

**Opettajien representaatiot ja diskurssit Suomi24–
keskustelupalstan kommentteissa**

**Hilda-Maria Miettinen
Maisterintutkielman
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
2020**

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Hilda-Maria Miettinen	
Työn nimi – Title Opettajien representaatiot ja diskurssit Suomi24-keskustelupalstan kommentteissa	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Pro gradu –tutkielma
Aika – Month and year Lokakuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 79
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Opettajiksi hakevien määrä on vähentynyt ja alan viehättävyyden laskuun vaikuttavia tekijöitä on pohdittu muun muassa mediassa. Tarkastelen tutkimuksessa sitä, millaisia merkityksiä opettajista muodostetaan Suomi24-keskustelupalstalla sekä millaiset vakiintuneet merkityksellistämisen tavat ohjaavat opettajien merkityksellistämistä. Tutkimuksen kautta on mahdollista päästä tarkastelemaan erilaisten merkityksellistämisen tapojen yhteyttä alan viehättävyyden laskuun sekä opettajan ammattiin kohdistuviin arvostuksiin, suhtautumiseen ja asenteisiin.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on diskurssintutkimus, jonka tiimoilta keskityn tarkemmin <i>representaation</i> sekä <i>diskurssien</i> käsitteisiin. Representaatioiden myötä tutkimuksessa tarkastellaan kommentteissa opettajista kielen välityksellä muodostettuja merkityksiä. Diskursseja tarkastelemalla puolestaan keskitytään havainnoimaan sitä, millaisia vakiintuneita merkityksellistämisen tapoja kommentteissa esiintyy.</p> <p>Tutkimuksen aineistona on 100 Suomi24-keskustelupalstalla julkaistua kommenttia. Aineistonkeruun helpottamiseksi aineisto on kerätty Kielipankista. Kommentit on rajattu käsittelemään koulukontekstia. Aineistossa on mukana kommentteja kaikilta koulutusasteilta. Analyysimetodina toimii diskurssianalyysi, jossa kytken havaintoni perinteisen kieliopin käsitteisiin käyttäen apunani mm. <i>Suomen isoa kielioppia</i>. Analyysin keskiössä ovat representaation ja diskurssin käsitteet.</p> <p>Opettajien representaatioissa ja diskursseissa esiintyy sekä positiivista että negatiivista suhtautumista, vaikka negatiivinen suhtautuminen on yleisempää. Representaatioiden kautta esille nousee rajuja teemoja, kuten väkivaltaisuutta. Toisaalta taas mm. opettajien kykyä tietää sekä välittää tietoa korostetaan. Diskursseissa näkyvät opettajien arvioiminen, työn eettinen koodisto, opettajien viihteellinen aspekti sekä opettajien herättämät tunteet. Tuloksia on mahdollista hyödyntää mm. osana opettajan ammatin arvostuksiin liittyvää yhteiskunnallista keskustelua sekä opettajien koulutusta ja sen kehittämistä.</p>	
Asiasanat – Keywords opettaja, sosiaalinen media, keskustelupalsta, representaatio, diskurssit, diskurssintutkimus	
Säilytyspaikka – Depositor Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitos	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat.....	1
1.2 Opettajadiskurssit ja –representaatiot tutkimuskohteena	2
2 VIITEKEHYKSENÄ DISKURSSINTUTKIMUS	6
2.1 Diskurssianalyysi.....	8
2.2 Diskurssit.....	10
2.3 Representaatio	13
3 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIMENETELMÄ	16
3.1 Aineistona Suomi24–keskustelupalstan kommentteja.....	16
3.2 Menetelmänä diskurssianalyysi – käytännön toteuttaminen	19
3.3 Sosiaalinen media menetelmällisesti – verkkokeskustelun erityispiirteitä	20
3.4 Tutkimuksen eettisyys.....	23
4 ANALYYSI	26
4.1 Opettajuuden representaatiot	26
4.1.1 Väkivaltainen ja alistava	26
4.1.2 Kertomusten hahmo.....	30
4.1.3 Ääripäiden henkilö.....	33
4.1.4 Epäoikeudenmukainen ja epäammattillinen	36
4.1.5 Sivistynyt ja lukenut.....	39
4.2 Opettajuuden diskurssit	41
4.2.1 Oikeudenmukaisuusdiskurssi	42
4.2.2 Viihdediskurssi	49
4.2.3 Ammattidiskurssi	54
4.2.4 Tunnediskurssi	60
5 POHDINTA	66
5.1 Tulosten tarkastelua.....	66
5.1.1 Opettajuuden representaatiot	66
5.1.2 Opettajuuden diskurssit	68
5.2 Tulosten suhde aikaisempaan tutkimukseen	70

5.3 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu	73
5.3.1 Suomi24–keskustelupalstan rooli ja tulosten yleistettävyys.....	73
5.3.2 Teoreettinen viitekehys, tutkimusmetodi ja tutkimuksen toteuttaminen	74
5.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys sekä jatkotutkimusideat.....	76
LÄHTEET.....	78

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta ja lähtökohdat

Tässä pro gradu –tutkielmassa tarkastelen sitä, miten opettajista ja opettajuudesta puhutaan Suomi24–keskustelupalstalla sekä sitä, millaiset vakiintuneet merkityksellistämisen tavat ohjaavat opettajia koskevaa puhetta. Opettajakoulutukseen hakevien määrä on ollut viime vuosina merkittävässä laskussa. Syitä opettajan ammatin viehättävyyden laskuun on pohdittu melko aktiivisesti muun muassa mediassa. Esille on nostettu sekä työn kuormittavuus että ennen kaikkea myös negatiiviset ja kielteiset mielikuvat, joita opettajan työhön liitetään. (Helsingin sanomat 2019) Ilmiön pohjalta kiinnostuin tarkastelemaan sitä, miten opettajia ammattiryhmänä merkityksellistetään arkisissa nettikeskusteluissa. Kiinnostuin nettikeskusteluista nimenomaan siksi, että anonyymiä netissä käytyä keskustelua eivät ohjaa esimerkiksi tutkimustilanteen aiheuttamat ennako-oletukset, jolloin sen tutkiminen antaa mahdollisuuden ihmisten aidon ja melko huolittelemattoman puheen tarkastelulle.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella sitä, millä tavoin opettajista ja opettajuudesta puhutaan sekä samalla hahmottaa sitä, millaisia vakiintuneita yhteiskunnallisia merkityksiä sekä merkityksellistämisen tapoja opettajapuheessa voidaan havaita. Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esille opettajiin kohdistuvan puheen merkitys sekä rooli osana ammatin arvostusta ja mahdollisesti myös alan viehättävyyden laskua. Tutkimuksen kautta on mahdollista saada tietoa siitä, millaisia arvostuksia, asenteita ja suhtautumista opettajiin sekä heidän työhönsä liitetään. On merkityksellistä, että opettajan ammatin elinvoimaisuuteen vaikuttavista tekijöistä ollaan tietoisia ja niistä keskustellaan aktiivisesti. Samalla on tärkeää, että jo alalla olevat opettajat saavat tietoa siitä, miten heidän ammattiinsa yhteiskunnassa suhtaudutaan, sillä mahdollinen negatiivinen suhtautuminen voi implisiittisesti vaikuttaa esimerkiksi heidän ammatti-identiteettinsä sekä sitä kautta jopa työhyvinvointiin. On lisäksi mahdollista, että tutkimuksen kautta avautuu opettajien ammattiryhmälle uusia näkökulmia, joita ei olla aikaisemmin alan sisällä pohdittu tai tunnistettu. Ennen kaikkea on merkityksellistä, että opettajiin kohdistuvia

arvostelun tapoja ja muotoja tarkastellaan, jotta mahdollisiin haasteisiin tai ongelmiin voidaan puuttua.

1.2 Opettajadiskurssit ja –representaatiot tutkimuskohteena

Opettajista muodostettuja representaatioita ja diskursseja on tutkittu tieteenaloista riippumatta vasta varsin vähän. Yksinomaan kielitieteissä opettajadiskursseja ja –representaatioita ei ole käytännössä tarkasteltu lainkaan. Monitieteellisen kulttuurintutkimuksen näkökulmasta on tutkittu opettajien ulkonäköön sekä pukeutumiseen liitettyjä diskursseja. Kirjallisuuden parissa opettajuuden representaatioita on tarkasteltu muun muassa suomalaisten klassikkoromaanien pohjalta. Kasvatustieteissä tarkastelua on tehty hieman kielitieteitä ja kirjallisuutta enemmän. Opettajuuden representaatioita tarkastellaan muun muassa opettajakoulutuksen näkökulmasta. Tämän lisäksi kasvatustieteiden parissa on julkaistu useita maisterintutkielmia, joissa käsitellään opettajadiskursseja opetuskontekstin puitteissa keskittyen lähinnä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä opettajan omaan tilaan.

Kamila (2012) käsittelee monitieteisessä tutkimuksessaan *Katsojana ja katsottuna – opettajan kontrolloitu ulkonäkö* opettajan ulkonäköön ja pukeutumiseen liittyviä diskursseja. Tutkimuksessa ulkonäköä ja pukeutumista tarkastellaan laajasti kulttuurisena ilmiönä, jonka puitteissa pyritään nostamaan esille opettajan ulkonäön ja pukeutumisen rooli osana opettajuutta. Tutkimuksessa hyödynnetään sosiaalista konstruktionismia, jonka keskiössä on ajatus kielen ja vuorovaikutuksen suhteesta todellisuuteen ja sen muodostumiseen. Näin ollen opettajan ulkonäkö nähdään tutkimuksessa sanattomana ja visuaalisena viestintänä, joka tulkitaan tietyin tavoin. (Kamila 2012: 12–16.) Aineistona toimivat opettajien omat kokemukset ja mielipiteet, joiden pohjalta muodostetaan neljä eri sosiaalista pukeutumisdiskurssia: *mallikansalainen, epäsovinnainen, seksualisoitu* sekä *esteettinen* (Kamila 2012: 336–337). Tutkimuksessa nostetaan esille myös oman tutkimuksen kannalta keskeisiä teemoja, kuten opettajiin kohdistuvaa arvostelua ja sen kohtuuttomuutta sekä katsottuna ja esillä olemista. Tämän lisäksi erilaiset pukeutumisdiskurssit voivat sivuta omassa tutkimuksessani keskustelupalstalla esille nousseita opettajuuden diskursseja.

Sahlbergin (2007) väitöskirjassa *Hyvin toimeentulevat irralliset* tarkastellaan opettajien representaatioita suomalaisissa romaaneissa ja hahmotellaan kaunokirjallisuuden muodostamaa opettajakuvaa. Sahlbergin tutkimuksen opettajakuvauksessa nousee esille muun muassa opettajien onnistunut ja epäonnistunut ideologisuus, erilainen tyypittely, antisankaruus, opettajien yksinäisyys, opettajan ja oppilaan välinen etäisyys sekä ennen kaikkea opettajien kriittinen tarkastelu. (Sahlberg 2007: 240–259.) Opettajan kuvaamisen kannalta keskeisiä teemoja ovat opettajan sukupuoli, koulumuoto sekä opetettava aine. Merkityksellisenä nähtiin myös opettajan nimi, mutta toisaalta myös opettajien nimettömyys nousee esille, mikä puolestaan korostaa opettajien roolia instituutioiden edustajina ja häivyttää heidän omaa minuuttaan. (Sahlberg 2007: 39–43.) Oman tutkimukseni kannalta on mielenkiintoista tarkastella sitä, onko kirjallisuudessa esiintyvien opettajarepresentaatioiden välillä yhteyttä arkisissa nettikeskusteluissa esiintyvien kuvausten kanssa, vai onko näillä kahdella esimerkiksi selkeitä eroja keskenään.

Kasvatustieteissä opettajuuteen liittyvää puhetta on analysoitu muita tieteenaloja enemmän. Moore (2004) tarkastelee teoksessaan *The good teacher* opettamisen ja opettajakoulutuksen dominoivia diskursseja ja keskittyy havainnoimaan sitä, mitkä tekijät muodostavat hyvän opettajan. Opettajuutta tarkastellaan laajasti sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta keskittyen suosittuihin ja yleisiin opettajadiskursseihin. Teoksessa kiteytetään kolme keskeisintä opettajadiskurssia: taitava hallituksen tukea nauttiva käsityöläinen, käytännönläheinen ja pohtiva tukija sekä karismaattinen ja suosittu taiteessa ja mediassa viehättävänä kuvattu henkilö. (Moore 2004:49–100.) Oman tutkimukseni kannalta on mielenkiintoista pohtia sitä, millaisia kulttuurisia eroja opettajadiskursseissa voi ilmetä eri valtioiden ja kulttuurien välillä. Onko esimerkiksi mahdollista, että arvostus opettajia kohtaan on Suomessa globaalistikin verraten vähäinen.

Opettajadiskursseihin liittyvää tarkastelua on kasvatustieteiden parissa tehty myös maisteritason tutkielmissa. Opetusdiskursseja on tarkastellut muun muassa Vuorikoski (2007) tutkielmassaan, joka käsittelee naisopettajien omaa tilaa ja opettajadiskursseja identiteetin muovaajina sekä Lindén (2002) tutkielmassaan, joka tarkastelee opettajakuvaa eduskunnan, opetushallituksen sekä opettajien ammattijärjestön virallisissa teksteissä. Laaksonen (2014) puolestaan tarkastelee *Opettaja*-lehden keskustelupalstan muodostamaa opettajakuvaa. Tässäkin tutkimuksessa tarkasteltava aineisto on lähinnä opettajien itsensä tuottamaa. Viihteellisemmän

aineiston tarkastelua on tehnyt muun muassa Ranta (2016), joka käsittelee tutkielmassaan opettajien representaatioita tv-sarjassa *Kumman kaa*. Lähimmäksi omaa tutkimusaiheittani osuu Mannisen (2012) tutkielma, jossa tarkastellaan nuorten opettajakuvauksia keskustelupalstoilla. Kyseisessä tutkimuksessa pääpaino on kuitenkin opettajan ja oppilaan välisen suhteen tarkastelussa sekä auktoriteettikäsitteiden hahmottelussa, kun taas omassa tutkimuksessani keskiössä ovat kielellinen merkityksellistäminen sekä merkityksellistämisen suhde sosiaalisesti ja kulttuurisesti vakiintuneisiin kielenkäytön tapoihin.

Aikaisempaa tutkimusta tarkastelemalla voidaan todeta, että opettajat ovat ammattiryhmänä säännöllisen ja monitasoisen arvostelun kohteina. Samalla he ovat popkulttuurin sekä kirjallisuuden näkökulmasta mielenkiintoinen ja kuvattu ryhmä. Opettajan ammattia representoidaan niin paljon, ja niin monissa eri konteksteissa, että on yksiselitteisesti haastavaa hahmottaa opettajista yhteiskunnallisesti muodostettua yhtä selkeää ja yhtenäistä kuvaa. Toisaalta juuri siksi, että opettajan ammattia kuvataan niin paljon, on ensiarvoisen tärkeää, että kuvaamisen tapoja ja muotoja tarkastellaan.

Koen oleelliseksi sen, että uutta tutkimustietoa tuotetaan nimenomaan arkisten keskustelujen pohjalta, sillä arkisten keskustelujen merkitys ja voima ajatusten, mielikuvien ja asenteiden muokkaamisessa on merkittävän suuri sekä usein varsin tiedostamaton. Ollessamme keskustelupalstalla vuorovaikutuksessa sosiaalisten ryhmien ja yhteisöjen sisällä omaksumme yhteisöjen ylläpitämät kulttuurit, uskomukset ja arvot (ks. Halliday 1978: 9). Niin ikään merkityksellistämisen tavat, joihin olemme sosialisoituneet kulttuurisesti voivat ylläpitää esimerkiksi opettajan työstä muodostettuja negatiivisia mielikuvia ja vaikuttaa monella yhteiskunnan tasolla negatiivisesti.

Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille erilaisia tapoja, joilla opettajista puhutaan. Täten tutkimuksen tulosten kautta tarjoutuu mahdollisuus pohtia erilaisten merkityksellistämisen tapojen eettistä kestävyyttä sekä sitä kautta alan viehättävyyden laskuun mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Tuloksia voidaan hyödyntää osana yhteiskunnallista keskustelua tai esimerkiksi osana opettajien koulutusta sekä ammatillista keskustelua. Uskon, että tekemälläni tutkimuksella on selkeästi osoitettavissa oleva tarve sekä tutkimusaukko täydentämään jo olemassa olevaa tutkimusta. Tutkimuskysymysten muotoilulla tahdon korostaa tutkimuksen lähestymistapaa diskurssintutkimukselle keskeisten käsitteiden *representaation* ja *diskurssin* näkökulmasta.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia representaatioita opettajista muodostetaan Suomi24-keskustelupalstalla?
2. Millaisia diskursseja opettajista muodostetaan Suomi24-keskustelupalstalla?

Tutkielmani jakautuu viiteen erilliseen lukuun. Ensimmäisessä luvussa käsittelen tutkimuksen taustaa ja lähtökohtia sekä aiempaa tutkimusta suhteuttaen sitä omaan tutkimusaiheeseeni. Toisessa luvussa käsittelen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia eli diskurssintutkimusta sekä siihen kytkeytyviä käsitteitä *representaatiota* sekä *diskursseja*. Kolmannessa luvussa käsittelen Suomi24-keskustelupalstan käyttämistä tutkimukseni aineistona. Tämän jälkeen käyn läpi diskurssianalyysin konkreettisen käytännön toteuttamisen esitellen analyysiprosessin tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin. Lopuksi tuon vielä esille tutkimuksen kannalta oleellisia sosiaaliseen mediaan sekä verkkokeskusteluihin liittyviä erityispiirteitä. Neljännessä luvussa käyn läpi tutkimuksen analyysin tulokset. Viidennessä luvussa puolestaan pohdin saatuja tuloksia sekä niiden hyödynnettävyyttä, arvioin tutkimusta kriittisesti sekä sivuan lyhyesti mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 VIITEKEHYKSENÄ DISKURSSINTUTKIMUS

Tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä toimii diskurssintutkimus, tarkemmin ottaen *diskurssin* ja *representaation* käsitteet sekä analyysimetodina toimiva diskurssianalyysi. Diskurssintutkimuksen viitekehysessä tarkastellaan kielenkäytön ja yhteiskunnan välistä suhdetta analysoiden tutkimuskohteita diskursiivisina merkityskokonaisuuksina (Lehti, Haapanen & Kääntä 2018: 5). Diskurssintutkimuksessa tarkastellaan kielenkäyttötilanteita, joten sen tutkimussuuntaukset perustuvat useimmiten funktionaalisen kielitieteen perinteisiin, mutta myös formaaliseen perinteestä käsin tehtyä diskurssintutkimusta on tehty (Luukka 2000: 156). Diskurssintutkimus on usein laadullista tutkimusta (Lehti, Haapanen & Kääntä 2018: 6).

Diskurssintutkimus on hyvin laaja ja monitulkintainen tutkimussuuntaus (Lehti, Haapanen & Kääntä 2018, Luukka 2000). Juuri monitieteisyytensä vuoksi vuoksi sen käsitteet ovat usein varsin moniselitteisiä sekä osin päällekkäisiä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: luku 1.3). Lehti, Haapanen ja Kääntä (2018) huomauttavatkin, ettei diskurssintutkimuksella ja dirkussianalyysillä tarkoiteta samaa asiaa, vaikka käsitteitä usein käytetäänkin synonyymien tavoin. Sen sijaan he näkevät diskurssintutkimuksen kattokäsitteenä, jonka alle lukeutuu muun muassa metodisena lähtökohtana tarkasteltava diskurssianalyysi. (Lehti, Haapanen, Kääntä 2018: 5–6.) Myös Luukka (2000) nostaa esille vaihtelevuuden, jota diskurssianalyysin käsitteen käyttöön liittyy. Ajoittain käsite määritellään yläkäsitteenä erilaisille tutkimussuuntauksille, kun taas toisinaan se nähdään yhtenä erillisenä tutkimussuuntauksena. Myös hän käyttää diskurssintutkimusta kattokäsitteenä, mutta alleviivaa käsitteen monimuotoisuutta ja kompleksisuutta. (Luukka 2000: 134.)

Diskurssintutkimuksen perusajatuksena on tarkastella kieltä sosiaalisena toimintana. Tähän ajatukseen kytkeytyy diskurssintutkimuksen keskeinen teoreettinen viitekehys, sosiaalinen konstruktionismi. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: luku 1.1.) Sosiaalisessa konstruktionismissa merkitysten ei katsota olevan kiinteitä, vaan niiden ajatellaan muodostuvan yhteydessä ihmisen sosiaaliseen maailman historialliseen, yhteiskunnalliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin (Hacking 2009: 14). Diskurssien kautta sosiaalinen todellisuus rakentuu ja tulee havaittavaksi. Sosiaalinen todellisuus järjestäytyy kielenkäytön sekä sen sosiaalisten prosessien kautta. Tässä

prosessissa kielenkäytön avulla muodostetaan sosiaalisen maailman uskomuksia, tietoa, identiteettejä sekä suhteita. (Pynnönen 2013: 9.) Sosiaaliselle konstruktionismille on keskeistä tietynlainen kriittisyys, jossa pyritään välttämään asioiden esittämistä väistämättöminä. Sen sijaan tavoitteena on tarkastella tilannetta jatkuvasti muuttuvien sosiaalisten rakenteiden näkökulmasta. (Hacking 2009: 20–21.)

Toinen diskurssintutkimukselle keskeinen perusajatus on tarkastella kieltä lingvistisenä sekä semioottisena resurssina. Tässä tarkastelutavassa huomioidaan sekä kielenkäytön mikrotaso että kielen diskursiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: luvut 1.1–1.2.) Diskursseja voidaankin tarkastella joko abstraktimmin kielen sekä semioottisten järjestelmien kautta tai konkreettisemmin sosiaalisen todellisuudesta muodostettuina merkityksinä (Fairclough 2004: 26). Kieltä voidaan niin ikään tarkastella lingvistisenä, diskursiivisena sekä sosiaalisena systeeminä. Sekä sosiaalinen maailma että kielenkäyttö linkittyvät siis toisiinsa siten, että kumpikin määrittää toisiaan. (Pynnönen 2013: 5.)

Diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tarkastelemaan yhteiskunnan arkista kielenkäyttöä siinä muodossa, kun se todellisuudessa esiintyy. Diskurssintutkimukselle on kuitenkin keskeistä, että osana kielenkäyttöä pyritään tarkastelemaan myös kielen käyttökonteksteja, kuten historiallisia tai yhteiskunnallisia аспекteja, sekä niiden vaikutusta kieleen. (Pynnönen 2013: 5.) Kieltä voidaankin tarkastella suhteellisen kestäväenä lujana rakenteena, johon yhteiskuntamme sosiaalisen maailman käytänteet ja tavat kytkeytyvät (Fairclough 2004: 3). Niin ikään diskurssintutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kielenkäytöstä siinä ympäristössä, jossa se ikään kuin luonnollisimmillaan esiintyy, ihmisten välisissä suhteissa. Lehti, Haapanen ja Kääntä (2018) kiteyttävät diskurssintutkimuksen olevan “merkityksiin pohjautuva tutkimussuuntaus, jossa kielenkäyttö nähdään sosiaalisena toimintana ja diskurssit tilannekohtaisina.” (Lehti, Haapanen & Kääntä 2018: 5.)

Kuten jo aikaisemmin mainittu, on diskurssintutkimuksen moninaista kenttää usein haasteellista yksiselitteisesti jäsentää yhdeksi kokonaisuudeksi. Jaottelua voidaan kuitenkin yrittää tehdä erilaisten diskurssien määritelmien pohjalta. Diskurssi voidaan nähdä neljästä eri näkökulmasta: irrallisena kielellisenä kokonaisuutena, mentaalisenä tapahtumana, vuorovaikutuksena tai osana laajempaa sosiaalista kokonaisuutta. Näkökulmien erilaisuudesta huolimatta pystytään kaikkien näkemysten pohjalta tekemään kielitieteellistä

diskurssintutkimusta. (Luukka 2000: 144.) Tämä kuvastaa hyvin diskurssintutkimuksen monipuolisia ulottuvuuksia sekä mahdollisuuksia tarkastella kieltä useista erilaisista näkökulmista tai tilanteista käsin. Diskurssintutkimusta voidaankin pitää varsin dynaamisena tutkimuskenttänä, jossa uusi tutkimus luo jatkuvasti käsitteille uusia käyttötapoja sekä toisaalta myös kokonaan uusia käsitteitä. (Pietikäinen & Mäntynen 2009: luku 1.3.)

Diskurssintutkimusta voidaan tarkastella siis laajana kattoterminä, jonka alle lukeutuu lukuisia erilaisia tapoja tarkastella kieltä sekä sen suhdetta todellisuuteen. Kuten aikaisemmin mainittu, *diskurssintutkimuksella* sekä *diskurssianalyysillä* tarkoitetaan hieman eri asioita. Sen vuoksi käsittelen seuraavaksi diskurssianalyysia omana kokonaisuutenaan, jotta pystyn luomaan tarkemmin kuvan tutkimukseni teoreettisesta pohjasta sekä siihen liittyvistä käsitteistä. Tutkimukseni laajempaan viitekehykseenä voidaan pitää siis kieltä sosiaalisena ilmiönä tarkastelevaa diskurssintutkimusta, mutta tiiviimmin tarkastelen kieltä diskurssianalyysin näkökulmasta syventyen *diskurssin* ja *representaation* käsitteisiin.

