
- Luukkainen, O. 1998. Uuteen huomiseen! Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Jyväskylä: Atena, 14 - 40.
- McLaren, P. 1993. Schooling as a ritual performance. Towards a political economy of educational symbols and gestures. 2. edition. London: Routledge.
- Merriam, S. B. 1988. Case study research in education. A qualitative approach. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS -kustannus, 44 - 67.
- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A5.
- Nuutinen, P. 1994. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 18.

- Nuutinen, P. 1997. Opettaja vallan jakajana. Teoksessa P. Nuutinen (toim.) Tutkiva opettaja – kokemuksista pedagogiikaksi. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen tiedekunnan selosteita 64, 134 – 149.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas. Kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Kehittyvä nuori tarvitsee aikuisen opettajan. Opettaja 3.3.1995, 18 – 19.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3. edition. London: SAGE Publications.
- Penttinen, P. 1999. Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa T. Aittola Kasvatussosiologian teoreetikoita. Helsinki: Gaudeamus, 81 – 104.
- Permer, K. & Permer, L. G. 2002. Klassrummets moraliska ordning. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. Forskarutbildningen i pedagogic. Lärarutbildningen – Malmö högskolan.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2001. 4., korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetuskokeilussa lukuvuonna 2003–2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3–9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1–2. Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf> 26.5.2003.

- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. 2., uusittu painos. Helsinki: WSOY, 227 - 243.
- Pirttilä, I. 1999. Peter Jarvis. Oppimisen paradoksit myöhäismodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatustieteiden teoreetikoita. Uudesta kasvatustieteestä oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 238 - 250.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa. 2. painos. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Psykologia* 20, 5, 323 - 328.
- Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.
- Roos, J. P. 1985. Pelin säännöt, intellektuellit, luokat ja kieli. Teoksessa P. Bourdieu Sosiologian kysymyksiä. Suom. J. P. Roos. Tampere: Vastapaino, 7 - 28.
- Räsänen, J. 1992. Mahdollisuudeksi avautuva koulu. Johdatus kommunikatiiviseen didaktiikkaan, tutoroituun oppimiseen ja viestintäjohtajuuteen. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 99.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS -kustannus, 158 - 169.
- Saaristo, K. 2000. Avoin asiantuntijuus. Ympäristökysymys ja monimuotoinen ekspertiisi. Jyväskylän yliopisto. Nykyläytöksen tutkimuskeskuksen julkaisuja 66.

- Salomaa, P. 1998. Opettajan asenteet ja vallankäyttö opetusdiskurssissa. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja n:o 12.
- Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 211.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P.A. 2001. Group processes in the classroom. 8. edition. Boston: McGrawHill.
- Spady, W.G. & Mitchell, D.E. 1979. Authority and the management of classroom activities. The 78th yearbook of the national society for the study of education. Part II. Chicago: The University of Chicago press, 75 - 115.
- Steutel, J. & Spiecker, B. 2000. Authority in educational relationship. *Journal of Moral Education* (29)3, 323 - 336.
- Suoranta, J. 1999. Henry Giroux: Tieto, opettajuus ja kasvatus postmodernissa. Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden teoreetikoita. Uudesta kasvatustieteestä oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 212 - 237.
- Sutinen, A. 1997. Miten sosiaalinen minä syntyy? Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosiaalisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 77 - 117.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 7 - 66.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher authority in schools. A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching* 26, 157 – 166.
- Toukonen, M.-L. 1991. Koulu ja sen kieli. Teoksessa T. Airaksinen *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turunen, K. E. 1997. *Halut, arvot ja valta*. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. E. 1999. *Opetustyön perusteet*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Atena.
- Uusitalo, H. 1995. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Varis, T. 1990. Mitä tarjottavaa Foucault'illa on valtatutkijoille? *Politiikka* 2/1990, 112 – 121.
- Verkuyten, M. 2002. Making accountable for student's disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education* 23, 1, 107 – 122.
- Värri, V.-M. 2002. Opettaja tässä ajassa. Viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa R. Sarras & Opetusalan eettinen neuvottelukunta. *Etiikka koulun arjessa*. Helsinki: Otava, 55 – 63.
- Weber, M. 1969. *Basic concepts in sociology*. 6. painos. New York: The Citadel Press.
- Woods, P. 1983. *Sociology and the school. An Interactionist viewpoint*. London: Roudledge & Kegan Paul.
- Wrong, D. 1979. *Power. It's forms, bases and uses*. Oxford: Blackwell.
- Yin, R. K. 1994. *Case study research. Design and methods*. 2. edition. London: SAGE Publications.
- Ziehe, T. 1991. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. "Good enough strangeness" in education. Teoksessa T. Aittola, R. Koikkalainen & E. Sironen (toim.) "Confronting strangeness". *Towards a reflexive modernization of the school*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 5, 17 – 28.