2.1 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysistä on muodostunut laaja-alainen ja monitieteinen analyysimetodi. (Fairclough 1992: 12). Näin ollen diskurssianalyysissä on mahdollista hyödyntää monia erilaisia lähestymistapoja tutkimusasetelmasta, sisällöstä sekä tutkijan mieltymyksistä riippuen (Gee 1999: 5). Diskursseja tutkiessa tutkijan valitsema näkökulma sekä tutkimuskysymykset osoittavat tutkimukselle sopivan tavan kuvata kielen systeemiä (Luukka 2000: 157). Muutokset yhteiskunnassa ovat johtaneet myös uusien tutkimusaiheiden ilmaantumiseen, mikä on lisännyt myös diskurssianalyysin roolia elinkelpoisena ja hyödyllisenä tutkimusmetodina. Esimerkiksi ympäristökysymykset, globalisaatio ja kulttuuri ovat kiinnostaneet tutkijoita viime aikoina lukuisilla eri tieteenaloilla. (Phillips & Hardy 2011: 11.)

Diskurssianalyysin tehtävänä on hahmottaa suhde diskurssin ja todellisuuden välillä (Phillips & Hardy 2011: 3). Näin ollen diskurssianalyysin päämääränä on ymmärtää kielen toimintaa sekä samalla löytää syitä ja selityksiä sille, miksi kieli toimii kyseisellä tavalla. Toisin sanoen pelkkä kielen kuvaaminen ja esittäminen eivät riitä, vaan tulee tutkijan yhdistää

havaintonsa teoreettiseen pohjaan ja täten pyrkii havainnoimisen lisäksi ymmärtämään kieltä toimintana. (Gee 1999: 8.) Kielen toiminnan tulkitseminen vaatii kielen lingvistisen ja kieliopillisten periaatteiden sekä kielen sosiaalisuuden ymmärtämistä (Halliday 1978: 4).

Faircloughn (1992) näkemyksen mukaan diskurssianalyysissa kieltä tulee tarkastella laajana kokonaisuutena, sen merkitys ja muoto huomioon ottaen (Fairclough 1992: 36). Myös Luukka (2000) toteaa, ettei kielenkäytön merkityksen ja sisällön analysoiminen ole mahdollista irrallaan muodosta, sillä merkitykset todentuvat nimenomaan muodon välityksellä (Luukka 2000: 156). Tämän pohjalta voidaan siis todeta, että diskurssianalyysissa kielen merkityksen ja muodon nähdään olevan kiinteässä suhteessa toisiinsa. Näin ollen diskurssianalyysin viitekehyyksessä ei kieltä tarkastella esimerkiksi yksittäisinä tai irrallisina lauseina, vaan kokonaisina teksteinä tai diskursseina (Halliday 1978: 2).

Koska diskurssit ovat sosiaalisesti rakentuneita, tarkastellaan diskurssianalyysissa kieltä sosiaalisena ilmiönä. Gee, Halliday sekä Fairclough korostavat kaikki kielenkäytön kiinteä ja yhtenäistä suhdetta sosiaaliseen kontekstiin. Geen (1999) mukaan kieli saavuttaa merkityksensä vasta sosiaalisten käytäntöjen ja yhteyksien kautta (Gee 1999: 8). Myös Fairclough (1992) toteaa, että kielenkäyttö ja diskurssit ovat sosiaalisia eivät yksilöllisiä. Diskurssit sekä representaatiot itsessään voidaan nähdä toiminnan muotoina, josta käsin ihmiset menettelevät suhteessa maailmaan ja toisiinsa. (Fairclough 1992: 63.)

Merkitysten jakaminen ja vuorovaikutus puolestaan tapahtuvat aina sosiaalisten rakenteiden sisällä siten, että ihmiset sekä välittävät että vahvistavat yhteisiä merkityksiä ja tietoa (Halliday 1978: 2). Kieltä käyttäessään ihmiset siis suhteuttavat kielenkäyttöään aina vuorovaikutustilanteen kontekstiin, mutta toisaalta he ovat myös itse luomassa kyseistä vuorovaikutuskontekstia (Gee 1999: 11). Toisin sanoen kieli on luovaa ja riippuvaista kielenkäyttäjien tekemistä persoonallisista valinnoista, mutta samaan aikaan se on myös kulttuurikontekstin ja sosiaalisten normien ohjaamaa.

Konteksti taas voidaan nähdä kulttuurisesti muotoutuneena semioottisena rakenteena, joka mahdollistaa keskustelukumppanien välisen ymmärryksen (Halliday 1978: 2). Diskursseissa ovat läsnä sekä tekstuaalinen taso että sosiaalinen konteksti, johon sisältyvät muun muassa sosiaaliset käytänteet, tapahtumat sekä rakenteet (Fairclough 2004: 37). Kielelliset muodot, joita

hahmotamme suodattuvat siis sekä merkityksen että sosiaalisen kontekstin lävitse (Fairclough 2004: 14). Tässä tutkimuksessa sosiaalinen konteksti on Suomi24–keskustelupalsta, jossa toimimista ohjaavat verkkokeskusteluympäristölle ominaiset toimimiset tavat, käytänteet ja rakenteet.

Kulttuuri puolestaan hahmottuu sekä lingvistisen systeemin että diskurssien muodostamasta monimutkaisesta verkostosta (Halliday 1978: 4–5). Kulttuurin sisällä ihmiset käyttävät kieltä kuitenkin aina omasta identiteetistään sekä toiminnastaan käsin siten, että kielenkäyttö on suhteessa esimerkiksi omaan asemaan ja statukseen (Gee 1999: 13). Suhteutamme siis puhettamme aina normehin ja käytänteisiin, eli siihen mikä on oman käsityksemme mukaan sosiaalisesti normaalia ja hyväksyttyä (Gee 1999: 2).

Diskurssianalyttiset metodit ovat reflektiivisiä, sillä niillä on vahva suhde sosiaaliseen konstruktionismin teoriapohjaan (Phillips & Hardy 2011: 8). Tämä tarkoittaa siis, että diskurssianalyysissä tutkija pyrkii tietoisesti pohtimaan ihmisten toimintaa ja sen taustalla vaikuttavia syitä. Tässä tapauksessa ihmisten kielenkäyttö nähdään toimintana, jonka sisältöä pyritään ymmärtämään. Diskurssianalyysi voi olla työläs ja aikaavievä tutkimusmetodi (Phillips & Hardy 2011: 9). Toisaalta diskurssianalyysi mahdollistaa tehokkaan tavan tutkia jopa lyhytaikaisia ja nopeasti eteneviäkin ilmiöitä (Phillips & Hardy 2011: 12).

2.2 Diskurssit

Diskurssi on monimutkainen käsite, jolle on useita eri määritelmiä teoreettisista lähtökohdista riippuen. Kielitieteissä diskurssilla tarkoitetaan laajasti tarkasteltuna puhuttua kieltä, mutta yleisesti sillä kuitenkin yleensä viitataan sekä puhuttuun että kirjoitettuun kieleen. (Fairclough 1992: 3.) Diskurssi voidaan määritellä myös toisiinsa kytköksissä olevina teksteinä sekä niiden muodostamisena, muokkaamisena, jakamisena ja vastaanottamisena (Phillips & Hardy 2011: 3). Diskurssien erilaiset määritelmät kulkevat rinnakkain kielitieteiden perinteiden sekä erilaisten taustaoletusten kanssa (Luukka 2000: 133).

Diskurssin käsitteen määrittelyn yhteydessä on tärkeää huomioida ero *diskurssin* (*yks.*) ja *diskurssien* (*mon.*) välillä. *Diskurssilla* (*yks.*) tarkoitetaan yleisellä tasolla kielenkäyttöä (Gee 1999: 7.) tai yksiselitteisemmin kieltä laajana kokonaisuutena (Gee 2001: 17). *Diskursseilla* (*mon.*) puolestaan tarkoitetaan laajemmin kieleen sekä kielenkäyttöön liittyvien elementtien muodostamia toimintaan ja identiteettiin kytkeytyviä merkityksellistämisen tapoja (Gee 1999: 7). Näin ollen oman tutkimukseni kannalta keskeistä on tarkastella diskurssin käsitettä nimenomaan monikossa, sillä *diskursseja* tarkastelemalla saamme tietoa siitä, millaiset vakiintuneet merkityksellistämisen tavat ovat kirjoittajille keskeisiä, kun he muodostavat opettajista merkityksiä. Niin ikään voimme tarkastella sitä, miten opettajista yleisesti ottaen puhutaan.

Diskurssit ovat sosiaalisesti hyväksytyjä ja järjestäytyneitä kielenkäytön tapoja, joiden avulla muodostamme ajatuksia, teemme arvioita ja vuorovaikutamme tietyssä kontekstissa (Gee 1999: 17). Diskurssien avulla emme ainoastaan kuvaa sosiaalisen maailman kokonaisuuksia ja suhteita, vaan niiden välityksellä myös luomme niitä. Diskurssien käyttö ei myöskään rajoitu tiettyihin kieliin tai tilanteisiin. (Fairclough 1992: 3.)

Fairclough (1992) mukaan diskurssit ovat siis sosiaalisesti rakentuneita (Fairclough 1992: 36). Myös Luukka (2000) toteaa, että kielenkäytön sosiaalisuuden vuoksi diskurssien tutkimuksessa fokus on usein nimenomaan kielenkäytön sosiaalisuudessa, vaikka hän nostaa myös esille, että diskurssin määritelmät voivat vaihdella näkökulmasta riippuen. Esimerkiksi tekstuaalisesta näkökulmasta käsin diskurssi voidaan nähdä lausetta laajempänä kielen osana, kognitiivisesti puolestaan mentaalisen prosessoinnin tuotteena, interaktionaalisesti vuorovaikutuksena ja konstruktivistisesti osana yhteisön käytänteitä. (Luukka 2000: 154.) Diskurssien määrittelyyn vaikuttaa siis tutkimuksen teoreettinen pohja. Oman tutkimukseni kohdalla korostuu nimenomaan diskurssien sosiaalinen luonne, sillä tarkastelen kieltä kielenkäyttäjien tekeminä kielellisinä valintoina, joilla on kiinteä suhde kulttuuriseen ja sosiaaliseen kontekstiin.

Diskurssit eivät ole selkeitä ja tarkkarajaisia, vaan ne muovautuvat ja muuttuvat jatkuvasti muodostaen samalla uusia diskursseja (Gee 1999: 21). Kun osallistumme erilaisiin diskursseihin, vaikuttavat diskurssit toisiinsa jopa sekoittuen ja luoden uusia diskurssiyhdistelmiä (Gee 1999: 7). Diskurssit muovautuvat ja uudelleen yhdistyvät ajan kuluessa ja olosuhteiden muuttuessa (Fairclough 1992: 4). Voidaan siis todeta, että diskurssit eivät pysy muuttumattomina, vaan

muuttuvat jatkuvasti ollen täten aina kulloisen ajanjakson ja kulttuurillisen tilanteen muodostamia kokonaisuuksia sekä toisaalta myös erilaisten kokonaisuuksien yhdistelmiä. Blommaert (2005) toteaaakin, ettei diskursseja voida hahmottaa ilman niiden sosiaalista, kulttuurista ja historiallista suhdetta (Blommaert 2005: 4). Diskurssit eivät siis koskaan ole irrallisia, vaan aina kytköksissä johonkin sosiaaliseen todellisuuteen ja kontekstiin.

Diskurssin käsitteen keskiössä on kielenkäyttö sosiaalisena ilmiönä. Kielen avulla on mahdollista esimerkiksi vuorovaikuttaa, arvottaa, luoda uskomuksia ja ilmaista tunteita. Sosiaalisesti diskurssissa vaikuttavan kielen lisäksi diskurssin sisällä vaikuttavat monet muut tekijät, kuten ei symboliset elementit, pukeutuminen, välineet, teknologiat sekä aika ja paikka (Gee 1999: 25). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa verkkokeskusteluissa esiintyviin diskursseihin vaikuttavat muun muassa aika, keskustelufoorumi, nettiyhteisön jakama toimintakulttuuri, keskustelufoorumin säännöt ja keskustelujen yhteydessä käytetty teknologia.

Diskurssit hahmottuvat siis osana sosiaalisia käytänteitä, joilla tarkoitetaan erilaisia olemisen, merkityksellistämisen sekä tekemisen tapoja (Fairclough 2004: 27). Tämä mahdollistaa sen, että diskurssien kautta sosiaalisen maailman käsitteet, kuten identiteetti, tulevat näkyviksi (Phillips & Hardy 2011: 2). Ilman diskursseja ei ole sosiaalista todellisuutta ja ilman diskurssien ymmärtämistä ei ole mahdollista ymmärtää todellisuutta, kokemuksiamme tai itseämme (Blommaert 2005: 2). Esimerkiksi opettajuuden diskursseja tutkimalla ja tarkastelemalla pystymme samalla myös ymmärtämään sitä, millaiset erilaiset toimintamallit, kulttuuri ja arvot ohjaavat tapaamme puhua opettajista.

Keskeinen osa diskurssien muodostumisessa ja hahmottamisessa on niiden tunnistaminen. Niin ikään diskurssien voidaan oikeastaan nähdä muodostuvan vasta, kun ne ovat tunnistettavissa. (Gee 1999: 18.) Näin ollen lähdenkin diskurssianalyysissa liikkeelle erilaisten elementtien tarkastelusta, jonka avulla tähtään analyysissa diskurssin tunnistamiseen. Diskurssien tunnistamisen myötä erilaiset kielelliset elementit ja ratkaisut merkityksellistyvät sosiaalisen maailman merkitystä kantaviksi teoiksi ja toiminnoiksi. Kulttuuristen ja rakenteellisten muutosten voidaan katsoa heijastuvan diskursiivisiin käytänteisiin (Fairclough 1992: 7), mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi mahdollisten opettajapuheessa esiintyvien muutosten tulisi näkyä diskursseja tarkastelemalla. Toivonkin saavani diskursseja tarkastelemalla hyödyllistä tietoa

opettajan ammattiin liittyvistä merkityksellistämisen tavoista sekä niiden mahdollisista muutoksista.

2.3 Representaatio

Lyhyesti määriteltynä representaatiolla tarkoitetaan kielen välityksellä muodostettua merkitystä (Hall 1997: 16). Representaatioiden muodostaminen on monimutkainen merkityksellistämisen prosessi, jossa konkreettiset ja abstraktit mielen sisäiset merkitykset muutetaan kielelliseen muotoon. Merkityksellistämisen prosessi perustuu ihmismielen kykyyn järjestellä erilaisia käsitteitä sekä luoda yhteyksiä niiden välille. (Hall 1997: 17.) Niin ikään tietyn sisällön käsittävät ajatukset muodostavat todellisen maailman käsitteitä, jotka suhteutetaan kielelliseen muotoon (Gillet 1992: 101).

Representaatioilla on vahva suhde sosiaaliseen konstruktionismiin. Sosiaalinen konstruktionismilla viitataan kiteytetyksi ajatukseen, jonka mukaan ympäröivä maailma on rakentunut sosiaalisesti. Representaatio puolestaan nähdään työkaluna, jonka avulla rakennamme tekstuaalisesti sosiaalisen maailman eri ulottuvuuksia. (Fairclough 2004: 8.) Representaatiot niin ikään konkretisoivat meille sosiaalisen maailman ilmiötä. Kieli voidaan nähdä kiinteänä ja erottamattomana osana ihmisten sosiaalisen maailman toimintaa, minkä vuoksi kieltä ei voida jättää huomioimatta sosiaalisen konstruktionismin ajatukseen pohjautuvassa analyysissä (Fairclough 2004: 2).

Kieli onkin merkittävässä ja keskeisessä roolissa käsitteiden merkityksellistamisessä. Kielen semioottinen järjestelmä mahdollistaa abstraktien mielen representaatioiden muuttamisen konkreettiseen muotoon. (Webb 2008: 40.) Kieli on siis representatiivinen systeemi, jossa erilaisten merkkien ja symbolien avulla pystymme kuvaamaan kulttuuriimme sidoksissa olevia käsitteitä, ajatuksia ja tunteita. (Hall 1997: 1.) Ilman kieltä emme pystyisi konkretisoimaan mieleemme erilaisia ajatuksia tai jakamaan niitä toisten ihmisten kanssa. Toisin sanoen kieli tekee ajatuksistamme näkyviä.

Ajatuksilla ja sitä kautta representaatioilla on normatiivinen aspektinsa eli ne perustuvat tietyn konseptin hallitsemiselle ja ymmärtämiselle (Gillet 1992: 102). Kielenkäyttö ei siis tapahdu irrallisena, vaan aina tietyn kontekstin sisällä, mikä vaatii monenlaisten sosiaalisten normien hallintaa. Representaatioiden säännönmukaisuus sidostuu sekä päättelykykyymme että tekemiimme havaintoihin, joissa kummassakin on aina mahdollisuus myös virhetulkinnalle (Gillet 1992: 102). Tämä tarkoittaa, että merkityksellistämme maailmaa samojen yhteisesti jaettujen konseptien sisällä, mutta kuitenkin aina omasta tulkinnastamme ja havainnoistamme käsin. Näin ollen myös virhetulkintojen tekeminen on mahdollista, eikä representaatio vastaa välttämättä todellisuutta, vaan on jonkun tekemä tulkinta siitä. Representaatiot voivat kuvata siis yhteiskunnan todellisen tilan sijaan esimerkiksi ihmisten käsityksiä tai ajatuksia siitä, miten asioiden pitäisi heidän mielestään olla (Fairclough 2004: 207). Näin ollen myös kommentoijien käsitykset opettajista, eivät vastaa välttämättä todellisuutta, vaan kirjoittajien käsityksiä todellisuudesta tai vaihtoehtoisesti esimerkiksi heidän toiveitaan sen suhteen.

Myös Potter (1996) toteaa, että representaatiot ovat vain todellisuuden heijasteita. Hän havainnollistaa representaation käsitettä kahden eri metaforan avulla: peilin ja rakennustyömaan. Hänen mukaansa representaatio on kuin peili, jossa peilin pinta symboloi kieltä, joka heijastaa ja antaa kuvan todellisuudesta. Kun peilin antama kuva sidostuu todellisen elämän käsitteisiin, muodostuu peilin antamasta kuvasta meille todellinen ja luotettava. Toisaalta peili voi myös näyttää samentuneen tai vääristyneen kuvan, samoin kuin kielen tuottama todellisuus voi hämmentää tai olla valheellinen. Representaatio voidaan metaforallisesti nähdä myös rakennustyömaana. Niin kuin rakennukset, myös kuvaukset ovat ihmisten luomia ja niiden muoto ja sisältö on heidän päätettävissään. (Potter 1996: 97–98.) Toisin sanoen representaatiot ovat ihmisten rakentamia, muodostamia ja jakamia kokemuksia ja näkemyksiä todellisuudesta.

Representaatioilla on kiinteä suhde sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytänteisiin. Merkitykset sidostuvat siis aina silloiseen kontekstiin ja kulttuuriseen malliin. (Gee 1999: 63) Hallin (1997) mukaan kulttuuri on vaikeatulkintainen ja vaikeasti määriteltävä käsite, mutta yksinkertaistettuna voidaan todeta, että kulttuurissa on erityisesti kyse juuri merkitysten jakamisesta (Hall 1997: 1–3). Kielenkäytön kautta ilmaisemme erilaisia tunteita, ajatuksia ja asenteita ja tulemme osaksi yhteiskuntaa (Webb 2008: 39). Kielenkäyttö ei tapahdu siis irrallaan vaan kytkeytyy kompleksiseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen verkostoomme. Näin ollen esimerkiksi tavat, joilla

merkityksellistämme opettajia ja opettajuutta, eivät ole irrallisia, vaan kytkeytyvät kulttuuriimme ja yhteiskuntaamme ja täten antavat tietoa siitä, miten yhteiskunnallisesti suhtaudumme opettajiin ja millaiset teemat, tunteet tai asenteet nousevat keskustelussa esille.

Representaation käsitteeseen kytkeytyvässä sosiaalisessa konstruktionismissa korostetaan ajatusta tietoisuuden lisäämisestä (Hacking 2009: 20). Niin ikään tulemalla tietoisemmaksi sosiaalisen maailman syistä ja seurauksista, pystymme myös ymmärtämään toimintaamme paremmin. Representaatioita tarkastelemalla pystymme siis havainnoimaan tapaamme merkityksellistä asioita sekä sitä kautta myös pohtimaan syitä tiettyjen merkityksellistämisen tapojen vakiintumiseen (diskurssit). Representaatioiden kautta erilaiset esimerkiksi valtaan, hallitsemiseen tai hyväksikäyttöön liittyvät ideologiat tulevat näkyviksi (Fairclough 2004: 218).

Representaatioita tarkastelemalla tutkin sitä, millaisia kielellisiä merkityksiä erilaisista käsitteistä muodostetaan. Representaatio on siis se kielellinen aines, joka ilmentää konkreettisia ja abstrakteja ajatuksiamme opettajista. Representaatiot vaikuttavat erilaisten diskurssien sisällä erilaisia diskursseja ilmentäen ja myös niitä rakentaen. Representaatiot ovat siis merkityksiä, joiden muodostamisen prosesseihin vaikuttavat erilaiset vakiintuneet merkityksellistämisen tavat eli diskurssit. Niin ikään representaatioilla ja diskursseilla on kiinteä suhde toisiinsa. Tässä tutkimuksessa pyrin tarkastelemaan diskurssintutkimuksen viitekehyksessä opettajista kielen välityksellä muodostettuja merkityksiä. Näitä merkityksiä tarkastelemalla pyrin tarkastelemaan sitä, millaisia vakiintuneita merkityksellistämisen tapoja ja malleja keskustelupalstalla käydyin opettajapuheen perusteella voidaan hahmotella.

3 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIMENETELMÄ

3.1 Aineistona Suomi24–keskustelupalstan kommentteja

Tutkimukseni aineistona on Suomi24–keskustelupalstan kommentteja, jotka käsittelevät opettajia sekä opettajuutta. Suomi24–keskustelupalsta tavoittaa kuukausittain yli 2 271 997 käyttäjää, mikä tekee siitä Suomen suosituimman sosiaalisen median foorumin (ks. FIAM 2018). Kyseinen keskustelufoorumi valikoitui tutkimuksen aineistoksi erityisesti suuren käyttäjämääränsä vuoksi. Aineiston valintaan vaikutti myös se, että sivusto ei vaadi sisäänkirjautumista tai nimimerkin käyttöä. Nimettömänä käyty keskustelu on sisällöltään vapaata ja mahdollistaa täten melko aitojen ja huolittelemattomien ajatusten tarkastelun. Harjun (2018) mukaan nimenomaan nimettöminä käydyt verkkokeskustelut mahdollistavat sellaisten tunteiden ja ajatusten jakamisen, jotka eivät välttämättä olisi kasvokkaisessa vuorovaikutustilanteessa mahdollisia sosiaalisten normien vuoksi (Harju 2018: 53).

Aineistoni koostuu yhteensä sadasta kommentista. Kommenttien pituus vaihtelee kahdesta sanasta yli viiteensataan sanaan. Keskimäärin kommentit ovat kuitenkin noin viisikymmentä sanaa pitkiä. Kaikki kommentit ovat vuoden 2017 aikana kirjoitettuja. Suomi24–keskustelupalstalta hakusanalla *opettaja* hakiessa löytyy kommentteja yhteensä yli 7320 sivua. Kommentit on ryhmitelty keskustelunavauksien perusteella, mikä asetti haasteita kommenttien rajaamiselle. Tämän vuoksi käytän aineiston keräämisessä ja rajaamisessa apuna Suomi24–korpusta.

“Korp on interaktiivinen www–käyttöliittymän kautta toimiva kieliopillisesti jäsenettyjen tekstiaineistojen hakutyökalu” (Lagus 2016: 15). Kyseessä on siis opetus- ja tutkimuskäyttöön luotu korpusaineisto, joka mahdollistaa erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden tarkastelun (mm. Lagus 2016, Jantunen 2018). Korp–käyttöliittymä mahdollistaa erilaisten tietojen hakemisen hakusanojen avulla. Haun voi kohdistaa tiettyyn aineistoon, ja käytetty hakusana voi olla perusmuodossa tai pelkkä sanaluokka tai sanan osa. Haun rajaaminen onnistuu lisäksi erilaisten metatietojen avulla. (Lagus 2016: 15.)

Korpusaineisto mahdollistaa selkeämmän aineiston rajaamisen, sillä pystyn tekemään rajaamista sekä hakusanan että ajan perusteella. Lisäksi korpus näyttää kaikki kommentit kokonaisuena ja yhtenäisenä aineistona. Korpuksesta hakusanalla opettaja hakiessa löytyy hakutuloksia yli 103 000. Hakusanan lisäksi tein rajausta ajan perusteella siten, että keskityn kaikista uusimpaan sisältöön, sillä se tukee tutkimuksen tavoitetta tarkastella tämän hetkistä opettajiin liittyvää puhetta. Korpuksen uusin sisältö on vuodelta 2017. Se on mielestäni tarpeeksi uutta, jotta pystyn luotettavasti tarkastelemaan nykyhetken tilannetta. Opettajakoulutuksen viehättävyyden lasku on oletettavasti hitaasti etenevä prosessi, jonka mahdolliset syyt ovat olleet näkyvissä jo vuosia aikaisemmin.

Tämän lisäksi rajasin aineistoa kontekstin perusteella siten, että jätin ulkopuolelle kommentit, jotka eivät käsittele koulumaailmaa. Opettajiin liittyviä kommentteja koulumaailman ulkopuolella oli muun muassa harrastustoimintaan, autokouluun ja uskonnollisiin liikkeisiin liittyen. Tällaisten kommenttien poisrajaaminen tapahtui sisältöä tarkastelemalla ja sitä tulkitsemalla. Kommentissa saatettiin puhua esimerkiksi ratsastuksen opettajista, ajotunneista tai profetoimisesta ja uskon opettajista, jolloin kontekstin voitiin selvästi todeta olevan koulumaailman ulkopuolella.

Uskontoon ja harrastustoimintaan liittyvien kommenttien lisäksi rajasin aineistosta pois metaforiset *opettaja*-sanaan liittyvät ilmaukset, jotka eivät kuitenkaan varsinaisesti liittyneet koulumaailmaan. Tällaisia olivat esimerkiksi *“elämä on hyvä opettaja”* –tyyppiset ilmaukset. Lisäksi rajasin pois satunnaiset historiallisia tapahtumia selostavat kommentit, joissa opettajan ammatti oli vain yksittäisenä mainintana ilman koulumaailmaan kytkeytyvää kontekstia.

Kaikissa tapauksissa kontekstin rajaaminen ei kuitenkaan ollut aivan yksinkertaista. Päätin harkinnan jälkeen kuitenkin jättää pois myös sellaiset kommentit, jossa käsiteltiin esimerkiksi tiettyjä julkisuuden henkilöitä koulukontekstin ulkopuolella, mutta nostaan esille sen, että he ovat olleet ennen julkista uraansa opettajia. Opettajuus oli kommentteissa vain mainintana, eikä itse opettajuutta representoitu. Tietystihän itsessään se, että opettajan ammatti nostetaan esille, kertoo jotakin suhtautumisestamme kyseiseen ammattiin ja on täten mielenkiintoinen havainto. Kommentteissa ei kuitenkaan ollut tutkimuksen kannalta riittävästi sisältöä, ja tämän lisäksi keskustelu keskittyi vain yksittäiseen henkilöön. Kommentteja samasta henkilöstä oli

useita, jolloin aineisto olisi mielestäni vääristynyt, sillä yksittäisen henkilön painoarvo olisi kasvanut.

Päätin jättää pois myös uskonnon opetuksesta käydyn väittelyn pohjalta kirjoitetut kommentit, sillä ne ohjasivat mielestäni aineistoa tutkimukselle epäolennaiseen suuntaan. Niissä keskusteltiin uskonnon opetuksen ideologioista siten, että uskonnolliset ja ateistiset näkemykset oli aseteltu vastakkain. Keskustelu ei niinkään koskenut itse opettajia, vaikka heidän roolinsa ideologioiden välittäjänä korostuikin kommenttiketjussa. On itsessään mielenkiintoinen havainto, että opettajia representointiin keskustelussa ideologioiden välittäjänä ja heidän vastuutaan korostettiin. Koen kuitenkin, että tämä kommenttiketju olisi vääristänyt aineistoa, vieden sitä pelkästään uskonnon opetuksen ideologioiden äärelle.

Pohdin myös sitä, otanko mukaan kaikki koulutusasteet, esimerkiksi peruskoulun ulkopuolelle kuuluvat jatko-opinnot. Päätin kuitenkin, että koska opettajuus nousee käsitteenä ja ilmiönä esille yhtä lailla myös peruskoulun ulkopuolella ammatti- sekä korkeakouluopinnoissa, on merkityksellistä, että kommentit otetaan mukaan aineistoon. Opettajiin liittyvä puhe kaikilla koulutusasteilla on yhtä lailla rakentamassa yhteiskuntamme opettajakuvaa. Näin ollen tutkimukseen on otettu mukaan koulukontekstiin liittyvät kommentit kaikilta koulutusasteilta.

Myös kaikenikäisten kommentoijien kommentit on huomioitu. Osassa kommenteista kommentoijien ikä on epäselvä, mutta esimerkiksi kansakoulusta puhuttaessa voidaan kirjoittajan tunnistaa olevan iäkkäämpi henkilö. En halunnut tehdä rajausta sen suhteen, minkä ikäryhmän kommentteja käsittelem, sillä koen, että kaikenikäisten kansalaisten ajatukset, kokemukset ja asenteet ovat yhtä lailla merkityksellinen osa opettajakuvan rakentumisessa. Merkitysten jakamista ja eteenpäin välittämistä tapahtuu eri ikäpolvien välillä, mikä aktiivisesti muokkaa opettajakuvaa. Onkin merkityksellistä, että voimme tarkastella sitä, millaisista erilaisista osista ja mielipiteistä opettajista muodostuva kokonaiskuva rakentuu.

Suurin osa kommenteista käsittelee peruskoulun, erityisesti yläkoulun opettajia. Myös kansakoulun opettajia käsitteleviä kommentteja on, mikä historialliselta kehykseltään sijoittuu peruskoulukontekstiin ennen 1970-lukua. Tämän lisäksi mukana on ammattiopintojen sekä korkeakoulujen opettajia käsitteleviä kommentteja. Aineiston perusteella opettajuutta käsitellään siis melko laajassa viitekehyksessä, mutta kuitenkin siten, että koulu toimii opettajia ja

opettajuutta ympäröivänä ja yhteen sitovana kontekstina. Mielestäni tämä tukee tutkimuksen tavoitetta tarkastella yleisesti yhteiskunnan arkisen tason opettajapuheen erilaisia ilmenemismuotoja.

3.2 Menetelmänä diskurssianalyysi – käytännön toteuttaminen

Tutkimuksen analyysimenetelmänä toimii diskurssianalyysi, jonka keskiössä tarkastellaan *diskurssin* ja *representaatioiden* käsitteitä. Diskurssianalyysin teoreettisia lähtökohtia käsitellään tarkemmin toisessa luvussa. Tässä luvussa pyrin sen sijaan havainnollistamaan tutkimuksen diskurssianalyysin konkreettista toteuttamista. Kuten aikaisemmin mainittu, diskurssianalyysin jonkinlaisena päätavoitteena voidaan pitää kielen toiminnan ymmärtämistä (ks. 2. luku). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin ihmiset puhuvat opettajista keskustelupalstoilla, sekä niin ikään pyrkiä ymmärtämään syitä ihmisten kielenkäytön taustalla.

Korpusavusteisessa diskurssianalyysissa yhdistetään ikään kuin diskurssitutkimuksen laadullinen puoli sekä suurin tekstikokonaisuuksiin keskittyvä korpustutkimus, jolla voi olla jopa määrällisen tutkimuksen piirteitä (Jantunen 2018: 6). Oman tutkimukseni kohdalla menetelmässä ei kuitenkaan ole määrällisen tutkimuksen piirteitä, sillä en tee fraseologista tutkimusta, vaan käytän korpusta ainoastaan aineistonkeruumenetelmänä. Tästä syystä tutkimukseni on luonteeltaan laadullista tutkimusta, jonka analyysi aloitetaan yksinkertaistamalla havainnot. Tämän jälkeen havaintoja pyritään tulkitsemaan ja lopuksi ymmärtämään. (Alasuutari 2011: 32–33.)

Hain aineiston Suomi24-korpuksen hakupalvelusta hakusanalla *opettaja*. Asetusten avulla rajasin käsiteltäväksi vuoden 2017 uusimmat kommentit. Siirsin nämä kommentit tekstitiedostoon, jota aloin itse manuaalisesti rajaamaan äskeisessä luvussa 3.1 kuvaamani perusteiden. Aineiston rajaamisen jälkeen kommentteja jäi varsinaiseen aineistoon yhteensä 100.

Aineiston rajaamisen jälkeen tulostin aineiston myös paperiversioksi helpottaakseni kommenttien läpikäyntiä sekä merkintöjen ja muistiinpanojen tekemistä. Tämän jälkeen aloitin aineiston analyysin, eli aloin käymään aineistoa systemaattisesti läpi. Aineistoa läpikäydessäni

tein jatkuvasti muistiinpanoja ja merkintöjä. Aloitin analyysin keskittymällä ensin *representaation* käsitteeseen, sillä mielestäni on luontevampaa liikkua yksittäisistä kielellisistä merkityksistä (representaatio) kohti vakiintuneita merkityksellistämisen tapoja (diskurssit). Tarkastelin aineistosta muun muassa nimeämistä, sanavalintoja, sanaluokkia ja lauserakenteita. Tein merkintöjä ja havaintoja, jonka jälkeen ryhmittelin havaintoni ja kokosin havaintojeni pohjalta 5 erilaista representaatioryhmää. Ryhmien alle kirjasin, mitkä esimerkit ja havainnot ilmensivät kutakin representaatioryhmää. Tämän jälkeen tulkitsin representaatioita perinteisen kieliopin käsitteiden avulla tukeutuen muun muassa Suomen isoon kielioppiin. Kirjasin havaintoni ylös lähdekirjallisuutta tukena käyttäen. Pyrin pohtimaan ja ymmärtämään kielen toimintaa sekä sen suhdetta representaatioihin.

Representaatioiden analysoimisen jälkeen kävin aineiston läpi uudelleen *diskurssin* käsitteen lähtökohdista käsin. Pyrin siis löytämään kommentteista elementtejä, joiden pohjalta pystyisin tekemään päätelmiä erilaisista vakiintuneista merkityksellistämisen tavoista. Samoin kuin representaatioiden kohdalla, kävin kommentit systemaattisesti läpi tehden merkintöjä diskurssihin liittyvistä havainnoista. Tarkastelin muun muassa sanojen ja sanastojen valintaa, kirjoittajan asemointia, kielikuvia, sävyä ja faktojen konstruktointia. Havaintojen tekemisen jälkeen tyypittelin tekemiäni yleisimpiä ja toistuvimpia havaintoja, jonka jälkeen kokosin havainnot selkeiksi omiksi ryhmikseen. Näiden ryhmien pohjalta muodostin neljä erilaista diskurssiryhmää. Diskurssien tulkittamisen sekä tulosten esittämisen tukena käytin sekä kieliopillisia lähteitä että erilaisia diskurssitutkimukseen liittyviä tutkimuskirjallisuuden lähteitä, jotka linkittyvät omassa tutkimuksessani esille nousseisiin piirteisiin ja elementteihin.

3.3 Sosiaalinen media menetelmällisesti – verkkokeskustelun erityispiirteitä

Suomi24-keskustelupalstan käyttö aineistona vaatii huomioimaan joitakin sosiaaliselle medialle sekä verkkokeskusteluille tyypillisiä erityispiirteitä. Tietokonevälitteisessä diskurssianalyysissa on keskeistä ja tärkeää muistaa, että alustan tekniset ominaisuudet luovat verkkokeskusteluja käyvälle yhteisölle tietyt mahdollisuudet, käytännöt sekä rajoitteet, joiden puitteissa keskustelu

rakentuu tietynlaiseksi (Lahti 2019: 26). Suomi24–keskustelupalstan ominaisuudet vaikuttavat siis osaltaan siihen, millaisiksi representaatioilla ja diskursseilla on mahdollista muodostua.

Suomi24–keskustelupalstan säännöt kieltävät muun muassa loukkaavan, asiattoman, rassistisen tai vahingollisen materiaalin lähettämisen, uhkailun tai toisena käyttäjänä esiintymisen (Suomi24 2020). Keskustelufoorumia moderoidaan, eli asiattomiksi tai loukkaaviksi katsotut kommentit poistetaan jälkikäteen palvelusta moderaattorien toimesta. Ilmoitukset asiattomista kommenteista tulevat pääasiassa keskustelufoorumin käyttäjiltä. Moderaattorien poistamat kommentit eivät siis ole enää luettavissa palvelussa, mutta niiden poistamisesta jää merkintä, joka ilmoittaa ylläpidon poistaneen kommentin. (Lagus 2016: 9–10.)

Erilaisten sääntöjen ja toimintatapojen lisäksi on verkkokeskusteluilla monia tutkimukseen vaikuttavia erityispiirteitä, jotka on syytä tiedostaa. Suomi24–keskustelupalstalle keskeisiä tutkimukseen vaikuttavia erityispiirteitä ovat muun muassa kommentoijien mahdollisuus säilyä anonyymina, keskustelupalstan julkisuus sekä se, etteivät keskustelut tapahdu reaaliajassa. (Lahti 2019: 27.) Nämä kaikki tekijät osaltaan vaikuttavat tutkimuksen sisältöihin ja tuloksiin.

Anonymiteetti on tekijä, joka mahdollistaa tutkimukselle monia asioita, mutta toisaalta aiheuttaa myös riskejä. “Suomi24:n keskustelijoiden anonyymius on näkökulmasta riippuen joko keskustelua rikastavaa tai rajoittavaa” (Lagus 2016: 10). Verkkokeskustelut mahdollistavat muun muassa sellaisten tunteiden ja ajatusten jakamisen, joiden jakaminen voisi kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa olla sosiaalisten normien vuoksi haastavaa tai mahdotonta (Harju 2018: 53). Anonyymi keskustelu onkin usein luonteeltaan kevyempää ja mahdollistaa täten helpommin esimerkiksi intiimien ja henkilökohtaisten ajatusten jakamisen (Lagus 2016: 10). Näin ollen voidaan ajatella, että aineistosta muodostuu ehkä todenmukaisempi ja aidompi kuva.

Toisaalta verkkokeskustelujen perusteella voi taas olla haasteellista päätellä, onko kirjoittaja ajatustensa kanssa vilpittön vai onko tarkoituksena esimerkiksi provosoida tai trollata. Tämä ei välttämättä ole kuitenkaan ongelma, mikäli tutkimuksen kohteena eivät ole kirjoittajien motiivit ja intentiot, vaan kielenkäytön erilaiset tavat. (Lahti 2019: 35.) Tässä tutkimuksessa näkökulmana on nimenomaan kielenkäyttö, jolloin kirjoittajien mahdolliset tarkoitukset voidaan jättää tarkastelun ulkopuolelle. On kuitenkin hyvä, että mahdollisuus

väärinymmärrykseen tunnustetaan tutkimuksen tuloksia pohtiessa tai soveltaessa. Erilaisen trollaamisen tai provosoinnin lisäksi on hyvä muistaa, että verkossa tapahtuva vuorovaikutus on yleisesti ottaen usein normaalia kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta vihamielisempää ja hyökkäävämpää (Lahti 2019: 34). Keskustelua saattavat usein sävyttää myös henkilökohtaisuuksiin meneminen, vihanlietsonta tai asioiden vääristely (Harju 2018: 58). Erilaisista haasteista huolimatta anonyymien kommentointia tarkastelemalla pääsemme kuitenkin todennäköisesti paremmin käsiksi yhteiskunnan todellisuuteen (Harju 2018: 68–69). Nimettömyyden etuna tutkimuksen kannalta on myös se, ettei kommentointia ohjaile esimerkiksi tutkimustilanteen taustaoletukset, stressi tai jännitys.

Julkisuus on myös yksi Suomi24–keskustelupalstalle ominainen piirre. Sosiaalisessa mediassa, kuten keskustelualustoilla, aineiston katsotaan olevan julkista (Laaksonen 2018: luku 2). Näin ollen myös Suomi24–keskustelupalstan kommentit ovat julkisia. Käsittelen julkisuuden liittyviä eettisiä näkökulmia tarkemmin seuraavassa luvussa (ks. luku 3.6).

Julkisuuden lisäksi Suomi24–keskustelupalstalle kolmas ominainen piirre on keskustelun asynkronisuus, jolla tarkoitetaan sitä, että keskustelu ei tapahdu reaaliajassa (Lahti 2019: 27). Keskusteluja ei siis käydä reaaliajassa, vaan kommenttien kirjoittamisen välillä on saattanut kulua pitkäkin aika. Asynkroniselle keskustelulle on tyypillistä se, että kommentit ovat usein pidempiä, luonteeltaan kompleksisempia sekä jäsennellympiä (Lahti 2019: 28). Tämän tutkimuksen aineistossa oli myös pidempään muotoon kirjoitettuja jäsennellyjä kommentteja, mutta myös lyhyempiä enemmän puhetilanteeseen sopivia huomautuksia ja lausahduksia. On kuitenkin hyvä, että kommenttien puhetilanteen luonne on huomioitu osana kommenttien tarkastelua. Esimerkiksi pidempien kommenttien taustalla voi olla harkitumpaa toimintaa, joka osaltaan voi muokata representaatioiden ja diskurssien rakentumista tiettyyn suuntaan.

Suomi24–keskustelupalstaa tarkastellessa kielenkäyttöä lähestytäänkin sosiaalisesta perspektiivistä kirjoittajien jakamien merkitysten kautta. Kirjoittajien tekemien kielellisten valintojen myötä kirjoittajat linkittävät verkkokeskustelut osaksi aiempia kielenkäytön tilanteita sekä yhteiskunnallisia ja sosiaalisia rakenteita. (Jantunen 2018: 5.) Niin ikään verkossa tapahtuva viestintä on sidoksissa yhteiskunnan moninaiisiin rakenteisiin ja ilmiöihin. Tätä kautta sekä kommentoijien että moderaattorien vastuun ottaminen onkin verkkokeskusteluissa keskeisessä

roolissa viestinnän vaikutusten sekä erilaisten diskurssien muodostamisen yhteydessä (Jantunen 2018: 18).

Kielenkäyttö Suomi24-foorumilla on usein arkista sekä tyyliltään epämuodollista (Lahti 2019: 34), mikä ehkä osaltaan kertoo siitä, että foorumi on keskittynyt nimenomaan arkisten asioiden jakamiseen sekä rentoon vapaa-ajan keskusteluun. Näin ollen voidaan ajatella, että aineisto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella melko autenttisesti ihmisten yleisiä ja huolittelemattomia näkemyksiä. Verkkovuorovaikutus mahdollistaakin erityispiirteistään huolimatta ympäristön ajatusten vaihtamiseen sekä mahdollisuuden myös erilaisten ja muuten arjessaan erillään olevien ihmisten kohtaamisen (Harju 2018: 58). Suomi24-keskustelupalstan koetaankin usein edustavan niin sanottua kansan ääntä antaen tilaa myös sellaisille näkemyksille, jotka jäävät usein muissa medioissa kuulematta (Harju 2018: 62). Samalla on kuitenkin tärkeää muistaa, että keskustelupalstan kommentoiva yhteisö myöskään anna kuvaa koko kansakunnan äänestä, vaan on aina tietyllä tavalla rajattu joukko (Jantunen 2018: 18).

3.4 Tutkimuksen eettisyys

Yleisesti ottaen verkkoaineistojen tutkimusetiikka voidaan pitää muuhun tutkimusetiikkaan verrattuna vaikeatulkintaisempana. Näkemykset sekä käytänteet vaihtelevat usein tilanteittain, vaikka samat eettisen tutkimuksen periaatteet pätevätkin osittain alasta riippumatta. (Turtiainen & Östman 2013: 48.) Vaikka yksityisen ja julkisen rajaa voi olla internetissä ajoittain vaikeaa määritellä, luokitellaan sosiaalisen median kirjautumista vaatimattomat avoimet keskustelupalstat kuitenkin julkiseksi aineistoksi (ks. Laaksonen 2018: luku 2). Näin ollen Suomi24-keskustelupalstaa voidaan käsitellä julkisen materiaalin tavoin. On lisäksi hyvä muistaa, että foorumilla keskusteluihin osallistujat myös itse tiedostavat kirjoitustensa olevan julkisia siitä hetkestä eteenpäin, kun julkaisu tehdään.

Aller Oy omistama Suomi24-keskustelufoorumi sekä sen aineisto ovat tämän lisäksi tulleet avoimesti vapaaseen tutkimuskäyttöön erilaisten tahojen yhteistyön tuloksena vuonna 2015 (Lagus 2016: 5). Suomi24-aineisto on siis tarkasteltavissa Kielipankissa, joka on Tieteentietotekniikkakeskuksen ylläpitämä kansallinen teksti- ja puheaineistojen

palvelukokonaisuus. Kielipankin kautta aineistoihin pääsee tunnistaumalla korkeakoulun tunnuksilla. (Lagus 2016:11.) Aineiston vapaasta saatavuudesta sekä julkisuudesta huolimatta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että tutkija pohtii tutkimuksessaan tekemiä ratkaisuja tutkimusetiikan näkökulmasta (Laaksonen 2018: luku 2). Näin pyrin oman tutkimukseni kohdalla tekemään.

Ensinnäkään tutkimuksessa ei käsitellä kommentoijien henkilötietoja, kuten nimimerkkiä tai muita tunnistettavuuteen viittaavia seikkoja. Tämä on erityisen tärkeää, jotta kommentoijat välttyvät mahdollisilta sosiaalisilta ja taloudellisilta haitoilta (TENK 2009: 7). Tutkimuksessa ei näin ollen käsitellä kirjoittajien nimimerkkejä. Myös muut tunnistettavuuteen johtavat seikat, kuten koulujen, asuinpaikkakuntien tai opettajien nimet on korvattu tutkimuksessa pseudonyymeillä. Pseudonyymien käytöstä on erikseen mainittu aineiston analyysin yhteydessä.

Sosiaalisen median yhtenä erityispiirteenä ja eettisenä haasteena on se, että tutkittava aineisto on helposti jäljitettävissä alkuperäiseen kirjoittajaansa, vaikka nimimerkkejä ei tuotaisikaan esille. Erilaisia aineistoja yhdistämällä onkin mahdollista tunnistaa jopa anonyymejä kirjoittajia. (Laaksonen 2018: luku 3.) Onkin siis hyvä muistaa, että anonyymius ei ole sosiaalisen median aineistoja käsitellessä koskaan täysin kirjoittajaa suojaava elementti, vaikka tämä seikka ei tutkimuksen toteuttamista estäisikään. Näin ollen on tärkeää muistaa, että julkisenkin aineiston käyttö vaatii aina eettistä pohdintaa ja harkintakykyä. Pyrin julkisen aineiston käsittelyssä sekä siihen koskevissa päätöksissä erityiseen tarkkuuteen ja huolellisuuteen koko tutkimusprosessin ajan.

Harju (2018) nimeää keskustelupalstojen yhdeksi haasteeksi asiattomuuksien kirjoittelun sekä niin kutsutun “trollaamisen” (Harju 2018: 62). Tällaisten kommenttien kohdalla on syytä pohtia sitä, voidaanko aineistoa käyttää turvallisesti. Mikäli tutkimuksen fokuksessa ovat kielelliset piirteet, eivätkä kirjoittajien motiivit ja tarkoitusperät, voi kirjoittajien kirjoitusten takana vaikuttavat intentiot jättää kuitenkin huomioimatta (Lahti 2019: 35). Näin ollen trollaamisen mahdolliset haittavaikutuksen voidaan ikävyydestään huolimatta poissulkea. Tärkeää on kuitenkin, ettei analyysissä toisteta tarpeettomasti aineiston materiaalia, etenkin jos se on tavalla tai toisella rajua tai loukkaavaa (Lahti 2019: 36). En siis toista aineiston esimerkkejä tarpeettomasti tai nosta aineistosta kommenttisitaatteja esille, elleivät ne toimi esimerkkinä havainnollistaen jotakin aineiston piirrettä tai elementtiä.

Tutkimuksen tiimoilta on tehty ja täytetty lisäksi tietosuojailmoitus, joka tullaan säilyttämään Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti. Tämän tietosuojailmoituksen tekemisessä sekä täyttämässä olen käyttänyt tutkielman ohjaajan apua. Tutkittaville henkilöille suunnattuja tietosuojailmoituksia ei ollut tämän tutkimuksen aiheen tiimoilta tarpeellista tehdä.

Edellä mainitun lisäksi myös aineiston rajaamiseen liittyy tiettyjä eettisiä haasteita, joita on tärkeää huomioida tutkimusprosessin kannalta. Tässä tutkimuksessa kommenttien rajaamisen perusteina toimivat hakusana, ajanjakso sekä koulukonteksti. Tekemistäni rajaamiseen liittyvistä päätöksissä pyrin perustelemaan kantani mahdollisimman hyvin sekä olemaan tekemistäni päätöksistä avoin. Tämän lisäksi minun tulee huomioida myös oma suhteeni sekä ennako-oletukseni tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Opettajaopiskelijana tutkimuksen teema sekä kontekstin henkilökohtaisuus linkittyvät myös omaan identiteettiini. Minun onkin noudatettava erityistä tarkkuutta ja avoimuutta analysoidessani aineistoa.

Tässä luvussa esille tuomien seikkojen tiimoilta voidaan todeta, että tässä tutkimuksessa tarkasteltavien ilmiöiden ja aineistojen tutkiminen on eettisesti mahdollista ja kestävä. Kaiken kaikkiaan on tärkeää, että myös arkaluontoisia tai vaikeita asioita nostetaan tutkimuksissa esille, jotta voidaan tuottaa hyödyllistä ja tärkeää tietoa yhteiskunnan erilaisista ilmiöistä. Arkaluontoisia tai vaikeita ilmiöitä voivat tämän tutkimuksen kohdalla olla esimerkiksi loukkaavat, uhkaavat tai vihamieliset tavat kommentoida opettajia. Opettajia koskevat erilaiset puhutavat ovat kuitenkin tärkeä osa ammatin arvostuksen sekä opettajien identiteetin rakentumista, joten myös epämiellyttävien seikkojen esille tuominen mahdollistaa aitojen yhteiskunnallisten ilmiöiden esille tuomisen sekä niistä keskustelemisen. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että tutkittava materiaali on mahdollisimman aitoa ja antaisi autenttisen kuvan tällä hetkellä kulttuurissamme ja yhteiskunnassamme vallitsevista merkityksellistämisen tavoista.

4 ANALYYSI

4.1 Opettajuuden representaatiot

Analyysin pohjalta esille nousi viisi representaatioryhmää: *väkivaltainen ja alistava, kertomusten hahmo, ääripäiden henkilö, epäoikeudenmukainen ja epäammattillinen ja sivistynyt ja lukenut*. Kukin representaatioryhmä kuvastaa sitä, miten opettajia kielen välityksellä aineistossa merkityksellistetään. Representaatioiden esittelyjärjestys on satunnainen, eikä pyri asettamaan ryhmiä keskenään hierarkkiseen järjestykseen. Tulevissa alaluvuissa käsittelen representaatioryhmiä sekä siellä vallitsevia kielellisiä piirteitä ja elementtejä yksityiskohtaisemmin.

4.1.1 Väkivaltainen ja alistava

Opettajaa kuvataan kommentteissa sekä henkistä että fyysistä väkivaltaa käyttäväksi uhkaavaksi henkilöksi. Opettajan toimintaa kuvataan suoraa fyysistä väkivaltaa ilmaisevilla verbi-ilmauksilla, kuten *käydä kimppuun, retuuttaa* ja *lyödä*. Fyysisen väkivallan käyttö näkyy eksplisiittisesti muun muassa esimerkeissä (1) ja (2).

- (1) Tuleepa mieleen yksi seko ja mielivaltainen ja syvästi uskovainen opettaja, joka kansakouluaiikoina **veteli sininen ja punainen liituvärijuova poikien korvien taakse** ja pitkiä viiruja otsan poikki ja **käsitteli** muutenkin **väkivaltaisesti**.
- (2) -- Kun itse olin kansakoulussa -- niin arvatkaas mitä opettaja teki... Noo, **retuutti** meikäläisen **vaatteista kiinni pitäen käytävään** ja haki kakkosluokan opettajan siihen kanssansa meikäläistä sättimään!

Esimerkissä (1) kirjoittaja kertoo opettajan *vedelleen* kynällä oppilaiden korvien taakse sekä kasvoihin. Hän kertoo myös opettajan *käsitelleen väkivaltaisesti*. Väkivallan käyttö kuvataan siis suoraan ja peittelemättä, mutta kirjoittaja ei kuitenkaan avaa kommentin lopussa sitä, mitä

tarkemmin tarkoittaa ilmauksella *käsitteli väkivaltaisesti*. Esimerkissä (2) kirjoittaja kertoo opettajan *retuuttaneen* häntä. Myös tässä esimerkissä väkivaltaa kuvataan suoraan. Tämän lisäksi kirjoittaja myös avaa väkivaltaisen teon *retuuttamisen* tapaa käyttämällä instruktiivisijaista lauseketta *kiinni pitäen* (VISK § 1263). Kirjoittaja siis kertoo, että retuuttaminen tapahtui siten, että opettaja piti häntä vaatteista ja vei hänet tällä tavoin käytävään. Fyysisen väkivallan käyttöä kuvataan siis näkyvästi ja jopa sen erilaisia tapoja kuvaillen.

Kummassakin esimerkissä (1) ja (2) mainitaan tapausten sijoittuvan kansakouluaikeihin, mikä aineiston perusteella voisi viitata siihen, että fyysisen väkivallan käyttö oli entisaikaan yleisempää. Peruskoulua tai jatko-opintoja käsittelevissä kommentteissa opettajan väkivaltaa kuvataan enemmänkin henkisenä väkivaltana tai epäoikeudenmukaisena käytöksenä, mikä viittaisi taas aineiston perusteella siihen, että opettajien koetaan nykyisin käyttävän henkistä väkivaltaa fyysisten kurinpitotoimien sijaan.

Opettajan henkisen väkivallan käyttöä kuvataan muun muassa verbeillä *huutaa, kiusata, vihata, suuttua* tai varsinaisesti todeten opettajan *harrastavan henkistä väkivaltaa*. Tätä havainnollistaa muun muassa esimerkki (3). Aineiston perusteella opettajasta muodostuu kuva väkivaltaisena ja ennalta-arvaamattomana henkilönä.

- (3) -- Kävin erästä itselleni mieluista kurssia. Siellä se itse opettaja yritti **piilovittuilla** vittuilla minulle, ja hän kyllä onnistui **loukkaamaan** minua **henkisesti**. --

Esimerkissä (3) kirjoittaja kuvailee henkistä väkivaltaa verbeillä *piilovittuilla* sekä *loukata henkisesti*. *Vittuilla* sanalla voidaan viitata keljuiluun ja pottuiluun, joilla viitataan yleisesti vinoiluun tai kiusantekoon (KS s.v. *vittuilla, keljuilla*). *Piilovittuilla* voidaan täten nähdä kiusantekona, joka pyritään tekemään piilossa tai vaivihkaa. Henkisen väkivallan kuvauksissa korostuukin se, että henkinen väkivalta on usein fyysistä väkivaltaa näkymättömämpää.

Henkisen ja fyysisen väkivallan yhteydessä nostetaan esille myös oppilaisiin kohdistuva seksuaalinen häirintä ja väkivalta. Opettajien kuvataan muun *muassa kosketelleen oppilasta, ottaneen oppilaan autonsa kyytiin ja harrastaneen seksiä oppilaan kanssa*. Suhtautuminen

opettajien seksuaaliseen häirintään vaihtelee tuomitsevasta suhtautumisesta hyväksyvään. Hyväksyvissä kommentteissa kirjoittajat kokevat opettajan ihastuksen tai rakastumisen kohteeksi, ja täten suhdetta opettajaan ei representoida seksuaalisena häirintänä vaan parisuhteena. Pääosin suhtautuminen on kuitenkin tuomitsevaa ja opettajia representoidaan tämän teeman kautta vastenmielisiksi.

Opettajaa nimetään kommentteissa negatiivissävyytteisillä nimityksillä, kuten *hyväksikäyttäjä*, *radikaali* ja *natsi*. Myös nämä nimitykset osaltaan muokkaavat opettajasta väkivaltaista ja uhkaavaa kuvaa. Sanakirjamääritelmän mukaan *radikaalilla* tarkoitetaan perinpohjaisia muutoksia vaativaa, äärimmäisyshenkistä, jyrkkää ja kumouksellista henkilöä (KS s.v. *radikaali*). Opettajia representoidaankin useissa kommentteissa melko jyrkinä henkilönä, jotka turvautuvat tarvittaessa rajuihinkin voimakeinoihin. Sanavalintojen negatiivinen sävy on läsnä myös adjektiivien käytössä. Opettajaa kuvataan muun muassa *väkivaltaiseksi*, *mielivaltaiseksi*, *hulluksi*, *ilkeäksi* ja *törkeäksi*. Opettajaa kuvaavien adjektiivien pohjalta muodostuu kuva tasapainottomasta henkilöstä, joka käyttäytyy oppilaitaan kohtaan julmasti.

Opettajasta muodostuvaa julmaa ja autoritääristä kuvaa korostaa myös opettajan ja oppilaan välinen suhde, jota kirjoittajat kuvaavat alisteiseksi. Tämä käy ilmi muun muassa toimijuutta tarkastelemalla. Opettaja kuvataan toimijaksi (*actor*), joka toimii itsenäisesti ja saa omilla toimillaan aikaan asioita (ks. Halliday 2013: 214). Opettaja merkityksellistetään aktiivisena toimijana, joka muun muassa *sanoo*, *kertoo* ja *opettaa*. Opettajien toiminnallisuus kuvataan vapaaehtoiseksi sekä heidän omasta tahdostaan käsin ohjattavaksi. Pääsääntöisesti toiminta kuvataan suhteessa oppilaisiin. Kommenttien kirjoittajat ovat usein itse oppilaan roolissa, vaikka olisivatkin jo aikuisia.

Oppilaat puolestaan esitetään passiivisempina toimijoina, joiden toiminta on opettajan tahdosta riippuvaista. Tätä havainnollistaa muun muassa esimerkki (4).

- (4) Aikanaan kun koulukaverini hukkui, tyhjällä pulpetilla paloi kynttilä. Meidän **piti laulaa** ja opettaja **huusi** miksi ääntä ei kuulu kunnolla. Meitä niin **itketti**.

Toiminnan pakollisuus tulee esimerkissä (4) näkyväksi muun muassa deonttista välttämättömyyttä ilmaisevan modaaliverbin *pitää* käyttönä (VISK § 1563). Verbin avulla kirjoittaja siis ilmaisee sen, miten välttämättömäksi hän esitetyn toiminnan kokee. Välttämättömyyden ilmaiseminen kuvaa opettajan vaatiman toiminnan pakollisuutta. Tämän lisäksi kommentissa näkyy lasten emotionaalisesti haavoittuva tila, joka lisää opettajan autoritäärisyyttä ja vahvuutta toimijana. Kommentissa korostuu vastakkainasettelu opettajan vahvan ja julman toiminnan suhteesta haavoittuvaisten ja alisteisessa asemassa oleviin oppilaisiin.

Esimerkki (5) ja (6) havainnollistavat opettajan ja oppilaan välisten suhteiden rakentumista lauseenjäsenten tasolla.

(5) -- **Mulle** on esimerkiksi lapsuudessa **opettaja** koulussa **huutanut** --

(6) -- **Olen** hänelle (opettaja) monesti **kertonut etten löydä aiheesta mitään** --

Esimerkin (5) lauseessa opettaja on subjekti, joka saa usein elollisen tekijän ja toimijan ominaisuuksia (VISK § 912). Puolestaan tekemisen eli *huutamisen* kohteena on minämuodossa esiintyvä oppilas, jota ilmaisee adverbiaali *mulle*. Opettaja koetaan siis toimijaksi ja oppilas toiminnan kohteeksi. Esimerkissä (6) oppilas esiintyy puolestaan subjektina, joka näkyy sanasmuodosta *olen*. Opettajaa ei kuitenkaan esitetä objektina eli tekemisen kohteena, vaikka hän lauseessa mukana onkin. Opettaja esiintyy kommentissa pääsääntöisesti siis tekijänä ei tekemisen kohteena. Oppilaat voivat kuitenkin esiintyä sekä tekijöinä tai tekemisen kohteina, vaikka tekemisen kohteena oleminen näyttäisi olevankin yleisempää.

Aineiston perusteella on myös havaittavissa, että vanhemmat jo aikuistuneet kirjoittajat (esimerkiksi viittaus kansakouluun tai siihen, että koulut ovat päättyneet) esittävät oppilaat useammin objekteina eli tekemisen kohteina, kun taas nuorempien kirjoittajien (tällä hetkellä koulumaailmassa olevien) kommentissa oppilaat esiintyvät myös subjekteina eli toimijoina. Sama pätee myös esimerkissä (5), jossa kirjoittaja ilmaisee olevansa aikuinen toteamalla tapahtuman tapahtuneen *lapsuudessa* sekä esimerkissä (6), jossa kirjoittaja kuvailee tapahtumaa tämän hetken koulumaailmasta. Aineiston perusteella vaikuttaisi siis siltä, että opettajia kuvataan

nuorten taholta vastavuoroisempina kuin vanhempien kommentoijien tasolta. Tätä voi osin selittää myös se, että koulumaailmassa tällä hetkellä olevat oppilaat ovat aktiivisessa kanssakäymisessä opettajien kanssa, kun taas opettajiaan muistelevien yhteys opettajiinsa on jo katkennut.

4.1.2 Kertomusten hahmo

Opettajia kuvataan kommenteissa tarinoiden ja kertomusten henkilöinä tai hahmoina ja heitä merkityksellistetään tarinoiden ja kertomusten kautta. Tarinoiden kertomisen avulla pyritäänkin usein tunteiden jakamisen lisäksi välittämään juuri merkityksiä (Torkki 2014: 117). Tarinan kerrontaa voidaan siis pitää myös diskursiivisena tapana, jolla merkityksiä välitetään. Opettajaa merkityksellistetään siis tarinoiden kautta, mutta opettaja itse merkityksellistyy kertomusten ja tarinoiden hahmoksi. Opettajan “hahmomaisuus” rakentuu useista erilaisista kielellisistä elementeistä, joita käsitellään tarkemmin tässä luvussa.

Tyyli ja sävy, jolla opettajia kuvataan, on hyvin kuvaileva ja kertova, mitä voidaan yleisesti ottaen pitää kertomuksille ja tarinoille tyypillisenä. Opettajia kuvataan esimerkiksi ulkonäköä ja ikää havainnollistavilla adjektiiveilla, kuten *vaalea*, *vanhempi*, *pienikokoinen* ja *nelikymppinen*. Erilaisiin ulkonäkökuvauksiin voidaan liittää tiettyjä konnotaatioita. Esimerkiksi juuri *vaaleus* nähdään usein lapsenomaisuutta, keinotekoisuutta ja epätodellisuutta kuvaavana. (Kamila 2012: 229.) Ulkonäön ja iän lisäksi myös opettajien elämäntilanne nostetaan esille erilaisilla sanavalinnoilla, kuten *eksä*, *vanhapiika* tai *eläköitynyt*. Nämä sanavalinnat kytkevät opettajan ammatillisen kontekstin sijaan henkilökohtaiseen kontekstiin, jossa opettajan hahmoa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Tiettyyn hahmomaisuuteen voidaankin ehkä liittää halu tarkastella hahmoa useista erilaisista näkökulmista. Opettajien elämäntilanteen, ulkonäön tai sukupuolen esille tuominen eivät siis ole varsinaisesti informaation välittämisen kannalta merkityksellisiä, mutta tuovat tekstiin kuvailevaa sävyä ja ikään kuin rakentavat opettajista narratiivisia kertomusten hahmoja, joista lukijan oletetaan automaattisesti tahtovan tietää lisää.

Opettajan hahmo merkityksellistyy aineistossa tavallaan niin sanottuna päähenkilönä. Tämä havainnollistuu muun muassa toimijuutta tarkastelemalla. Kuten jo edellisessä alaluvussa

todettiin, esiintyvät opettajat lauseenjäsentasolla lähes poikkeuksetta subjekteina. Opettajien suhteita muihin henkilöihin, eli lähinnä oppilaisiin, kuvataan siten, että henkilöt esiintyvät joko toiminnan kohteina (objekti) tai toisina toimijoina (subjekti). Koska opettajia kuvataan pääosin teksteissä aktiivisina ja melko autonomisina toimijoina, syntyy kertomuskontekstissa ikään kuin kuva opettajasta tarinan päähenkilönä, joka toimii omista lähtökohdistaan käsin ja saa erilaisia asioita aikaiseksi. Tämä asetelma korostaa opettajan roolia tarinalle merkityksellisenä hahmona. Tarina rakentuukin ikään kuin opettajan ympärille siten, että muut toimijat toimivat suhteessa opettajaan.

Opettajaa kuvataan usein kommenteissa muistoihin ja menneisyyteemme liittyvinä henkilönä. Tämä ilmenee muun muassa runsaana imperfektien käyttönä, joka luo myös tietyn tarinamaisen tunnelman. Imperfektillä viitataan puheyhteyttä aikaisempaan tapahtumaan tai tilanteeseen, ja sen käyttö kertomuksissa on täten yleistä (VISK § 1530–1531). Toisaalta myös nykyhetkessä tapahtuvaa toimintaa kuvaavan preesensin käyttöä esiintyy kommenteissa. Ehkä opettajat nähdäänkin henkilöinä, jotka linkittyvät sekä nykyisyyteen että menneisyyteen ja ovat täten kronologisesti elämämme kannalta merkittäviä henkilöitä.

Ajallisuuden teema nouseekin esille opettajan kertomuksellisen hahmon kautta. Tämän lisäksi myös paikallisuus nähdään keskeisenä tekijänä. Opettaja pyritäänkin sitomaan tiettyyn ajan ja paikan kontekstiin, mikä lisää hahmomaisen henkilökuvan rakentumista. Opettajista ei siis puhuta vain yleisesti koulumaailmassa esiintyvinä, vaan heidän ympärilleen pyritään luomaan paikallinen ja ajallinen sekä elämäntarinallinen konteksti. Paikallisuuteen ja ajallisuuteen sitomista havainnollistavat muun muassa esimerkki (9) ja (10).

(9) – – Olin **Perttulan koulussa 1966-71** ja **Pellonkartanossa 1971-74**. Jo silloin oli näitä pehkolan radikaaliopettajia pitkine partoineen täälläkin opettamassa lapsille **vallankumousta** ja sen tekoa. – – (nimet muutettu)

(10) – – opettaja kysyi maanantai aamuna heti **ennen** koulun aloitusta ja merkitsi muistiin ja teki kaikista diagrammit kuka hiihtää välitunnilla minkä verran ja kuka hiihtää matkaa minkäverran **vuotuisesti**.

Esimerkissä (9) kirjoittaja sijoittaa opettajista kertovat tarinansa ajalliseen kontekstiin käyttämällä vuosiluvuin muodostettuja aikaikkunoita. Tämän lisäksi kirjoittaja käyttää sanavalintaa

vallankumous, jonka avulla hän linkittää tapahtumat historiallisesti tiettyyn aikakauteen, jolloin Suomessa elettiin murroksen aikaa (ks. Nordenstreng 2013: 1–5). Tämä luo opettajatarinan ympärille tietyn ajallisen kontekstin ja tunnelman. Esimerkissä (10) kirjoittaja puolestaan käyttää ajan adverbeja, kuten *ennen* ja *vuotuisesti*, joilla siis ilmaistaan ajankohtaa ja kestoja (VISK § 980). Niiden avulla tekstiin luodaan kertomuksille tyypillistä kuvailevaa sävyä sekä sidotaan opettajan hahmon osaksi ajallista ja tilanteellista kontekstia.

Tällaisia ajankohtaa ja kestoja ilmaisevia adverbeja esiintyy tekstissä paljon. Niitä olivat esimerkiksi *kerran*, *kesäisin*, *siihen aikaan*, *joululoman jälkeen*, *kaksikymmentä vuotta sitten* ja *heti*. Tämän lisäksi tekstissä on runsaasti paikkaa ilmaisevia sanoja, joihin sanavalintoina liittyy voimakkaita mielikuvia ja jopa aisteja. Tällaisia olivat muun muassa *koulussa*, *opinahjossa*, *homekoulun lahossa vessassa*, *luokahuoneessa*, *Karstulassa*, *ruokajonossa*, *Espanjassa*, *lukiossa*, *ulkona retkellä*, *alakoulussa* ja *seiskalla*. Nämä mielikuvia ja jopa aisteja herättelevät sanavalinnat korostavat opettajan roolia ja kytkeytymistä erilaisiin tunteisiin, aisteihin, paikkoihin, tilanteisiin ja ajankohtiin. Opettajan hahmo kytkeytyy siis tarinalliseen kontekstiin ja siihen liittyviin ajatuksiin ja tuntemuksiin. Tarinan merkityksellistyvät nimenomaan sitä kautta, että ne pyrkivät jättämään lukijalleen tiettyjä uskomuksia ja ajatuksia (Torkki 2014: 105). Niin ikään erilaisilla opettajiin liittyvillä kertomuksilla pyritään jättämään lukijalle tietty ajatus opettajista ja heidän ominaisuuksistaan.

Opettajan hahmomaisuuteen liitetään myös tietty henkilökohtaisuus. Opettajia representoidaan siis hyvin suoraan viitaten tiettyyn yksittäiseen henkilöön, ei niinkään opettajiin yleisesti. Tämä korostaa yhden hahmon, opettajan, merkitystä koko tarinan kannalta. Tätä havainnollistavat muun muassa esimerkit (11), (12) ja (13).

(11) Joo eli **kerkkolan ylä-asteen historian, uskonnon ja yhteiskuntaopin** opettaja **sari kuustonen**--
(nimet muutettu)

(12) **Eräs** opettaja joskus kaksikymmentä vuotta sitten --

(13) -- Tulepa mieleen **yksi** seko ja mielivaltainen ja muka syvästi uskovainen opettaja --

Esimerkissä (11) kirjoittaja persofinisoii opettajaa kertomalla opettajasta henkilöhaahmoa rakentavia tietoja, kuten opetettavan oppiaineen sekä koulun nimen. Tämän lisäksi kirjoittaja käyttää opettajan oikeaa nimeä, jolla hän kertoo, kenestä spesifistä henkilöstä on kysymys. Opettajan oikean nimen käyttäminen oli aineistossa varsin yleinen piirre, mikä voi mahdollisesti korostaa opettajien merkityksellistämistä henkilökohtaiseksi yksilöksi. Esimerkissä (12) ja (13) kirjoittajat käyttävät indefiniittisiä pronomineja *eräs* ja *yksi*, joiden voidaan katsoa yhdessä pääsanana kanssa viittaavan tiettyyn ja yhteen kategorian edustajaan (Pälli 2003: 152). Ehkä juuri haahmojen merkityksellistämiseksi on keskeistä, että kirjoittaja spesifioi kuvattun kohteen, eikä puhu opettajista vain yleisellä tasolla.

4.1.3 Ääripäiden henkilö

Opettaja representoituu kommentteissa ääripäiden henkilöksi. Opettajan kuvataan siis esimerkiksi *maailman parhaaksi* tai vaihtoehtoisesti *surkeimmaksi*, mutta ei juurikaan mitään tältä väliltä. Tietty neutraalius tuntuukin jäävän lähes kokonaan opettajakuvauksen ulkopuolelle. Myös opettajiin liitetyt tilanteet, kokemukset ja ajatukset merkityksellistyvät kirjoittajille joko voimakkaiden positiivisten tai negatiivisten tunteiden kautta. Representaatioiden negatiivisuus vaikuttaisi kuitenkin olevan aineistossa selvästi positiivista yleisempää. Opettajien representaatioiden “äärimmäisyys” tulee aineistossa näkyväksi erilaisina kielellisinä suhtautumista ilmaisevina valintoina, joita käsitellään tarkemmin tässä luvussa.

Opettajan representoidaan siis joko hyvin positiiviseen tai vaihtoehtoisesti hyvin negatiiviseen sävyyn. Tämä ääripäiden kuvaus näkyy muun muassa adjektiivien valinnoissa. Opettajan representoidaan esimerkiksi adjektiiveilla *hyvä*, *loistava*, *mukava* ja *viitsivä* tai vaihtoehtoisesti adjektiiveilla *surkea*, *väkivaltainen*, *“hyvä” (sarkastisesti)*, *hullu* ja *seko*. Neutraaleja tai lähes neutraaleja adjektiiveja ei käytännössä esiinny lainkaan, mikä voisi viitata aineiston perusteella siihen, että kokemukset, kohtaamiset ja käsitykset opettajista ovat voimakkaita tai ainakin siihen, että kaikkein voimakkaimmat kokemukset tahdotaan jakaa muiden keskustelupalstalla olevien ihmisten kanssa. Ehkä ne ovat mahdollisesti juuri niitä kokemuksia, jotka kiinnostavat ihmisiä.

Positiivisen ja negatiivisen kuvauksen lisäksi kirjoittajien representaatiossa nousee esille tietty äärimmäisyys ja ehdottomuus sekä kuvattujen ominaisuuksien kokonaisvaltaisuus. Tätä havainnollistaa muun muassa esimerkki (14).

(14) Jos tarkoitat Markku H:ta niin oli **paras** opettaja **mitä** Vantaalla on koskaan ollut. (nimet muutettu)

Esimerkin (14) kommentissa adjektiivi on positiivisen sävyn lisäksi superlatiivissa, eli sillä ilmaistaan, että tarkasteltavan kohteen ominaisuus on asteeltaan suurempi kuin muiden vertailujoukkoon kuuluvien (VISK § 642). Tämän lisäksi kommentoija käyttää absoluuttista superlatiivista, jolla viitataan erityisen voimakkaan ominaisuuteen *mitä*-sanalla (VISK § 642). Kirjoittaja siis korostaa näillä valinnoilla opettajan ominaisuuden suuruutta. Superlatiivien käyttö on aineistossa varsin yleinen piirre, mikä korostaa opettajien roolin rakentumista ääripäiden ominaisuuksista.

Opettajien representaatiossa nousevat esille myös voimakkaat tunteet, joita liitetään opettajiin. Tämä näkyy muun muassa adjektiivien yhteydessä sekä niiden lisäksi käytetyistä adverbeihin luokittelevista intensiteettisanoista (ks. Alho & Kauppinen 2009: 77). Tällaisia tekstissä esiintyviä sanoja ovat esimerkiksi *todella*, *ihan* ja *kovin*. Näillä sanoilla korostetaan opettajien ominaisuuksia sekä luodaan puhuttavien asioiden ja tilanteiden ympärille intensiivistä tunnelmaa ja sävyä. Tämän lisäksi kommentteissa käytetään liioittelevia ilmauksia, kuten *mielettömän sympaattinen*. Tällaiset ilmaukset ovat kehittyneet arkikielessä määrää ja intensiteettiä kuvaavien sanojen rinnalle ilmaisemaan sisällön tunnepitoisuutta ja voimakkuutta (Korhonen 2016: luku 2).

Kielellisin keinoin rakennetussa tunneilmaisussa korostetaan erityisesti negatiivisia tunteita. Tätä negatiivisten tunteiden ilmaisemista havainnollistaa muun muassa esimerkki (15).

(15) Joo eli Kivikon ylä-asteella historian ja yhteiskunnan opettaja Jutta Hirvonen on **helvetin ärsyttävä** opettaja – – (nimet muutettu)

Esimerkissä (15) kirjoittaja käyttää voimasanaa *helvetti* adjektiivin *ärsyttävä* yhteydessä ilmaistakseen ärtymystään ja turhautumistaan opettajaa kohtaan. Voimasanoilla ilmaistaan suomen kielessä muun muassa suuttumusta, pettymystä tai muuta voimakasta tunnetta (Juva 2013: luku 1). Tällainen voimasanojen käyttö sekä opettajien representoiminen negatiivista tunnetta, kuten ärsytystä tai vihaa herättäväksi, oli aineistossa hyvin yleistä.

Opettajien ja muiden väliset ihmissuhteet kuvataan myös ääripäiden kautta. Toisaalta kirjoittajat kuvaavat omaa suhdettaan opettajiin dialogisesti näkökulmasta käsin. Tämän näkyy opettajan toiminnan kuvaamisessa erilaisten dialogisten verbien kautta, kuten *kysyä*, *sanoa*, *kertoa*, *jutella* ja *vastata*. Samalla oppilaisiin liitetään verbejä, kuten *kertoa*, *todeta* ja *puhua*, jotka kuvaavat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen vastavuoroisuutta. Opettajien kuvaaminen vuorovaikutussuhteen kautta luo opettajista kuvaa läheisinä henkilöinä, joiden kanssa jaetaan asioita.

Toisaalta suhdetta opettajaan kuvataan myös hyvin vastavuorottomaksi sekä jyrkäksi. Tätä havainnollistavat muun muassa esimerkit (16) ja (17)

(16) Kasilla minun **annettiin jättää väliin** puheen pitäminen kun aloin **itkeä** opettajalle.

(17) – – niin opettaja **komensi** että menkää kotiin... – –

Esimerkissä (16) kirjoittaja käyttää passiivimuotoista verbiä *annettiin*, joka voidaan tulkita tässä yhteydessä modaaliseksi eli sen voidaan katsoa ilmaisevan myönnytystä tai lupaa (KS s.v. *antaa*). Kirjoittaja kertoo lisäksi, että hän joutui itkemään saadakseen opettajalta suostumuksen. Tämä korostaa ihmissuhteen ehdottomuutta sekä kommunikaation puutetta. Esimerkissä (17) kirjoittaja puolestaan käyttää verbiä *komentaa*, jolla voidaan viitata muun muassa käskemiseen, vaatimiseen tai johtamiseen (KS s.v. *komentaa*). Myös tämä verbivalinta representoi vuorovaikutussuhteen olevan varsin vastavuoroton. Opettajan kuvataan siis määräävän asioita, ei keskustelevan toisen osapuolen kanssa.

4.1.4 Epäoikeudenmukainen ja epäammattillinen

Opettajia ja heidän toimintaansa kuvataan kommenteissa epäoikeudenmukaiseksi. Moni jakaa opettajiin liittyen kokemuksia, joissa kokee tullessa kaltoin kohdelluksi. Pääosin kokemukset liittyvät koulukiusaamiseen ja opettajan kyvyttömyyteen hoitaa tilanteita. Opettajien kuvataan varsin moraalittomiksi henkilöiksi, jotka eivät muun muassa *uskalla puuttua kiusaamiseen, luulevat tietävänsä asiasta* sekä *luovat mielikuvia kysymättä kiusaajan kohteelta*. Moni kirjoittajista jakaa kokemuksiaan juuri kiusaamisen suhteen. Kokemuksissa nostetaan usein esille se, ettei opettaja puuttunut tilanteeseen tai puuttui siihen väärillä tai epäreilulla keinoilla. Opettajan kuvataan myös asettuvan epäoikeudenmukaisesti kiusaajien tai ilkeiden oppilaiden puolelle selvittämättä tilannetta kunnolla. Epäoikeudenmukaisuuden kautta opettajien kuvauksessa nostetaan esille myös epäammattillisuus, jonka nähdään kytkeytyvän epäoikeudenmukaiseen toimintaan. Opettajan representoiminen epäreiluna ja epäoikeudenmukaisena tulee näkyväksi erilaisista kielellisistä keinoista, joita käsitellään tarkemmin tässä luvussa.

Tekstiin luodaan emotionaalista sävyä vastakkainasettelulla kiusatun oppilaan ja opettajan välille sekä emotionaalisesti latautuneilla sanavalinnoilla. Kiusattu kuvaa kokemuksiaan muun muassa alistumista, epävarmuutta ja hämmennystä ilmaisevien verbien kautta, *kuten itkeä, en ymmärtänyt, ihmetyttää, tuntuu, pohdin ja sain kokea*. Opettajan kuvataan puolestaan suhtautuvan oppilaiden epävarmuuteen välinpitämättömästi, kylmästi ja epäreilusti. Tämä näkyy muun muassa opettajiin liitetyissä verbeissä, *kuten suosii, piilovittuilee, loukkaa, väittää, huutaa, sättii ja hymyilee (teennäisesti)*. Tämä vastakkainasettelu näkyy muun muassa esimerkeissä (18) ja (19).

(18) 9 luokalla siis **kiusaaminen** saatiin myös jotenkin loppumaan, koska **VIHDOIN** opettaja **“uskalsi”** puuttua – –

(19) – – Opettaja tietää että haluan selvittää asian kun lähetettiin vanhempien kanssa viesti hänellä ja opettaja vastas että sitten kun löytyy aikaa sille. Viesti laitettiin sunnuntai iltana. Eli mitä teen? Kun **haluaisin puhua** sille opelle ja selvittää asian. Mutta **musta tuntuu** että **se ei halua enään puhua** mulle ja se on **kyllästynyt** mun asioihin...

Esimerkissä (18) kirjoittaja ilmaisee opettajan vihdoin puuttuneen kiusaamiseen. Sanalla vihdoin viitataan myös ilman *-kin* liitettä lopulta tapahtuvaan asiaan eli johonkin, jonka tapahtumiseen on kulunut aikaa (KS s.v. *vihdoin*). Kirjoittaja korostaa kohtaa *opettaja "uskalsi"* lainausmerkeillä, jotka voidaan tulkita tässä yhteydessä ironisiksi tai asennetta ilmaiseviksi (VISK § 1460). Vastakkainasettelu syntyy esimerkissä opettajan saamattomuuden sekä apua tarvitsevan oppilaan välille luoden opettajasta kuvan epäoikeudenmukaisena aikuisena. Myös passiivin käyttö kohdassa *kiusaaminen saatiin loppumaan* häivyttää opettajan roolia kiusaamiseen puuttumisessa.

Esimerkissä (19) kirjoittaja rakentaa vastakkainasettelua oman avuntarpeensa sekä opettajan välinpitämättömyyden välille. Kirjoittaja kertoo itse *haluavansa puhua*, mutta toteaa opettajan sanoneen, että asia käsitellään, kun *siihen löytyy aikaa*. Lisäksi kirjoittaja kuvaa opettajan olevan häneen *kyllästynyt*. Kirjoittajan representoinnin myötä opettajasta rakentuu välinpitämätön, epäammattillinen sekä epäreilu kuva.

Opettajan ikävän toiminnan kuvataan kohdistuvan oppilaisiin, jotka ovat toimijuudeltaan alisteisessa asemassa suhteessa opettajiin. Tämä osaltaan lisää opettajiin liitettyä epäoikeudenmukaisuutta, sillä puolustuskyvyttömän oppilaan kuvataan olevan täysin opettajan sekä muiden kiusaajien armoilla. Kirjoittajat käyttävät opettajan ja heidän välisen suhteensa kuvaamiseen yhteydessä negatiivisen sävyn omaavia substantiiveja, kuten *ongelma*, *trauma*, *lellikki* ja *epäreiluus*. Näillä substantiiveilla ilmaistaan opettajien epäoikeudenmukaisuutta sekä siitä aiheutuvaa tunnetaakkaa. Epäreilouden kokemusta vahvistaa se, että osa kirjoittajista kirjoittaa opettajien aiheuttamien tilanteiden edelleen vaikuttavan elämäänsä. Tämä näkyy esimerkiksi ilmauksista *pohdin edelleen* ja *kukaan ei määrittele enää*.

Myös opettajia itsejään kuvataan negatiivisilla substantiiveilla, joilla viitataan opettajan epäreiluuteen sekä epäammattillisuuteen. Opettajista käytettäviä nimityksiä ovat muun muassa *radikaali partamies*, *irvikuva*, *uskovainen*, *hyväksikäyttäjä*, *työtön*, *psykoosipotilas*, *vassari* ja *natsi*. Sellaisissa nimityksissä, kuten *hyväksikäyttäjä* ja *natsi*, korostuu myös alaluvun 4.1.1 representaatioteema, jossa käsitellään väkivaltaisuutta ja alistamista. Väkivaltaisuus ja alistaminen voidaankin nähdä myös osana epäammattillisuutta. Puolestaan nimityksistä, kuten *vassari* ja *uskovainen*, nousee esille opettajan poliittisen ja uskonnollisen vakaumuksen ottaminen mukaan osaksi opetusta. Tämä koetaan yleisesti ottaen epäammattillisena ja kyseenalaisena sekä epäreiluna oppilaita kohtaan.

Osana epäileluutta sekä epäammattillisuutta nostetaan esille myös opettajien henkinen hyvinvointi ja terveydentila. Adjektiivit, joilla opettajia kuvataan ovat monissa kommentteissa sävyltään negatiivisia ja niillä ilmaistaan opettajan olevan ominaisuuksiltaan muun muassa henkisesti epävakaa henkilö. Tällaisia adjektiiveja ovat esimerkiksi *mielivaltainen*, *seko* ja *hullu*. Epävakaan lisäksi opettajia luonnehditaan myös hyvin pahantahtoisiksi – siis moraalittomiksi henkilöiksi, jotka pyrkivät tietoisesti aiheuttamaan ihmisille pahaa. Tämä näkyy muun muassa adjektiiveista *ilkeä*, *törkeä*, *ärsyttävä* ja *paha*. Esimerkiksi sanalla *ilkeä* viitataan johonkin pahantahtoiseen, häijyyn ja pahaan (KS s.v. *ilkeä*).

Opettajan toimintaa kuvataan kommentteissa epäonnistuneeksi. Tämä näkyy muun muassa esimerkeissä (20), (21) ja (22).

(20) – – Siellä se itse opettaja **yritti** – –

(21) – – määräaikaista sijaisuuksia tekevä opettaja **ei selvinnyt** – –

(22) – – Seuraavalle kertaa toisena viikonloppuna **ei ollut opettaja keksinyt** tarvekohdetta laskulle, vaikka lie kovasti miettinyt arkipäivät vastaan :D – –

Esimerkissä (20) kirjoittaja kirjoittaa opettajan yrittäneen. Kirjoittaja kuvaa siis opettajan toimintaa *yrittämiseksi* eli pyrkimykseksi päästä tavoitteeseen (KS s.v. *yrittää*) sen sijaan, että opettajan kuvattaisiin päässeen tavoitteeseen. Opettajan toimintaa kuvataankin usein tietynlaiseksi “räpiköinniksi”, joka ei tuota onnistuneita tuloksia. Esimerkissä (21) kirjoittaja käyttää kieltomuodossa olevaa imperfektiverbiä *ei selvinnyt* kuvaamaan opettajan epäonnistumista. Imperfektit ovat definiittisiä ja ilmaisevat tilanteen jo päättyneen puhehetkeen mennessä (VISK § 1530). Näin ollen verbillä ilmaistaan sitä, että opettajan selviytyminen on jo päättynyt epäonnistuneesti – niin ikään hän ei siis selvinnyt suorittamastaan tehtävästä. Esimerkissä (22) kirjoittaja käyttää kieltomuotoista pluskvamperfektiverbiä, jolla hän viittaa menneeseen tapahtumaan, jonka jälkivaikutuksia voidaan myös pohtia menneen viittaussuhteen kannalta (VISK § 1540). Kirjoittaja siis kuvaa opettajalle jo tapahtunutta epäonnistumista, jonka jälkiseurauksena kuvataan opettajan yrittäneen vielä enemmän miettiä vastausta, mutta tuloksetta. Leveää hymyä ilmaiseva hymiö kuvastaa sitä, että tilanteen jälkiseurauksena oppilaat ovat olleet tilanteesta huvittuneita.

4.1.5 Sivistynyt ja lukenut

Opettajien kuvataan sivistyneinä ja lukeneina henkilöinä, joilla on linkki ja yhteys tietoon ja tietämykseen. Toisaalta tätä ominaisuutta myös arvostellaan ja kyseenalaistetaan. Asiantuntijuutta ei siis nähdä opettajille itsestään selvänä, joskin se heihin usein yhdistetään. Yksilöllisellä tasolla opettajia kuvataan ammattitaitonsa ja tietämyksensä puolesta vaihtelevasti, mutta yleisemmällä tasolla tieto ja sivistys yleisesti ottaen liitetään opettajan ammattiin. Tiedon ja tietämyksen kautta opettajista muodostuu kuva myös tietynlaisina suunnannäyttäjinä ja johdattelijoina sekä kaiken kattavina tietopankkeina. Kuvaa opettajan sivistyneisyydestä sekä tietämyksestä rakennetaan erilaisilla kielellisillä keinoilla, joita käsitellään tarkemmin tässä luvussa.

Tieto on entiteetti, joka yhdistetään opettajiin aineistossa toistuvasti. Tätä havainnollistavat muun muassa esimerkit (23), (24) ja (25).

(23) **Ei tarvitse olla** historian opettaja **tietääkseen**, --

(24) Totta, **jokainen opettaja tietää** nuo!

(25) -- **kummallista on että sinä et asiasta ole kuullutkaan** ja vielä **väität opettaja olevasi**.

Esimerkissä (23) kirjoittaja käyttää lauserakennetta tai ilmausta “*Ei tarvitse olla opettaja tietääkseen, että --.*” Ilmauksessa A-infinitiivin translatiivi esiintyy finaalinrakenteessa, jonka avulla ilmaistaan tarkoitusta. Finaalinrakenteen avulla voidaan ilmaista myös kausaalista suhdetta kahden eri asian välillä. (VISK § 513.) Tässä tapauksessa kausaalisuhte rakennetaan tiedon sekä opettajan ammatin välille – siis näiden kahden välillä nähdään yhteys. Esimerkissä (24) kirjoittaja puolestaan käyttää ilmausta *jokainen opettaja*. Sana *jokainen* on ääri-ilmaus ja kvanttori, joka on keskeinen ryhmän muodostamisessa sekä sen kategorisoimisesta esimerkiksi tietyn stereotyyppioin (Pälli 2003: 144). Tässä tapauksessa kirjoittaja muodostaa opettajien kuvatausta joukosta stereotyyppian verbillä *tietää*, joka siis ilmaisee, että opettajista jokainen tietää oletetusti asioita.

Esimerkissä (25) kirjoittaja taas kyseenalaistaa vastapuolen opettajuuden, sillä tämä *ei ole aikaisemmin kuullut puhuttavasta asiasta*. Kirjoittajan mukaan on siis *kummallista*, ettei opettajaksi itseään kutsuva henkilö ollut kuullut puhuttavasta asiasta. Tämän tyyppinen kyseenalaistava suhtautuminen on aineistossa hyvin yleistä, mikä rakentaa opettajasta kuvaa sivistyneenä henkilönä, joka on tietoinen ajankohtaisista aiheista ja asioista. Emme ikään kuin usko opettajan olevan opettaja, ellei hän tiedä asioista tarpeeksi. Tiedon voidaan siis nähdä olevan tietyllä tapaa opettajuuden mittari. Tätä ilmiötä havainnollistavat myös esimerkit (26) ja (27).

(26) **Kirjoitat niin pöllöjä**, ettet et voi mitenkään olla mikään opettaja. Tai **kirjoitusvirheinesi** opettajan **irvikuva**.

(27) Jotenkin **kuulostaa** todella siltä, että **et ole opettaja** - ainakaan nykyisin työssäoleva. Sen verran **outoja ovat nuo käsityksesi**.

Esimerkissä (26) kirjoittaja toteaa, että vastapuoli ei voi olla opettaja, sillä puhuu hänen mukaansa niin *pöllöjä*. Hän nostaa esille myös opettajan kirjoitusvirheet osana epäilystään. Niin ikään kommentista rakentuu kuva, että opettajien puheiden oletetaan olevan järkeviä sekä kieliasultaan huoliteltuja. Sanavalinnalla *irvikuva*, kirjoittaja ilmaisee, että opettaja oletettu on kielteisessä mielessä lähes täysin poikkeava siitä, mitä pitäisi olla (KS s.v. *irvikuva*). Esimerkissä (27) kirjoittaja kyseenalaistaa vastapuolen opettajuuden, sillä tämän *käsitykset ovat niin outoja*. Tämä mahdollisesti kuvastaa sitä, että kirjoittaja kokee opettajien yleisesti ottaen olevan henkilöitä, joiden käsitykset ovat järkeviä. Molempien esimerkkien pohjalta voidaankin todeta, että opettajia kuvataan henkilöiksi, jotka tietävät mistä puhuvat, puhuvat järkeviä asioita sekä omaavat hyvän yleistiedon ja sivistyksen sekä osaavat myös ilmaista itseään näiden asioiden tiimoilta pätevästi.

Yleisesti ottaen opettajan toimintaa kuvataan kommentteissa usein verbeillä *tietää* ja *opettaa*, mikä kiteytetysti luo opettajista kuvaa henkilöinä, joilla on tietoa, jota he jakavat opettamalla muille. Tietämyksen ja asiantuntijuuden kautta opettajaa representoidaan myös jonkinlaisena suunnannäyttäjänä. Tämä näkyy muun muassa esimerkeissä (28), (29) ja (30).

(28) Hän enemmänkin **johdatti** minut oivaltamaan itse --

(29) Hän **herätteli** meissä kielikorvan eloon --

(30) -- Jos tilanne on toivoton opettaja kertoo sen kyseiselle oppilaalle ja **ohjaa** hänet seuraavan näyttöryhmään. --

Esimerkissä (28) kirjoittaja kertoo opettajan *johdattaneen* hänet oivaltamaan asian itse. Verbillä *johdattaa* viitataan usein ohjaamiseen, opastamiseen tai jonnekin viemiseen (KS s.v. *johdattaa*). Opettajaa representoidaan siis henkilönä, joka pystyy tietämyksensä lisäksi soveltamaan oppimaansa tietoa siten, että hän pystyy tarjoamaan oppilaalle mahdollisuuden oivaltaa tieto itse. Esimerkissä (29) kirjoittaja kertoo opettajan *herätelleen* hänen kielokorvansa eloon. *Herätellä* verbillä viitataan useimmiten jonkin herättämiseen, havahduttamiseen tai synnyttämiseen (KS s.v. *herättää*). Opettajan siis katsotaan synnyttävän uutta ja saavaan oppilaissa asioita aikaan. Puolestaan esimerkissä (30) kirjoittaja käyttää verbiä *ohjata*, jolla voidaan viitata esimerkiksi siihen, että henkilö johdetaan ohjeilla haluttuun suuntaan (KS s.v. *ohjata*). Opettajaa representoidaan siis henkilöksi, joka tietoineen opastaa meitä oikeaan ja haluttuun suuntaan. Opettajalla nähdään myös olevan kyky soveltaa tietoa siten, että se on ymmärrettävissä myös muille.

4.2 Opettajuuden diskurssit

Analysoimalla aineistoa olen hahmotellut neljä opettajuudesta keskustelupalstalla muodostettua diskurssia *oikeudenmukaisuusdiskurssi*, *viihdediskurssi*, *ammattidiskurssi* sekä *tunnediskurssi*. Diskurssien sisällä opettajia ja opettajuutta representoidaan erilaisilla tavoilla sekä erilaisista näkökulmista käsin. Diskurssit ovat osin myös päällekkäisiä ja muodostavat erilaisia suhteita keskenään. Esimerkiksi oikeudenmukaisuusdiskurssissa käsitellään opettajia moraalisen pohdinnan kautta, mikä osittain linkittyy myös ammattidiskurssiin eli diskurssiin, jossa käsitellään opettajien ammattitaitoa ja sen rakentumista. Myös viihdediskurssi linkittyy esimerkiksi tunediskurssiin, sillä viihteellisyyden kokemukset liittyvät vahvasti erilaisiin tunteisiimme. Lisäksi esimerkiksi kokemukset oikeudenmukaisuudesta ovat myös sidoksissa tunteisiimme.

Diskurssien sekoittuminen sekä erilaisten diskurssiyhdistelmien muodostuminen onkin melko yleistä, ja tekstin analyysissä voidaan kiinnittää huomiota myös diskurssien välisiin suhteisiin (Fairclough 2004: 128). Pääpaino oman tutkimukseni kohdalla on kuitenkin tarkastella diskursseja omina kokonaisuuksinaan. Kaikkien edellä mainittujen diskurssien sisällä voidaan tunnistaa sekä negatiivista että positiivista suhtautumista opettajiin. Aineiston perusteella voidaan kuitenkin todeta, että negatiivinen suhtautuminen on diskursseissa hieman positiivista hallitsevampaa. Seuraavissa neljässä alaluvussa käsittelem tarkemmin opettajista muodostettuja diskursseja sekä niiden rakentumiseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä.

4.2.1 Oikeudenmukaisuusdiskurssi

Oikeudenmukaisuusdiskurssin sisällä opettajia sekä heidän toimintaansa tarkastellaan ja arvioidaan erilaisten moraalikäsitteiden valossa. Samalla pyritään määrittelemään rajaa oikean ja väärän välillä – siis sen millä tavoin toimii oikeudenmukainen ja epäoikeudenmukainen opettaja. Diskurssin tavoitteena on määrittellä ja neuvotella kulttuurisesti, sosiaalisesti sekä yhteiskunnallisesti rajat, joiden sisällä odotamme opettajien toimivan. Tämän kaltainen merkitysneuvottelu synnyttää eri tilanteissa sekä historiallisesti ajan saatossa erilaisia merkityspotentiaaleja, joiden pohjalta konstruoidut esimerkiksi juuri erilaiset yhteisesti jaetut kulttuuriset käytänteet (Pälli 2003: 26). Moraalisten rajojen löytämisen lisäksi on kirjoittajien tavoitteena tulla kuulluksi omien kaltoinkohtelun kokemustensa kanssa sekä sitä kautta saada myös hyväksyntää ja tukea muilta kirjoittajilta. Diskurssissa opettaja pyritään kohtaamaan uudelleen tasavertaisesta asemasta samalla purkaen aiemmin oppilaan ja opettajan välillä vallinnutta auktoriteettisuhdetta.

Oikeudenmukaisuusdiskurssissa kirjoittajat argumentoivat vedoten vahvasti lukijan tunteisiin ja sitä kautta empatiakykyyn sekä oikeudentajuun. Kirjoittajat pyrkivät konstruimaan faktat omien kokemusten ja tunteidensa kautta, jotta lukija pystyisi samaistumaan ja täten ymmärtämään kirjoittajan kokemukset, joiden kautta opettajan toimintaa arvioidaan. Faktoja rakennetaan sekä positiivisesti että negatiivisesti latautuneilla tunnepitoisilla sanastoilla. Sanastot ovat tyyliltään melko arkisia, kuvailevia ja puhekielisiä, mikä lisää

läheisyyden tuntua ja tunnepitoisuutta. Tunnepitoisen sanaston lisäksi kirjoittajat vetoavat omiin henkilökohtaisiin tunteita herättäviin kokemuksiinsa sekä yhteisesti jaettuihin arvoihin ja moraalikäsitteisiin. Oppilaisiin kohdistuva kaltoinkohtelu ja kiusaaminen esitetään yleisesti ei hyväksyttynä eli moraalisesti vääränlaisena toimintana, ja sen seurauksista ja haitoista keskustellaan. Puolestaan oikeudenmukaisen toiminnan katsotaan vaikuttavan positiivisella tavalla oppilaisiin ja heidän tulevaisuuteensa.

Diskurssin sisältä voidaan erottaa kaksi eri näkökulmaa tai suhtautumistapaa. Opettaja nähdään joko epäoikeudenmukaisena tai oikeudenmukaisena. Kommenteissa, joissa opettajaa merkityksellistetään epäoikeudenmukaiseksi toimijaksi, käsitellään muun muassa opettajan väkivaltaisuutta tai arvaamattomuutta. Tässä kontekstissa opettajan toimintaa kuvataan oppilaille haitalliseksi, traumatisoivaksi ja jopa vaaralliseksi. Tätä opettajan haitallista käytöstä ei kuitenkaan varsinaisesti liitetä opettajiin ammattikuntana, vaan sen myötä myös pohdintaan, ettei epäoikeudenmukaisesti toimiva henkilö ole oikeutettu toimimaan opettajana, sillä yleisesti ottaen opettajalta odotetaan oikeudenmukaisuutta. Opettajan työhön ja ammattiin liitetäänkin useimmiten sitoutuminen ammatin eettiseen koodistoon (Niemi 2007:50). Näin ollen opettajuuden onnistumista arvioidaan tämän koodiston toteutumisen kautta. Eettisen koodiston rikkovat teot ja toimintamallit ja niiden epäoikeudenmukaisuus tahdotaan tuoda kommenteissa esille. Tämä näkyy muun muassa esimerkissä (31) ja (32).

(31) – **Mulle** on esimerkiksi lapsuudessa opettaja koulussa huutanut ja mielestäni tilanne oli niin uhkaava, että en olis ihmeteltyt vaikka olis lyönytkin, vaikka en silloin todellakaan ymmärtänyt, miksi. Se on jättänyt minuun elinikäisen **trauman**. Pohdin edelleen tapahtuman syytä. Jos joutuu kokee **väkivaltaa** ajattelee, että keskiverto ihminen on **läpikotaisin paha**. – –

(32) Olen ysluokkalainen tyttö. Alakoulussa emme joutuneet pitämään esitelmää, joten en siellä pystynyt harjoitella niiden pitämistä ja nyt kun niitä pitäisi esittää niin en pysty. Ensinnäkin meillä oli seiskalla esitelmän pitäminen, joka meni minun kohdalla änkyttämisenä, maahan katsomisena, hikoiluna, vapinana ja hiljaisena puheena. Sain pahat **traumat** tästä. Kasilla minun annettiin jättää väliin puheen pitäminen kun aloin itkeä opettajalle. Mutta nyt meillä on eri opettaja joka ei anna minun luistaa esityksestä. Lisäksi sain 6 äidinkielen kokeesta ja haluaisin nostaa numeroani. **Onko minun pakko pitää esitelmää?** Mul on muutenkin sosiaalisten tilanteiden fobia joka ei ainakaan auta asiaa.

Esimerkeissä (31) opettajan epäoikeudenmukaisuus nostetaan esille eksplisiittisemmin. Kirjoittaja kuvailee avoimesti opettajan muun muassa *huutaneen* ja tilanteen olleen *uhkaava*.

Ilmaus *mulle* korostaa kokemusten henkilökohtaisuutta. Se voidaan tulkita kontekstissa merkitystä kantavaksi, sillä se korostaa kirjoittajan roolia yksilönä sekä vahvistaa toimijan näkökulmaa. Ilman ilmausta voitaisiin tilanteen kuvaus tulkita ennemminkin kaikkia koskevaksi yleistykseksi. (Pälli 2003: 80–81.) Henkilökohtaisen opettajan tuottaman ikävän kokemuksen esille tuominen korostaa opettajan epäoikeudenmukaisuutta. Henkilökohtaisen tilanteen kuvaaminen ja tunteisiin vetoaminen toimivatkin esimerkissä argumentoinnin keinoina, joilla pyritään diskurssin sisällä haastamaan muut lukijat tekemään moraalista arviointia opettajan toiminnasta. Tunteisiin vetoaminen ja omien kokemusten jakaminen tuntuukin olevan diskurssissa esimerkiksi yleistämistä tai niin sanottuihin “järkiperiaatteisiin” vetoamista yleisempää.

Esimerkissä (31) kirjoittaja käyttää voimakkaita ja negatiivisesti latautuneita sanavalintoja, kuten *trauma*, *väkivalta* tai *läpikotaisin paha*. Ilmauksessa läpikotaisin paha kirjoittaja viittaa johonkin, joka on kauttaaltaan ja täysin paha (KS s.v. *läpikotaisin*). Tällainen absoluuttinen ilmaus korostaa ja kuvaa diskurssin vastakkainasettelun merkitystä oikean ja väärän sekä hyvän ja pahan välillä. Pahan määrittelemiseen liittyy haasteita, mutta yleisesti voidaan ajatella, että pahuus on hyvälle käänteistä. Pahuuteen liittyy paljon negatiivista voimaa, johon liitämme muun muassa kärsimystä, kipua, ahdistusta, väkivaltaa ja alistamista. (Niemi 2007: 45.)

Se, että kirjoittaja kuvailee kokemaansa suhteessa siihen, että hän uskoo nykyisin ihmisten olevan pahoja, kuvastaa opettajan epäoikeudenmukaisen käytöksen traagisia seurauksia sekä negatiivisen kierteen muodostumista ja jatkumoa. Oppilaalle aiheutuneen pahan olon sekä opettajan toiminnan välillä voidaankin havaita rakentuvan kausaali syy–seuraussuhde. Kausaalisuhteella tarkoitetaan kahden lauseen välistä suhdetta, jossa toinen lause merkityksellistää tapahtuman syytä ja toinen seurausta (VISK § 1128). Oppilas kertoo opettajan uhkaavasta käytöksestä, jonka jälkeen hän toteaa “*Se on jättänyt minuun elinikäisen trauman*”, pronomiinilla *se* kirjoittaja viittaa suoraan opettajan toimintaan. Tätä kautta oikeudenmukaisuuden merkitys korostuu entisestään.

Esimerkissä (32) kirjoittaja kuvaa opettajan epäoikeudenmukaisuutta hieman implisiittisemmin. Kirjoittaja kuvaa saaneensa traumoja esitelmän pitämisestä, mutta ei varsinaisesti suoraan sano opettajan tuottaneen traumoja. Kontekstista käy kuitenkin ilmi, että

esitelmän pitämiseen on pakottanut opettaja. Kirjoittaja pohtii esitelmän pitämisen pakollisuutta sekä sitä kautta sen oikeudenmukaisuutta ilmauksessa “*Onko minun pakko pitää esitelmää?*”. Kirjoittaja käyttää sanaa *pakko*, jolla ilmaistaan, että jotain täytyy, pitää, tulee tai tarvitsee tehdä (KS s.v. *pakko*). Näin ollen ilmaus voidaan tulkita modaaliseksi, sillä moodalisella kieliaineeksella ilmaistaan muun muassa asiantilan pakollisuutta tai välttämättömyyttä (VISK § 1551). Modaalisia keinojen avulla puhuja siis ilmentää suhdettaan tai asennettaan puhujan proposition (Pälli 2003: 72–73).

Esimerkin (32) tapauksessa kirjoittaja kääntyy ikään kuin verkkoyhteisön puoleen voidakseen heidän avustuksellaan muodostaa suhteen puhuttavaan asiaan sekä sen välttämättömyyteen. Niin ikään kirjoittaja pyytää muita kirjoittajia tekemään moraalisen arvion opettajan toiminnasta. Retorisenakin keinona toimiva kysymys kuvaa diskurssin tavoitetta yhteisen moraalisen konsensuksen löytämisestä. Oikeudenmukaisuus diskurssille näyttääkin olevan juuri tyypillistä, että lukija pyritään sisällyttämään diskurssiin mukaan tekemään evaluaatiota opettajan toiminnasta. Kirjoittajat voivat ottaa kontaktia lukijaan esimerkiksi käyttämällä retorisia keinoja, kuten tässä esimerkissä kysymysmuotoon aseteltua puhuttelua. Puhuttelu on keino, jolla muun muassa varmistetaan, että lukija kuuntelee ja vastaanottaa sanoman. Kommenteissa käytetty puhuttelu on pääosin monikollista eli sillä viitataan useaan lukijaan, jopa siten, että kirjoittaja itse lukeutuu joukkoon. (VISK § 1077) Esimerkissä (32) kirjoittaja tuo kokemustensa kautta itseään esille yksilöllisenä kokijana, mikä muodostaa vuoropuhelun sosiaalisen maailman sekä siinä toimivan yksilön välille (Pälli 2003: 73). Tässä tapauksessa sosiaalista maailma edustaa verkkovuorovaikutuksessa keskenään toimiva keskustelupalstan yhteisö.

Toinen diskurssin sisällä hallitseva näkökulma on tarkastella opettajaa oikeudenmukaisena toimijana. Tämän näkökulman kautta opettajaa tarkastellaan oikeudenmukaisena ja häntä merkityksellistetään muun muassa *mukavaksi*, *välittäväksi* ja *viitsiväksi*. Tässä kontekstissa opettajan toiminta nähdään oppilaiden etua ja hyvinvointia tukevana, ja täten myös automaattisesti hyvään opettajuuteen kuuluvana. Opettajan työssä hyvän nähdäänkin usein sisältyvän ammatin tavoitteisiin, ja vastuu kasvun ja kehityksen toteutumisesta sekä hyvän elämän toteutumisesta asetetaan opettajan harteille (Niemi 2007: 47–48). Oikeudenmukaisuuden näkökulman kautta esille nousee myös kiittollisuuden tema, jonka kautta

opettajan panostuksen ja vaivannäön vaikutukset tunnistetaan ja tiedostetaan. Sekä positiivisen että negatiivisen suhtautumisen ilmaisutavoissa suositaan kummassakin voimakasta ja kärjistettyä ilmaisua, mikä alleviivaa diskurssille tyypillistä hyvän ja pahan selkeärajaista erottelua toisistaan. Tätä havainnollistaa muun muassa positiivista kuvausta edustava esimerkki (33), jossa kirjoittaja kehuu opettajaansa tätä lähes ylistäen.

(33) “Sitten oli yksi loistava opettaja **yli muiden**. Metsän Arto (nimi muutettu), joka oli myös ala-asteen rehtorina. **Mielettömän** sympaattinen, mukava ja lapsista **aidosti** välittävä. Oli hyvä **kuri**, mutta ei mitään nipottamista. Arskalla (lempinimi, muutettu) riitti hyviä juttuja ja **huumoria**. Kouluun oli mukava tulla ja **koskaan** ei ollut mitään isoja ongelmia. Olen **ikuisesti** hänelle **kiitollinen hyvästä työstä ja opetuksesta**.”

Esimerkissä (33) kirjoittaja käyttää prepositioliuseketta *ylitse muiden*, joka ilmaisee kielipiillisesti väylän menevän konkreettisesti jonkin esteen ylitse (VISK § 985). Sen voidaan kuitenkin tulkita tässä yhteydessä abstraktimmin tarkoittavan opettajan hyvien ominaisuuksien “yli” menemistä suhteessa toisiin opettajiin. Myös esimerkiksi adjektiivi *loistava* kuvaa opettajan erinomaisuutta sekä tavan adverbi *aidosti* toiminnan vilpittömyyttä. Kirjoittajan voidaankin katsoa kommentissa tekevän erilaisin kielellisin elementein toteutettua opettajan arvioimista ja arvottamista (ks. Fairclough 2004: 172). Kirjoittaja ikään kuin antaa arvionsa opettajan hyvyydestä ja argumentoi näkemystään kertomalla, miten opettajan toiminta on vaikuttanut kirjoittajan omaan elämään. Kirjoittaja kirjoittaa muun muassa olevansa *ikuisesti kiitollinen*, mikä viittaa siihen, että opettajan toiminnan seuraukset voidaan hahmottaa pitkällä aikavälilläkin merkityksellisiksi.

Esimerkissä (33) hyvään opettajuuteen liitetään sekä *hyvä kuri* että *huumori*. Voidaan siis ajatella, että opettajan toiminnalta toivotaan laajojen kokonaisuuksien hallintaa. Opettajiin kohdistuvien vaatimusten voidaankin katsoa lisääntyneen ajan saatossa, ja monet ammattiin kohdistuvat odotukset ovat myös osin ristiriidassa keskenään (Räsänen 2007: 29). Tämä näkyy myös esimerkissä (33), jossa kirjoittaja kehuu opettajaa sekä hyvästä *kurinpidosta* että *huumorista* ja *hyvistä jutuista*. Kommentin lopussa kirjoittaja kiittää opettajaa *hyvästä työstä* ja

opetuksesta. Tämä erittely opettamisen ja työn välille muodostaa merkityksen siitä, että opettajan työhön kuuluu muitakin asioita opettamisen lisäksi.

Diskurssin sisäisessä keskustelussa luodaan vastakkainasettelua opettajien sekä oppilaiden välille. Opettajia merkityksellistetään vahvempina toimijoina ja auktoriteetteina suhteessa alisteisessa asemassa oleviin oppilaisiin. Koska oppilaat nähdään heikommassa asemassa olevina, oletetaan yleisesti ottaen, että opettajan moraalinen vastuu toimia oikein on suurempi. Suhdetta tarkastellaan viattoman lapsen ja vastuussa olevan aikuisen välisenä. Niin ikään opettajalta odotetaan kontekstissa oikeudenmukaisuutta. Vaikka opettaja esitetään vahvana auktoriteettina, pyritään tätä auktoriteettia myös kommenteissa purkamaan. Kommenteissa kirjoittaja kohtaa auktoriteetin purkamiseen liittyvät aikaisemmat epäreiluuden kokemukset uudelleen aikuisiällä ikään kuin eri perspektiivistä – tasavertaisena aikuisena. Tämä näkyy muun muassa esimerkissä (34), jossa kirjoittaja pohtii lapsuudessa koettua hämmennystä ja epäreilua uudelleen aikuisena sitä paremmin ymmärtäen.

(34) Kyseisen tunnin loputtua opettaja kysyi lapsilta, kuka kannattaa sosialismia? Kaikki kädet nousivat, mutta luokassa oli eräs rohkea poika, jonka käsi ei noussut. Tämän huomattuaan **opettaja sanoi** “täällähän on riistäjä”, ja vedätti pulpetit muista oppilailta usean metrin päähän. Sama peli jatkui Pellonkartanossa (nimi muutettu) useankin **opettajan toimesta**. Muistelen erityisesti voimistelutunteja, joissa suoriuduin vähintäänkin tyydyttävästi. Opettajani oli sen ajan eräs **radikaali partamies**. Olen luonne joka sanoo kun sanottavaa on, ja **tästä sain myös niinä vuosina kärsiä**. Käveltyämme koulukaverini kanssa keväänä todistukset kädessä kotiin vertailimme niitä. Hänen voimistelunumeronsa oli 9 ja minulla 5. En ollut katkera, mutta ymmälläni. **En silloin vielä tajunnut** mistä kaikki johtui, mutta **nyt ymmärrän** ne varsin hyvin. --

Esimerkin (34) kommentissa kirjoittaja kuvaa ensin opettajaa aktiivisena toimijana, joka muun muassa *sanoi, kysyi* sekä *vedätti pulpetit erilleen*. Hän toisaalta myös häivyttää opettajan roolia toimijana käyttämällä tekijän ja tilanteen epämääräistämiseen tarkoitettua adpositiota *toimesta* (VISK § 689) sekä häivyttämällä tekijän kokonaan pois ilmauksesta *tästä sain myös niinä vuosina kärsiä*. Kirjoittajan tekemiä valintoja voidaan tulkita esimerkiksi siten, että opettajan toimijuuden vahvuus hiipuu kirjoituksen edetessä, ikään kuin siirryttäessä kohti sitä pohdintaa,

jossa kirjoittaja suhteuttaa tilannetta nykyhetkeen ja aikuisuuteen. Kirjoittaessaan yksittäisistä lapsuuden muistoista opettajan toimijuus on vahvempaa verrattuna kohtiin, joissa kirjoittaja on jo ottanut etäisyyttä tilanteeseen. Kirjoittaja toisaalta pyrkii korjaamaan alisteista suhdetta myös suhteessa menneisyyteen toteamalla esimerkiksi, että *suoriutui voimistelu tunneista vähintäänkin tyydyttävästi*, vaikka kertoo opettajan antaneen todistukseen numeron 5. Se, että kirjoittaja kertoo toimineensa kehotetulla tavalla jo ennen saatua palautetta, asettaa hänet tasavertaisempaan asemaan (Lahti 2019: 188). Näin ollen kirjoittajan kertoessa hänen suoriutuneensa vähintäänkin tyydyttävästi jo ennen arvosanan saamista, kurottautuu hän tasavertaisempaan asemaan suhteessa opettajaan.

Sittemmin kirjoittaja kertoo *ymmärtävänsä* paremmin opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat tekijät. *Ymmärtää* verbin voidaan tulkita tarkoittavan, että kyseessä on jokin tosiasia tai loogisesti pääteltävissä oleva tapaus (Pälli 2003: 161). Kirjoittaja mahdollisesti kokeekin nyt aikuisena olevansa tasavertaisessa roolissa kykenevä pohtimaan tilannetta todenmukaisemmin sitä paremmin ymmärtäen. Täten myös auktoriteettisuhdetta pyritään purkamaan, ja vastakkainasettelu vastuussa olevan ja tilannetta ymmärtävän opettajan sekä hämmentyneen ja tilannetta ymmärtämättömän lapsen välillä korostuu.

Esimerkin (34) kertomuksessa näkyvät monenlaiset tunteet, jotka tulevat ilmi muun muassa sanavalinnoissa *kärsiä* ja *hämmentyneet*. Juuri tekstissä ilmaantuneet tunteet heijastelevat jännitteitä subjektin toimijuuden sekä muiden rakenteiden välillä (Kelchtermans 2007: 93). Kirjoittaja käyttää lisäksi opettajasta nimitystä *radikaali partamies*, mikä kuvaa kirjoittajan kokemusta opettajasta. Erilaiset kommentteissa käytetyt nimitykset sekä rooli, johon kirjoitusten kohde asetetaan heijastelevat kirjoittajien näkökulmia ja asenteita (Lahti 2019: 62).

Esimerkin (34) kohdalla kirjoittajan suhtautuminen on oikeudenmukaisuusdiskurssille tyypillinen. Kirjoittaja pyrkii tuomaan esille epäreiluuden kokemuksia ja sitä kautta odotuksiaan opettajia kohtaan, tulevana kuulluksi sekä toisaalta myös purkamaan aiemmin vallinnutta auktoriteettisuhdetta. Tällaiseen puhetapaan, jossa kuvattuun toimintaan liitetään jonkin asian puolesta argumentointi – tässä tapauksessa opettajan oikeudenmukaisuuden korostamisen merkitys – liittyy voimakkaasti yksilön toimijuus sekä siihen liittyvä sanomisen oikeus ja jopa velvollisuus (Pälli 2003: 64). Diskurssille keskeinen tunteisiin vetoaminen toimii itsessään elementtinä, joka kutsuu lukijaa mukaan yhteiseen ”kokemukseen”. Käsitys

oikeudenmukaisuudesta perustuu yhteiseen sosiaalisesti jaettuun ymmärrykseen siitä, mikä on oikein ja mikä väärin sekä toisaalta samalla myös yksilön omaan henkilökohtaiseen kokemukseen. Näin ollen diskurssin sisällä tehdään merkitysneuvottelua, jonka avulla pyritään löytämään tasapaino näiden kahden välillä.

4.2.2 Viihdediskurssi

Viihdediskurssissa opettajaa merkityksellistetään kertomusten ja tarinoiden hahmona. Diskurssi muodostuu erilaisten kokemusten, tarinoiden ja muistojen jakamisesta sekä toisaalta myös niiden kommentoimisesta. Opettajiin liittyvät tarinat merkityksellistyvät kertojilleen ja lukijoilleen viihteellisen näkökulman kautta. Viihteellisyyteen kytkeytyvät myös erilaisten tunnetilojen purkaminen, vastaanottaminen ja jakaminen. Diskurssissa myös huumori on keskeisessä roolissa. Tarinoiden ja kokemusten jakaminen sekä niiden kokeminen viihteellisenä selittynevät mahdollisesti kulttuurisen kontekstien ja mieltymysten kautta. Merkitysten muodostaminen ja niiden jakaminen ovat olennainen osa kulttuuria sekä siihen liittyvää toimintaa, mikä tarkoittaa, että merkitysten muodostaminen tapahtuu aina suhteessa yhteisesti jaettuihin kulttuurisiin normeihin ja käytänteisiin (Hall 1997: 1–3). Täten myös viihteellisyys ja sen rakentuminen perustuvat yhteisesti jaettuun käsitykseen siitä, mikä viihdyttää.

Opettajien viihteellinen aspekti on siis yhteisesti tunnistettu ja jaettu näkemys opettajien roolista. Ihmisten jakaessa kokemuksiaan, ajatuksiaan, tietojaan ja asenteitaan – esimerkiksi tässä tapauksessa heidän nauraessaan tai viihtyessään opettajatarinoiden parissa – kytkeytyvät nämä olemisen tavat osaksi ympäröivän yhteiskuntaa ja sen rakenteita (Webb 2008: 39). Ihmisten luodessa kokemuksistaan tarinoita tunnistavat he mielensä avulla merkityksellisen aineksen, jonka kautta he pyrkivät rakentamaan yksityiskohtien avulla merkityksellisen kokonaisuuden (Torkki 2014: 30).

Voidaan siis ajatella, että viihdediskurssissa opettajista jaetaan viihtymisen kannalta merkityksellisiä yksityiskohtia. Opettajien representaatiota tarkastelemalla voidaan huomata, että esille nousevat muun muassa opettajan ulkonäkö sekä elämäntilanne ja yksityiselämänsä. Myös erilaisten tapahtumien ja sattumusten jakaminen koetaan viihdyttäväksi, etenkin jos opettaja tekee

virheen tai toimii nololla tavalla. Nolot sattumukset ovat tilanteita, jossa katsojan on mahdollista nähdä todellinen henkilö roolihahmon takaa (Goffman 1971: 253–254), mikä tekee varmasti tilanteiden tarkastelusta kiinnostavaa. Tässä tapauksessa opettajan niin kutsutun ammattiminän takaa paljastuu todellinen henkilö, jonka sisältö kiinnostaa. Viihteellisyydestä tehtävät havainnot ovat tulkinnanvaraisia, mutta esimerkiksi juuri normien rikkominen sekä tabujen esittäminen koetaan usein viihdyttäväksi (Ranta 2016: 32).

Viihdediskurssissa opettajia merkityksellistetään tarinoille keskeisinä, mutta ei kuitenkaan sankarillisiksi tai ihailuiksi hahmoiksi. Hyvätkin opettajat kuvataan ennemmin vain arkisesta perspektiivistä *hyvinä* tai *ahkerina* työntekijöinä. Opettajien kuvauksessa korostuvat sekä inhimillisyys ja läheisyys että vastakohtaisesti epäinhimillisyys ja etäisyys. Opettajan inhimilliseen puoleen liitetään usein surkuhupaisuutta ja huumoria, jotka toimivat tarinoissa erityisesti viihdyttävinä elementteinä. Etäiset opettajat puolestaan esiintyvät usein tarinoissa pahoina ja ikäviä asioita aikaansaavina henkilöinä, mutta ei kuitenkaan ihailtuina ”pahiksina”. Aineiston perusteella vaikuttaa, että myös negatiivisten tilanteet ja kokemukset kiinnostavat ihmisiä ja he ovat halukkaita jakamaan kokemuksiin liittyviä tunteita ja ajatuksia. Ihmiset esiintyvät arjessaan tietyissä rooleissa, joista käsin he myös toimivat keskenään vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutusasetelman myötä muodostavat ihmiset myös yleisön toinen toisilleen. (Goffman 1971: 9.) Niin ikään esimerkiksi oppilaat voivat muodostaa yleisön, joka tarkastelee opettajia. Samoin yleisönä toimivat myös keskustelufoorumien kirjoittajat. Opettajan tarkastelu yleisön omaisesta perspektiivistä korostaa opettajan hahmomaisuutta, jossa opettaja on yleisön tarkastelun viihteellisenä kohteena.

Lukijalle tutut havaittavissa olevat sekä mielihyvää tuottavat ilmiöt ovat keskeisessä roolissa hyvän tarinan muodostumisessa (Torkki 2014: 51). Opettajista kertovissa tarinoissa yhdistyvät sekä niiden tuttuus että tarinoiden kyky viihdyttää ja tarjota mielihyvää. Koulukokemusten ja opettajatarinoiden jakaminen yhdistää, sillä koulunkäynti kytkeytyy yhteiskuntamme kulttuurirakenteisiin sekä kronologisesti elämäämme ja tavoittaa täten meistä lähes jokaisen.

Opettaja tarinoiden viihteellinen aspekti tulee muun muassa ilmi runsaan kuvailun kautta. Sen sijaan, että kommenttien tehtävänä olisi ainoastaan siirtää tietoa, pyrkivät ne antamaan aineksia, joiden avulla lukija pystyy luomaan voimakkaita mielikuvia, ajatuksia ja tunteita sekä

toisaalta myös samaistumaan tarinaan sekä näin ollen myös viihtymään tarinan parissa. Opettajia representoidaan käyttäen kuvailevia sanoja. Tätä havainnollistaa muun muassa esimerkki (35), jossa kirjoittaja kuvailee opettajaa erilaisilla substantiiveilla sekä esimerkki (36), jossa kirjoittaja kuvailee tilannetta käyttämällä paikan adverbiaaleja.

(35) Tuttavani **naispuolinen äidinkielen opettaja** etsii pysäköintiin aina sellaisen suojatien jonka eteen voi ajaa suoraan ja niin lähelle, ettei hänen Passatinsa eteen tule autoa. Ei tarvitse peruuttaa vaan voi lähteä ajamaan suoraan eteen päin. **Hyväkuntoinen 4-kymppinen nainen** jaksaa kävellä.

(36) Enoni kertoi juttua, kun opettaja oli **ulkona retkellä** luokkansa kera ja havaitsi, että **läheisen talon parvekkeelle** ilmestyi alaston nainen. Hän huudahti: “Joka nyt katsoo **tuonne päin**, tulee välittömästi sokeaksi!” Siihen poika tokaisi: “ Minä ainakin tässä tapauksessa uhraan 50 prosenttia”, ja peitti toisen silmänsä katsoessaan..

Esimerkissä (35) kirjoittaja kuvaa opettajan hahmoa käyttämällä substantiivilausekkeita, joissa lauseke saa erilaisia laajennuksia eli määritteitä ja täydennyksiä (VISK § 562). Substantiivi *opettaja* saa määritteekseen opetettavaa ainetta *äidinkieli* sekä sukupuolta *naispuolinen* merkityksellistävät sanat. Myös substantiivi *nainen* saa määritteekseen fyysistä kuntoa ilmaisevan sanan *hyväkuntoinen* sekä ikää ilmaisevan sanan *4-kymppinen*. Kommentissa nousee esille viihdediskurssissa ominainen tapa tuoda esille ammatti–identiteettiin kuulumattomia seikkoja, kuten opettajan ikä, sukupuoli sekä fyysiset ominaisuudet. Informanteilla, eli paljaalla kuvauksella ilman varsinaista merkitysulottuvuutta, pyritään luomaan lukijalle todellisia mielikuvia sekä mahdollistetaan eläytyminen kerronnan maisemaan (Torkki 2014: 54). Samalla tällaista kuvausta tuottaessa opettajien ulkoasu muotoutuu sosiokulttuurisessa vuorovaikutuksessa (Kamila 2012: 14). Nämä tarkastelun tavat ja kirjoittajan tekemät valinnat kytkeytyvät siis sosiokulttuuriseen tapaamme tarkastella opettajia.

Esimerkin (35) kommentissa esille nousevat myös opettajan surkukupaisuus, väärät toimintamallit ja jopa normien rikkomisen. Kommentissa kerrotaan opettajasta, joka parkkeeraa autonsa suojatien eteen, vaikka jaksaisi kävellä kauempaakin. Kommenttia voidaan tulkita siten, että kirjoittaja pyrkii luomaan kielellisin elementein kuvaa hupaisasta ja ajotaidottomasta opettajahahmosta, joka rikkoo parkkeeramisen perusnormeja. Esille tuodaan siis elementtejä, jotka ovat viihteellisestä näkökulmasta merkityksellisiä.

Esimerkissä (36) esiintyy useita adverbeja sekä myös samojen merkitysryhmien adverbien peräkkäistä käyttöä. Syntaktisesti adverbien välillä voidaan havaita appositiosuhde eli kumpikaan ei varsinaisesti määritä toista ja keskinäinen suhde ei ole rinnasteinen (VISK § 964). Runsaasta adverbien käytöstä syntyy kuitenkin kuvaileva sekä suullisesti välitetyn tarinan puhekielinen tuntu. Se, että kirjoittaja sijoittaa tapahtumat tiettyyn lokaatioon ja kontekstiin, lisäävät tarinan mielikuvien muodostumista ja viihteellisyyttä sekä korostavat viihdediskurssin tyypillistä funktiota, joka ei ole niinkään informaation välittäminen, vaan mielikuvien ja tunteiden luominen sekä viihdyttäminen ja hauskuuttaminen. Kommentissa tuodaan esille hauska sattumus ja tilanne. Lisäksi alastomuus tuo tarinaan tabujen rikkomisen aspektin, joka voidaan tulkita diskurssissa viihteelliseksi elementiksi.

Viihdediskurssissa rakennetaan faktoja vetoamalla ihmisten tunteisiin sekä kykyyn tunnistaa huumorin kannalta merkityksellisiä elementtejä. Yksi huumorin keinoista on merkityksellistää ihmiskategoria tai ryhmä suhteessa elementteihin, jotka eivät yleensä ole yhdistettävissä heihin (Pälli 2003: 200). Viihdediskurssissa onkin keskeistä, että opettajien ryhmää merkityksellistetään suhteessa yllättäviin ja epäsopiviin asioihin. Näitä voivat olla esimerkiksi juuri normien rikkominen tai tabujen esille tuominen. Kuten oikeudenmukaisuusdiskurssin tarkastelussa nousi esille, opettajien työhön liitetään merkityksellisenä osana eettisesti kestävä toimintamallit ja –tavat. Näin ollen opettajien yhdistäminen normien rikkomiseen voidaan kokea humoristisena ja viihteellisenä. Opettajiin epäsopivien asioiden yhdistäminen ja sitä kautta huumorin muodostuminen näkyvät muun muassa esimerkeissä (37), (38) ja (39).

(37) Kankaanpään **Marko** oli siihen aikaan. **Pienikokoinen** ja **terhakka** opettaja. Lieneekö ja poistunut seurastamme. (nimi muutettu)

(38) – – Opettaja ei ole edes paikalla, vaan **kiertelee ympäri** kylää ja ihmettelee sitten, miksi oppilaat eivät itse osaa oppia. Toinen opettaja **haisee viinalle ja opettaa pontikankeittoa** – –

(39) – – Kysyi opelta annappa yksikin esimerkki missä tätä laskua voisi tarvita niinkuin insinöörin töissä. Seuraavalle kertaa toisena viikonloppuna ei ollut **opettaja keksinyt tarvekohdetta laskulle, vaikka lie kovasti miettinyt arkipäivät vastaustaan :D**

Esimerkissä (37) kirjoittaja yhdistää miesopettajaan adjektiivit *pienikokoinen* ja *terhakka*. Sanalla *terhakka* viitataan johonkin reippaaseen, pirteään, virkeään ja ärhäkkään. Esimerkiksi voidaan puhua terhakasta lapsesta tai koiranpennusta (KS s.v. *terhakka*). Lähes ivalliseksi muodostuva huumori rakentuu pienuuden ja terhakkuuden yhdistämisestä miesopettajaan. Kirjoittaja pyrkii siis muodostamaan suhteen kahden hyvin vastakkaisen asian välille sekä sitä kautta luomaan humoristisen kuvauksen. Lopun kysymys *“Lieneekö jo poistunut seurastamme”* voidaan tulkita retoriseksi, sillä *olla*-verbin potentiaalimuoto on tyypillinen hakukysymyksissä, joita voidaan tarkastella tietynlaisina retorisinä jatkokysymyksinä ja jälkiajatuksina (VISK § 1598). Kommentissa lauseen roolin voidaan nähdä olevan tehokeinona toimiminen huumorin tai ironisuuden rakentamisessa tai mahdollisesti vain epävarmuuden ilmaiseminen.

Esimerkissä (38) kirjoittaja yhdistää opettajaan tabuiksi määriteltäviä asioita, kuten alkoholin käytön koulupäivän aikana sekä alkoholin valmistuksen opettamisen lapsille. Tämän lisäksi kirjoittaja nostaa esille myös normien rikkomisen kertomalla, että *opettaja ei ole edes paikalla vaan kiertelee ympäri kylää*. Sekä normien rikkominen että tabujen esille tuominen rakentavat kommentin viihteellistä ulottuvuutta. Toisaalta kommenttia voidaan tulkita myös oikeudenmukaisuusdiskurssista käsin, jolloin väärin toimimisen esiin tuomisen funktiona voitaisiin katsoa olevan sen suhteuttaminen yhteisesti jaettuihin moraalikäsitteisiin. Onkin hyvin tyypillistä, että diskurssit kuvaavat samanlaisia ilmiöitä ja sosiaalisia rakenteita, mutta rakentuvat silti omiksi erillisiksi diskurssieikseen (Fairclough 2004: 127). Tässäkin kommentissa opettajan normien rikkomista voidaan katsoa joko viihteellisestä tai moralisoivasta näkökulmasta.

Esimerkissä (39) kirjoittaja puolestaan kirjoittaa huvittuneesti siitä, miten opettaja ei keksinyt laskulle konkreettista hyödyntämismahdollisuutta. Tässäkin esimerkissä kirjoittaja yhdistää opettajalta usein oletetun asiantuntijuuteen sen, ettei opettaja osakaan antaa konkreettisia esimerkkejä – ei siis tiedä asiasta tarpeeksi. Opettajalta voidaan usein myös olettaa kykyä sitoa opetettavat asiat konkreettisesti oppilaiden arkeen. Kommentissa kuvataan siis opettajan epäonnistumista, mikä koetaan hauskana ja viihdyttävänä asiana. Leveää hymyä ilmaiseva hymiö *:D* korostaa kirjoittajan huvittunutta suhtautumista tilanteeseen.

4.2.3 Ammattidiskurssi

Ammattidiskurssissa opettajia merkityksellistetään ammattinsa edustajina. Diskurssin sisällä käydään keskustelua erilaisista ammatti-identiteettiin kuuluvista ja kuulumattomista tekijöistä eli siitä, mistä asioista opettajan ammattitaito ja ammatillisuus koostuvat. Samalla opettajien ammattitaitoa pyritään arvioimaan. Esille tuodaan myös se, mitä odotamme ja oletamme opettajilta. Diskurssissa vallitseviin puhetapoihin liittyy kyseenalaistamista, arvottamista sekä arvostelua. Tyypillistä on myös erilaisten kokemusten, ajatusten, asenteiden ja näkemysten jakaminen suhteessa opettajan ammatti-identiteetin ja ammatillisuuden tarkasteluun. Ammatillisuuden piirteistä pyritään keskustelijoiden kesken myös löytämään yhteinen näkemys. Tällainen merkityksistä neuvottelu on usein juuri keskeistä vapaamuotoisemmissa keskusteluketjuissa (Lahti 2019: 34).

Ammatti-identiteetti voidaan nähdä sosiaalipsykologisena ilmiö, jossa sen voidaan katsoa rakentuvan yksilön sekä yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa (Heikkinen & Huttunen 2007: 21). Näin ollen myös keskustelupalstalla tapahtuva verkkovuorovaikutus vaikuttaa opettajien ammatti-identiteetin muodostumiseen sekä siihen, miten opettaja ammattia merkityksellistetään. Opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen ovat ajan saatossa vaikuttaneet muun muassa isänmaalliset ja uskonnolliset näkemykset, joiden valossa opettajaa tarkasteltiin kansan sivistäjänä. Sittemmin kuvaan ovat astuneet kasvatustieteelliset ja tietokeskeisemmät näkökulmat, joiden myötä myös opettajan ammatin hahmottaminen on muuttunut. (Heikkinen & Huttunen 2007: 15.)

Ammattidiskurssissa opettajaa representoidaan ammatillisen kehyksen puitteissa. Opettaja siis toiminnallaan ja ominaisuuksillaan joko osuu ja kohdentuu tähän kehykseen tai jää sen ulkopuolelle. Diskurssissa opettajaa representoidaan yksinkertaisesti ammattinsa edustajaksi, opettajaksi. Opettajuuden representaatioissa esille nousee ammattidiskurssin näkökulmasta muun muassa suhde tietopääomaan sekä toiminnan kautta myös arkisten työtehtävien sisältö ja luonne, kuten esimerkiksi työn vuorovaikutteinen ulottuvuus. Tämä näkyy muun muassa erilaisina dialogisuutta kuvaavina verbivalintoina, kuten *kysyi, sanoi, kertoi* ja *vastasi*. Myös opettajan konkreettisia työtehtäviä havainnollistavat esimerkiksi verbi-ilmaukset *herätellä kielikorvaa, löytää punakynineen* ja *antaa läksyksi*.

Epäammattillisuutta käsitellään diskurssissa arvioinnin kautta sekä tietynlaisena vastakohtaisuuden peilinä, sille mitä ammatillisesti odotamme ja oletamme opettajilta. Oikeudenmukaisuusdiskurssissa näkökulma epäammattillisuuteen on enemmän moralisoiva sekä yhteistä moraalikäsitystä rakentava, vaikka nämä diskurssit toisaalta myös kietoutuvat toisiinsa. Kommentit voivatkin muodostaa keskenään dialogisia suhteita, mutta myös diskurssit sekoittuvat usein selvästi keskenään (Fairclough 2004: 128). Viihdediskurssissa näkökulma epäammattillisuuteen on puolestaan humoristinen ja viihteellinen. Esimerkiksi juuri normien rikkominen koetaan tällöin hauskana asiana.

Ammattidiskurssille tyypillinen formaalimpi kielenkäyttö tulee näkyväksi muun muassa virallisen ammattiin kuuluvien sanojen sekä niistä muodostuvan ammattisanaston kautta. Tällaisia sanoja ovat muun muassa *inkluisio*, *opetussuunnitelma*, *koulutus*, *opetushallitus*, *valtuudet*, *lausunto*, *määräaikainen työ* ja *opetusoikeus*. Sanastoista muodostuu virallinen kuva opettajan työstä sekä siihen kytkeytyvistä merkityksellisistä tekijöistä, joiden puitteissa käydään keskustelua muun muassa opetuksen sisällöistä, niiden luomisesta, vastuusta sekä opettajan oikeuksista ja velvollisuuksista. Ammattisanoista muodostuu myös sanasto, jossa on selkeämmin yhteiskunnallinen ja poliittinen aspekti *leikkaukset*, *verotus*, *julkinen koulu* ja *kunnan johtaminen*. Tällaisten yhteiskuntaan sekä poliittiseen päätöksentekoon liittyvät sanastot linkittyvät opettajiin nimenomaan heidän ammattinsa kautta, eivät henkilökohtaisella tasolla.

Opettajan ammatin kytkeytyminen yhteiskunnalliseen tasoon on havaintona mielenkiintoinen, sillä nimenomaan kielen avulla tehdään näkyväksi myös erilaisia valtarakenteita, jotka liittyvät ammatin sisällä tapahtuvaan viestintään ja käytettyyn valtaan. Kielen avulla esimerkiksi sitoutetaan, suostutellaan ja neuvotaan. (Johannsson, Nuolijärvi & Pyykkö 2011: 12.) Aineiston perusteella esille nousee muun muassa koulutarvikkeiden irrallisuus verotuksesta sekä opettajan liian vähäinen ammattitaito kunnan johtamistehtäviin.

Myös opetuksen ja opettajien arvioimiseen ja arvottamiseen liittyvät sanat muodostavat oman sanastonsa. Tällaisia ilmauksia ovat muun muassa *opetuksen taso*, *koulutuksen sisältö ja sen toteutuminen*, *vaatimukset alalle* sekä *ammattimainen palaute*. Arvioimista tehdään myös käyttämällä erilaisia arvottavia adjektiiveja. Tätä jo oikeudenmukaisuusdiskurssinkin kohdalla mainittua erilaisin kielellisin elementein tehtyä opettajan arvioimista ja arvottamista (Fairclough 2004: 172) havainnollistavat muun muassa esimerkit (40), (41) ja (42).

(40) – – Mulla oli koulussa **hyvä** suomen kielen opettaja. Hän herätteli meissä kielikorvan eloon. Olen yrittänyt omille lapsilleni aina korostaa, että mitä tahansa slangia ja murteita on lupa käyttää, kunhan pohjalla on kuitenkin tieto, miten yleiskielellä asiat sanotaan.

(41) – – kirjoitusvirheinesi **hirvittävä** opettajan irvikuva.

(42) – – opettajat viestivät vaan positiivisesti eteenpäin ja nostaa palkkaa ja antaa oppilaiden olla oman onnensa varassa ja antaa hyviä arvosanoja. Johan tulee kiitosta että kyllä meillä on **hyvä** ope. Ja näin jaa Suomen nuoriso oppimatta yhtään mitään. Tämä on eräs mekanismi miksi nykyään ei enää opita.

Esimerkissä (40) kirjoittaja tekee arvioin suomen kielen opettajastaan käyttämällä adjektiivia *hyvä*, jonka voidaan tulkita asiayhteydessä tarkoittavan taitavaa, kyvykästä, lahjakasta sekä pätevää (KS s.v. *hyvä*). Ennen kaikkea opettajan kyvykkyys opettaa sekä sitä kautta hänen pätevyytensä nousevat siis kommentissa esille. Kirjoittaja lisäksi korostaa opettajan vaikuttavuutta omassa elämässään sanomalla, että on itse välittänyt omille lapsilleen opettajan hänelle opettamia asioita. Esimerkissä (41) kirjoittaja käyttää adjektiivia *hirvittävä*, jolla viitataan johonkin hirveään eli epämiellyttävään, vastenmieliseen ja epämieliseen (KS s.v. *hirvittävä*, *hirveä*). Kirjoittaja liittää tähän ominaisuuteen opettajan tekemät kirjoitusvirheet, mikä rakentaa kuvaa siitä, että nimenomaan opettajan taidot ovat suhteessa hänen pätevyyteensä eli ammatillisuuteensa sekä sitä kautta ammattiinsa.

Puolestaan esimerkissä (42) kirjoittaja käyttää adjektiivia *hyvä* ironisesti ilmaistessaan, että opettajat saavat kiitosta vääränlaisin periaattein. Kirjoittaja nostaa kommentissa esille sen, että itse odottaisi opettajilta parempaa arviointia sekä kriittisempää otetta opetukseen ja oppilaiden kanssa kommunikoimiseen. Kolmessa edellä mainitussa esimerkissä kirjoittajat tekevät opettajista omiin kokemuksiinsa ja havaintoihinsa pohjautuvan arvioinnin. Tällainen laadulliseen arviointitietoon pohjautuva kuvaus korostaa osaltaan myös diskurssin välineellistä arvoa (Lindén 2002: 118). Ammattidiskurssi niin ikään toimii myös ammatillisuuden arvioinnin välineenä ja työkaluna.

Arvioinnin lisäksi ammattidiskurssille tyypillistä on käydä keskustelua ammattiin sopivista ja epäsovivista toimintatavoista. Kirjoittajat siis käyvät keskustelua siitä, mikä on opettajan ammatissa sallittua ja mikä puolestaan ei. Tämä näkyy esimerkiksi kirjoittajien tekemissä verbivalinnoissa, jotka ilmaisevat muun muassa lupaa, oikeutta ja mahdollisuutta.

Tällaisia verbejä ovat muun muassa *voida* ja *saada* (KS s.v. *saada, voida*). Tätä ilmiötä havainnollistavat muun muassa seuraavat esimerkit (43), (44) ja (45).

(43) – – Opettaja **saa** päinvastoin silloin opettaa ruotsia ja saksaa. – –

(44) – – Oppilasta **ei saa** ottaa otteeseen, ja vain opettaja saa poistaa oppilaan luokasta. – –

(45) – – Ohjaaja **ei saa** millään tavoin esim. koskea riehuvaan, ei edes poistaa luokasta, jonka opettaja **voi** tehdä – –

Esimerkkien (43), (44) ja (45) *saada* verbi voidaan tulkita deonttiseksi eli yhteisön sosiaalisesti rakentuneita normeja ilmaisevaksi (VISK § 1668). Näin ollen esimerkeissä otetaan esille se, mikä on opettajan ammattiyhteisön sisällä sallittua – miten opettaja saa siis toimia. Opettajan ammatillisiin raamien sekä sitä koskevien käsitysten yhteydessä nostetaan esille myös uudenlaisia mielipiteitä ja käsityksiä vanhojen toimintamallien tilalle. Tämä näkyy kommentteissa muun muassa välttämättömyyden ilmaisemisena, kuten esimerkissä (46).

(46) Kuitenkin **pitäisi olla** niin ohjaajalla kuin opettajalla enemmän valtuuksia, kun sattuu todellinen vaaratilanne.

Kirjoittaja käyttää esimerkissä (46) deonttista verbiä *pitää*, jolla hän ilmaisee asian välttämättömyyttä (VISK § 1554). Välttämättömyyttä ilmaisemalla kirjoittaja ilmaisee asian olevan merkityksellinen ja tärkeä sekä sananmukaisesti välttämätön. Erilaisten näkemysten ja mielipiteiden esille tuominen voidaan nähdä ammattidiskurssin venymisenä ja uudelleen muotoutumisena. Ammatti–identiteetin muotoutumista voidaan tarkastella siis myös kollektiivisesti rakentuvana prosessina (Heikkinen & Huttunen 2007: 17).

Opettajaa tarkastellaan ammattidiskurssissa ennen kaikkea virallisesta näkökulmasta ammattinsa edustajana. Opettajan ammatti–identiteettiä pyritään siis diskurssissa korostamaan ja henkilökohtaista identiteettiä puolestaan häivyttämään. Tekstin tasolla tämä näkyy muun muassa erinäisinä etäännyttämisen keinoina, kuten edellä mainittuina virallisten ammattiin kuuluvien sanastojen käyttönä sekä esimerkiksi tekijää häivyttävänä passiiviverbin käyttönä, kuten toteamalla, että *opetussuunnitelmia ei lueta*. Passiiviverbin käytön yhteydessä tekijää ei sen

tarkemmin luonnehdinta tai avata lukijalle, mikä ikään kuin häivyttää opettajan henkilökohtaista roolia ja korostaa opettajia yleisemmällä ammatillisella tasolla.

Diskurssissa merkitykselliseksi koetaan nimenomaan opettajan ammatillinen ulottuvuus. Opettajan virka sekä sen asettamat vaatimukset nähdäänkin usein persoonaa tärkeämpinä, mutta toisaalta ilman persoonaa ei voi kuitenkaan olla opettaja. Tämä asettaa opettajat osin ristiriitaisten vaatimusten ja oletusten paineeseen. (Niemi 2007: 49.) Myös opettajan henkilökohtaisesti muodostuva persoona on siis tietyllä tapaa osa opettajan ammattia, mutta erityisesti ammattidiskurssissa nähdään virkaan kuuluvien valmiuksien esille tuominen sitä merkityksellisempänä. On merkityksellistä, mistä diskurssista käsin opettajaa siis tarkastellaan. Esimerkiksi viihdediskurssissa puolestaan korostuu opettajan henkilökohtainen persoona, jota pyritään tuomaan voimakkaasti esille.

Ammattidiskurssissa opettajaan liitetään ammatillisuuden kautta myös tietynlainen asiantuntijan rooli. Tähän asiantuntijuuteen yhdistetään opettajan suhde tietoon ja sivistykseen. Opettajan toimintaa representoidaan muun muassa siten, että opettaja esimerkiksi *tietää* ja *opettaa*. Hän myös toimii tietynlaisena suunnannäyttäjänä eli esimerkiksi *herättelee*, *näyttää esimerkkiä* ja *johdattaa*. Opettajalta odotetaan niin kykyä tietää asioita, mutta toisaalta myös kykyä ohjata oppilaat oivaltamaan itse. Kuten representaatioidenkin kohdalla nousi esille, käytetään kommentissa toistuvasti lauserakennetta ja ilmausta *“Ei tarvitse olla opettaja tietääkseen, että – –.”* Tämä A–infinitiivin translatiivi esiintyy siis finaalityyppisessä rakenteessa, jonka avulla ilmaistaan tarkoitusta tai kausaalista suhdetta kahden eri asian välillä (VISK § 513). Yksinkertaistettuna kommentissa siis rakennetaan suhdetta opettajan sekä tiedon välille. Sama ilmiö nousee representaatioissa esille myös kyseenalaistamisen muodossa. Näissä kommentissa muun muassa todetaan, ettei henkilö *voi olla opettaja, sillä ei tiedä mistä puhuu*. Tekstissä on lisäksi ilmauksia, joissa esimerkiksi tietäminen liitetään opettajiin koko ammattikuntana *“Totta, jokainen opettajahan tietää nuo!”*. Edellä mainitut ilmaukset rakentavat kuvaa opettajan ammatista tietopohjaisena ja asiantuntijamaisena.

Mielenkiintoista on myös tarkastella sitä, miten itse kirjoittajat asemoituvat suhteessa opettajan ammattiin. Ero *meidän* ja *teidän* välillä muodostetaan juuri sen mukaan, miten kirjoittaja asemoituu suhteessa kirjoitettavaan kohteeseen (Pälli 2003: 188). Tässä tapauksessa tarkastellaan siis sitä, miten kirjoittaja asemoituu suhteessa opettajien ammatillisuuteen ja

ammattiin. Kirjoittajat korostavat opettajan asiantuntijuutta ja tietämystä, mutta jättäytyvät itse sen ulkopuolelle. Toisaalta kirjoittajilla tuntuu olevan voimakas tunne siitä, että he ovat asemassa, josta käsin heillä on oikeus ja jopa velvollisuus arvioida ja arvostella opettajia. Kirjoittajat siis asemoituvat opettajien arvioijiksi. Tästä asetelmasta käsin suhtautuminen opettajia kohtaan on myös melko halventavaa. Opettajiin asemoituminen tulee näkyviin muun muassa puhuttelun kautta, jota havainnollistavat muun muassa esimerkit (47) ja (48).

(47) **Sinä Kokkari** olet yhäti opettaja korkeintaan Mars-planeetalla.

(48) Vai **olet (sinä)** opettaja... Huoh

Esimerkeistä (47) ja (48) käy ilmi, että opettajalle kohdistetussa puhuttelussa nousee esille halveksiva ja vähättelevä sävy. Puhutteluilmauksella tarkoitetaan ilmausta, joka ilmaisee, kenelle sanottu asia kohdistuu ja keneltä odotamme siihen reaktiota (VISK § 1650). Keskustelupalstalla kirjoittaja asemoikin itsensä puhuttelulla keskusteluyhteyteen tietyn keskustelupalstalla kommentoivan henkilön kanssa. Opettajia ei kuitenkaan juurikaan puhutella yhtenä joukkona, mikä voisi kertoa tietynlaisesta kunnioituksesta ammattiryhmää kohtaan tai halusta puhutella tiettyä spesifiä kohdetta.

Ammattidiskurssissa opettajien ammattiryhmä kategorisoituu omaksi ryhmäkseen erilaisten merkitysten jakamisen myötä. Kategorisaation tarkoituksena onkin tuottaa sosiaalisen maailman erotteluja (Pälli 2003: 43), siis esimerkiksi rajata opettajiksi kuuluvien henkilöiden ammattiryhmä. Ryhmään kuulumisen sekä ihmisten jakamisen erilaisiin ryhmiin voidaan niin ikään nähdä sosiaalisen kategorisoinnin seurauksena. Tähän määrittelyyn voivat osallistua niin ulkopuoliset kuin ryhmään itse kuuluva. (Pälli 2003: 13.) Näin ollen opettajan ammattidiskurssi muotoutuu verkkokeskustelujen parissa, mutta toisaalta myös opettajien itsensä rakentamana. Verkkoaineistossa opettajien ääni jää kuitenkin kuulumattomiin, mikä korostaa kommentoijien valtaa rakentaa opettajien ammattidiskurssin rakenteita. Puolestaan tämä ammattiryhmän kollektiivinen identiteetti rajaa sen, kuka katsotaan ryhmään kuuluvaksi (Heikkinen & Huttunen 2007: 20).

4.2.4 Tunnediskurssi

Tunnediskurssissa opettajaa merkityksellistetään voimakkaiden tunteiden kautta. Tunteet ovat siis diskurssissa keskeinen ja ohjaava tekijä, joka vaikuttaa opettajan merkityksellistämisen prosessiin. Diskurssissa vallitsevassa puhetavassa on esillä emotionaalisuus, joka ilmenee erilaisten kielellisten elementtien kautta, joita käsittelen esimerkkien avulla tässä luvussa. Kiteytetysti voidaan todeta, että tunnediskurssissa opettajista puhutaan tunteellisesti tai niin, että tunteet ovat vähintäänkin implisiittisesti läsnä. Diskurssin perusteella opettajaa voidaan tarkastella suurien ja voimakkaiden tunteiden aiheuttajana ja herättäjänä. Sen sijaan opettajaa ei juurikaan tarkastella tunteiden osalta neutraalista perspektiivistä.

Diskurssin sisällä hahmottuu kaksi erilaista näkökulmaa ja suhtautumistapaa. Tunteet opettajaa kohtaan ovat joko positiivisia tai negatiivisia. Tunnediskurssille keskeistä onkin tietynlainen ääripäiden korostaminen, jopa mustavalkoisuus. Näiden positiivisten ja negatiivisten tunteiden alle lukeutuu kuitenkin kirjo erilaisia tunteita. Negatiivinen näkökulma korostuu diskurssissa positiivista voimakkaammin saaden jopa halveksunnan ja kiusaamisen omaisia piirteitä. Toisaalta esille tuodaan myös omia epäoikeudenmukaisuuden kokemuksia, joiden kautta opettajaa kohtaan tunnetaan muun muassa katkeruuden ja vihan tunteita. Epäreiluuden kokemusten esille tuomisen kautta tunnediskurssilla on myös kytköksiä oikeudenmukaisuusdiskurssiin. Positiivisessa näkökulmassa opettajaan suhtautuminen on kiitollista ja jopa ylistävää tai vaihtoehtoisesti iloista ja huvittunutta. Tunteiden ilmaisu näkyy sekä eksplisiittisesti tunteiden nimityksiä käyttämällä, kuten esimerkissä (49), että toisaalta myös implisiittisesti kuvaamalla muita tunteisiin linkittyviä toimintoja ja ilmiöitä, kuten esimerkki (50) havainnollistaa.

(49) – – opettaja on koulussa huutanut ja mielestäni tilanne oli jopa niin uhkaava, että en olis ihmeteltyt vaikka olis lyönytkin – – Pahinta on se pitkään kestänyt **viha** tavallisia ihmisiä kohtaan. – –

(50) – –Aikanaan, kun koulukaverini hukkui, tyhjällä pulpetilla paloi kynttilä. Meidän piti laulaa ja opettaja huusi miksi ääntä ei kuulunut kunnolla. **Meitä** niin **itketti**.

Esimerkissä (49) kirjoittaja kuvaa eksplisiittisesti tunnettaan sanalla *viha*, jolla tässä tapauksessa viitataan suoraan vihan tunteeseen (KS s.v. *viha*). Esimerkissä (50) kirjoittaja puolestaan käyttää tunteita tai tuntemuksia kuvaavaa tunnekausatiiviverbejä *itkettää* (VISK § 316), jota täytyy tulkita hieman suoranaisia tunnetta ilmaisevia sanoja enemmän. Tunnekausatiiviverbeillä ilmaistaan tunteisiin liittyviä toimintoja, kuten esimerkiksi (50) mainittua *itkemistä*, joka on kulttuurisen tietämyksen sekä kommentin kontekstin valossa helppo tulkita ilmaisevan surullisia ja negatiivisia tunteita. Mikäli kontekstista ei kävisi ilmi, että tilanteeseen liittyy surullinen tapaus, voitaisiin itku toki tulkita myös kulttuurisesti positiivisten tunteiden ilmaisuksi. Esimerkissä (50) verbille on lisäksi nimetty subjektiivinen kokija *me*, joka korostaa subjektiivisen kokemuksen henkilökohtaisuutta.

Implisiittisemmästä tunteiden ilmaisusta toimivat esimerkkinä myös erinäiset ironiset tai sarkastiset lauseet. Tätä ilmiötä havainnollistaa esimerkiksi seuraava esimerkki (51), jossa kirjoittajan ilmaisemat tunteet ovat todellisuudessa päinvastaiset.

(51) – **–vittu** että mä **rakastan** niitä opettajia (sarkasmi) – –

Esimerkissä (51) kirjoittaja kirjoittaa sarkastisesti *“rakastavansa”* opettajia. Hän korostaa sarkasmin käyttöä mainitsemalla sulkeissa olevalla huomautuksella edellisen lauseen olleen sarkasmia. Myös lauseen aloittava voimasana *vittu* korostaa lukijan tuntevan vastakkaista tunnetta. Voimasanat tuovatkin juuri osana pidempää puheenvuoroa usein affektisen sävyn (VISK § 1725). Niin voidaan tulkita myös tässä tapauksessa oleva.

Tunteet voivat ilmetä ja näkyä myös kommentteissa kuvattuina fyysisinä reaktioina ja kokemuksina, kuten esimerkeissä (52) ja (53)

(52) – **–Olin todella ahdistunut ja valtavan pelon vallassa. Hampaat kalisivat – –**

(53) – **–Ensinnäkin meillä oli seiskalle esitelmän pitäminen, joka meni minun kohdallani änkyttämisenä, maahan katsomisena, hikoiluna, vapinana ja hiljasena puheena. – –**

Esimerkissä (52) kirjoittaja kuvaa tuntemuksiaan kertomalla olevansa *ahdistunut* sekä *pelon vallassa*. Sanalla *ahdistunut* viitataan nimenomaan jostakin asiasta aiheutuvaan tuntemukseen ja tunteeseen (KS s.v. *ahdistunut*). Adjektiivi *ahdistunut* saa siis kokijaobjektillisen ärsykkeen vaikutusta ilmaisevan tunneverbin kaltaisia ominaisuuksia (VISK § 467). Adpositioilmauksella *pelon vallassa* kirjoittaja kertoo jonkin, tässä tapauksessa hänen kehonsa, olevan jonkun hallussa tai varassa (VISK § 689). *Hampaat kalisivat* ilmauksella kirjoittaja kuvailee subjektiivisesti koettujen tunteiden aiheuttamia fyysisiä oireita. Tunteet ovat usein henkilökohtaisia, eivätkä aina muiden nähtävissä. Tunteiden aiheuttaessa fyysisiä oireita tai ilmiöitä, tulevat tunteet näkyviksi myös muille. Myös esimerkissä (53) kirjoittaja kuvaa fyysisiä oireita, joita esitelmän pitäminen sai hänessä aikaan. Hän kuvaa oireita substantiivin essiivin sijassa, esimerkiksi *änkyttämise-nÄ*, *hiljaisean puhee-nA* ja *hikoilu-nA*. Essiivin käyttöä voidaan asiayhteydessä tulkita monella eri tavalla, mutta kyseisessä yhteydessä voidaan essiivin predikaattiverbin partisiipin osan nähdä kuvastavan kokijan toimintaa ja tilaa (Hynönen 2016: 35–38). Kokijan toimintaa tulkitsemalla voidaan kuitenkin havaita, että esitelmän pitäminen on aiheuttanut tuntemusten lisäksi myös monia erilaisia tunteita, kuten jännitystä, epävarmuutta ja pelkoa.

Tunnediskurssissa ei ilmaista tunteita ainoastaan omasta perspektiivistä, vaan myös empatian ja samaistumisen kautta suhteessa toisiin ihmisiin. Diskurssien yhtenä ominaisuutena voidaankin nähdä juuri kyky suhteuttaa omaa itseämme toisiin ihmisiin (Fairclough 124: 2004), esimerkiksi silloin, kun samaistumme toisten tunteisiin ja koemme empatiaa. Esimerkki (54) havainnollistaa empatian kautta muodostuvaa tunnekokemusta.

(54)– – Kävi kyllä **sääliksi** niitä poikia – –

Esimerkissä (54) kirjoittaja kertoo *säälineensä* toisia oppilaita. Hän ikään kuin asettuu heidän asemaansa heidän kokemuksiaan pohtien. *Säälimistä* voidaan tarkastella sekä kognitiivisena että mentaalisen prosessina, jossa toimijaminän sijaan kirjoittajan tunneminän kautta nousee esille emotionaalinen ulottuvuus, jossa toiminnan havainnoinnin avulla tehdään johtopäätöksiä tarkasteltavasta kohteesta (Pälli 2003: 66). Kirjoittajan ilmaisema tunne *sääli* on siis kirjoittajan

subjektiivisen tunneinin havaintoihin perustuva kokemus. Juuri tällaisten subjektiivisten tunnekokemusten esille tuominen on diskurssissa keskeinen ja yleinen piirre.

Tunneidiskurssin yhtenä päämääränä voidaan pitää erilaisten tunteiden purkamista, vastaanottamista ja jakamista. Opettajiin liittyvät kokemukset ja niihin kuuluvat tunteet voidaan nähdä yhdistävänä tekijänä. Opettajia käsittelevät kertomukset linkittyvät lapsuuteen, arkeen, kasvuun sekä sitä kautta myös ajan kulumisen teemaan, mikä muodostaa diskurssin ympärille emotionaalisen, herkän ja melko henkilökohtaisen kentän. Kouluarjen ja koulumaailman tarkastelu kytkee nämä teemat myös osaksi jokapäiväistä kulttuuria ja toimii täten yhdistävänä tekijänä myös kulttuurisella ja yhteiskunnallisella tasolla. Ihmiset muodostavat siis omia henkilökohtaisia merkityksiään omista kokemuksistaan käsin, mutta toisaalta vuorovaikutuksen myötä kytkeytyvät myös osaksi laajempaa kulttuurista ja sosiaalista kehystä (Hall 1997: 18). Opettajien ammatin ympärillä risteytyvät siis monet henkilökohtaiset sekä toisaalta yhteisesti jaetut tunteet ja ajatukset. Esimerkki (55) havainnollistaa opettajakokemuksen henkilökohtaista tasoa, ja esimerkit (56) ja (57) puolestaan yleisempää sosiaalisesti jaettua tasoa.

(55) – –Kouluun oli **mukava** tulla. Koskaan ei ollut mitään isoja ongelmia. **Olen** ikuisesti hänelle **kiitollinen** – –

(56) – –Nyt on **nuoret** olleet **iloisia** ja **tyytyväisiä**, kun on ollut oikea opettaja.

(57) – –Näin **aiheutettiin** aikaisemmin **lapsille traumoja**.

Esimerkissä (55) kirjoittaja kirjoittaa, että kouluun oli *mukava* tulla. *Mukavalla* voidaan viitata muun muassa johonkin hauskaan, rattoisaan, miellyttävään ja kivaan (KS s.v. *mukava*). *Mukava* sana voidaan tulkita asenneadjektiiviksi, joka ilmaisee puhujan subjektiivista näkemystä suhteessa sanottuun asiaan (VISK § 584). Näin ollen näkökulma ja kokemus siitä, että kouluun tuleminen on tuntunut hyvältä, ovat kirjoittajalle henkilökohtaisia ja yksilöllisesti koettuja. Tähän kokemukseen kirjoittaja suhteuttaa omia tunteitaan. Hän käyttää persoonamuotoista verbiä *olen* sekä sanaa *kiitollinen* ilmaisemaan omaa tunnettaan opettajaa kohtaan. *Kiitollisuudella* viitataan usein juuri kiitollisuuden tuntemiseen (KS s.v. *kiitollisuus*).

Esimerkeissä (56) ja (57) taso on puolestaan yleisempi. Esimerkissä (56) kirjoittaja kuvailee nuorten kokemusta yleisesti kertoen, että nuoret ovat olleet *iloisia* ja *tyytyväisiä*. Kirjoittaja käyttää tunteiden kuvaamiseen adjektiiveja, jotka ilmaisevat *ilon* ja *tyytyväisyyden* tunteen kokemista. Tietyt tunteet ovat siis eksplisiittisesti kuvattuja ja tunnistettavissa. Kirjoittaja ei kuitenkaan lue itse itseään näiden tunnetta tuntevien joukkoon, vaan toimii enemmänkin toisten tunnekokemuksen havainnoijana. Näkökulma on siis ennemminkin tulkinnallinen. Esimerkissä (57) kirjoittaja käyttää passiivimuodossa olevaa imperfektiverbiä *aiheutettiin*, joka häivyttää tekijän sekä täten korostaa yleisempää tasoa, kun tekijä tai tilanne eivät ole persofinisoituja. Sana *trauma* kuvastaa voimakkaan kokemuksen aiheuttamaa henkistä vauriota (KS s.v. *trauma*). Sanan henkinen ulottuvuus nostaa esiin tunteiden merkityksen osana kokemusta.

Tunnekokemusten kannalta keskeisiksi nähdään myös paikat, jonne tapahtumat ja tunteet sijoitetaan. Tämä näkyy muun muassa runsaana paikkaa havainnollistavien adverbien määränä. Osa adverbeista on neutraalimpia esimerkiksi *koulussa*, *kansakoulussa*, *opinahjossa*, *lukiossa*, *alakoulussa*, *välitunneilla*, *tunneilla*, *kasilla* ja *seiskalla*. Suuri osa adverbeista voidaan kuitenkin tulkita affektiiviseksi eli kirjoittajan suhtautumista, tunnetilaa tai asennoitumista kuvaavaksi (VISK § 1707). Tällaisia adverbeja ovat muun muassa *homekoulun lahossa vessassa*, *marsplaneetalla*, *valokeilassa* ja *neukkulassa*. Tällaiset kielelliset suhtautumistapa ilmaisevat valinnat kytkeytyvät kirjoittajan tunteisiin sekä toisaalta myös aisteihin. Esimerkiksi *homekoulun laho vessa* herättää lukijassakin voimakkaan aistikanaviin kytkeytyvän mielikuvan haisevasta, kolkosta, vanhasta ja epämiellyttävästä wc-tilasta. Usein juuri erilaiset paikat kytkeytyvät aistien kautta muistoihin sekä samalla aktivoivat myös tiloihin ja paikkoihin liittyvät tunteet (Estola & Erkkilä 2007: 150).

Tunteita kuvataankin kommentoissa usein subjektiivisesta näkökulmasta omien kokemusten ja havaintojen kautta. Tämä näkyy muun muassa seuraavassa esimerkissä (58).

(58) – **–musta tuntuu** että se ei halua enää puhua mulle ja se on kyllästynyt mun asioihin.

Havaintojen tuominen esille näkyy muun muassa subjektiivisen kokijan vaativien aistihavaintoja sekä evidenssejä ilmaisevien vaikutelmaverbien käyttönä (VISK § 488). Esimerkissä (58) kirjoittaja käyttää yleisvaikutulemaverbiä *tuntua* (VISK § 488), johon hän kytkee puhekielisessä muodossa olevan adverbiaalinen *musta*. Kirjoittaja siis kuvailee, millainen tunne hänellä tilanteesta subjektiivisesti rakentuu saadun evidenssi perusteella. Diskurssille onkin hyvin tyypillistä, että tilanteita kuvataan omista kokemuksista ja havainnoista käsin.

Tunteiden kirjon ilmaiseminen voi diskurssianalyysin perusteella näyttäytyä laajana, jopa hallitsemattomana ja järjestäytymättömänä. On kuitenkin hyvä muistaa, että toimintamme ja tunteidemme ilmaisemisen taustalla vaikuttavat niin kutsutut kulttuuriset mallit, jotka ohjaavat meitä näyttämään ja kuvaamaan tunteita “sopivalla tavalla” (Gee 1999: 68). Aineiston kohdalla tunteiden jakamisen kulttuuriin vaikuttavat muun muassa Suomi24-verkkoyhteisön jakamat yhteiset normit ja käsitykset siitä, millaisten tunteiden jakaminen on sopivaa sekä toisaalta myös laajemmat yhteiskunnallisesti jaetut näkemykset tunteiden jakamisen erilaisista tavoista.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelua

5.1.1 Opettajuuden representaatiot

Opettajia sekä opettajuutta representoidaan kommentteissa monin erilaisin tavoin. Keskeisimmiksi representaatioryhmiksi aineistosta nousivat esille *väkivaltainen ja alistava, kertomusten hahmo, ääripäiden henkilö, epäoikeudenmukainen ja epäammattillinen* sekä *sivistynyt ja lukenut*.

Opettajia representoidaan kommentteissa **väkivaltaisiksi ja alistavaksi** henkilöiksi, jotka käyttävät sekä fyysistä että henkistä väkivaltaa. Heidät kuvataan uhkaaviksi sekä autoritäärisiksi henkilöiksi, joiden inhimillisuus piiloutuu voimakeinojen ja mielivaltaisen käytöksen alle. Opettajien suhde oppilaisiin kuvataan melko vastavuorottomaksi ja kylmäksi. Opettaja esiintyy toimijana, jonka armoille toiminnan kohteeksi altistuva oppilas jää.

Opettajia representoidaan myös **kertomusten ja tarinoiden hahmoksi**. Hahmomaisuuden kautta opettaja nähdään mielenkiintoisena henkilönä, jonka ulkonäköä sekä toimintaa kuvaillaan värikkäästi. Hahmoperspektiivistä käsin opettajan kuvauksessa korostuu ammatillisen identiteetin lisäksi henkilökohtaisen identiteetin taso, johon liitetään elämäntilanteeseen, ulkonäköön, ikään sekä sukupuoleen liittyviä kielellisiä elementtejä. Opettajaa representoidaan ikään kuin hahmona, josta tahdotaan tuoda monipuolisesti asioita esille.

Opettajia representoidaan **ääripäiden henkilöksi**. Opettajaa merkityksellistetään siis joko hyvin positiiviseen tai hyvin negatiiviseen sävyyn, mutta ei juurikaan neutraalisti. Opettajia kuvataan kommentteissa usein voimakkaiden tunteiden, mielikuvien ja mielipiteiden kautta. Opettajat nähdäänkin henkilöinä, jotka herättävät meissä paljon erilaisia tunteita ja ajatuksia. Myös suhde opettajaan kuvataan ääripäiden kautta joko hyvin vastavuoroiseksi tai vaihtoehtoisesti vastavuorottomaksi.

Opettajia representoidaan **epäoikeudenmukaisiksi ja epäammattillisiksi**. Opettajia kuvataan negatiivisessa sävyssä julmina, moraalittomina sekä kyvyttöminä hoitamaan ammattiinsa kuuluvia tehtäviä. Tämän teeman kautta esille nousee muun muassa koulukiusaaminen sekä opettajan kyvyttömyys puuttua siihen. Nämä representaatiot toisaalta kytkeytyvät myös jo aiemmin mainittuun väkivaltaisuuden ja alistamisen teemaan.

Lisäksi opettajia representoidaan **lukeneiksi ja sivistyneiksi**. Tässä kuvauksessa korostuivat sekä positiivinen että negatiivinen suhtautuminen. Toisaalta opettajia kuvataan älykkäiksi sekä sitä kautta kykeneviksi moniin erilaisiin ja haastaviinkin tehtäviin. Esille nousee etenkin opettajien kyky välittää tietoa eteenpäin ymmärrettävässä muodossa. Toisaalta taas opettajat representoituvat tämän teeman kautta hieman etäiseksi.

Opettajan merkityksellistämässä näkyy sekä positiivista, että negatiivista suhtautumista opettajiin, vaikka negatiivinen suhtautuminen onkin positiivista yleisempää. Merkityksellistämisen prosesseissa korostuu opettajan monikerroksinen identiteetti, jota käsitellään sekä henkilökohtaisesta että toisaalta ammatillisesta perspektiivistä. Opettajien henkilökohtaiseen identiteettiin liitetään elämäntilanteeseen, ulkonäköön, ikään sekä sukupuoleen liittyviä kielellisiä elementtejä. Ammatillinen identiteetti tuntuu taas kytköstyvän vahvemmin opettajan toiminnallisuuteen sekä ammatin harjoittamiseen liittyviin seikkoihin sekä oletuksiin ja ajatuksiin ammattitaidon sisällöistä. Kaiken kaikkiaan representaatiossa korostuu tunteikas ja voimakas sävy, jossa kirjoittajat käyttävät erilaisia kielellisiä keinoja ilmaistakseen voimakkaita tunteita ja ajatuksia. Opettajan merkityksellistäminen tapahtuu suhteessa omiin tunteisiin, muistoihin ja kokemuksiin ja kytkeytyy täten vahvasti kirjoittajan henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan.

Yksinkertaistettuna opettajat representoituvat aineiston perusteella henkilöiksi, joilta voimme odottaa vaihtelevasti monenlaisia asioita. Opettajat voivat toisaalta olla väkivaltaisia ja epäreiluja sekä sitä kautta epäammattillisia. Toisaalta taas opettajat tietävät paljon asioista, ja pystyvät auttamaan meitä ymmärtämään ja oppimaan uutta. Opettajina toimii niin ikään hyvin erilaisia henkilöitä. Opettajat ovat lisäksi merkityksellisiä muistoihimme ja kokemuksiimme kytöksissä olevia henkilöitä, niin hyvässä kuin pahassa, ja sitä kautta herättävätkin meissä monenlaisia voimakkaita ajatuksia, mielipiteitä ja tunteita.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella sitä, millaisia merkityksiä opettajista muodostetaan sekä sitä kautta pohtia onko merkityksen muodostamisella mahdollisesti vaikutusta opettajan ammatin viehättävyyden laskuun ja negatiiviseen sävyyn, jolla opettajuutta usein havainnoidaan. Tuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että oletamus representaatioiden negatiivisuudesta näyttäytyi tutkimusten aineistoa tarkastelemalla osittain pitävän paikkaansa. Negatiivinen suhtautuminen ei kuitenkaan ole ainoa tapa, jolla opettajia merkityksellistetään. Aineistoa tarkastelemalla voidaan kuitenkin havaita, että opettajat ovat monenlaisen monikerroksisen ja moniulotteisen tarkastelun ja arvostelun kohteina. Siinä missä monet muut ammattinedustajat saavat jäädä ammatti-identiteettinsä taakse ja säilyttää yksityisyytensä, vaaditaan opettajan ammatissa tietynlaista tarkastelun keskiössä olemista. Tämä tarkastelu ulottuu usein myös opettajien yksityiselämän henkilökohtaiseen minään. Samalla opettajien ammattiin liitetään vahvoja olettamuksia oikein toimimisesta sekä ajatuksia siitä, miten opettajien tulee käyttäytyä. Arvostelusta ja vaatimuksista huolimatta opettajat nähdään yhtä aikaa myös hyvin merkityksellisinä lapsuutemme ja kasvuumme kietoutuneina henkilöinä ja hahmoina, joilla voidaan nähdä olevan melko paljonkin vaikutusta siihen, millaiseksi loppuelämämme muotoutuu.

5.1.2 Opettajuuden diskurssit

Opettajien merkityksellistämisen prosesseihin kytkeytyy monia erilaisia vakiintuneita merkityksellistämisen tapoja eli diskursseja. Tutkimuksen tavoitteiden kannalta onkin hyvin mielenkiintoista tarkastella myös yksittäisten havaintojen lisäksi nimenomaan sitä, millaisten merkityksellistämisen tapojen voidaan nähdä olevan tavalla tai toisella vakiintuneita. Aineiston analyysin perusteella muodostui neljä erillistä diskurssien ryhmää oikeudenmukaisuusdiskurssi, viihdediskurssi, ammattidiskurssi sekä tunnediskurssi.

Oikeudenmukaisuusdiskurssissa opettajaa sekä hänen toimintaansa merkityksellistetään erilaisten moraali- sekä oikeudenmukaisuuskäsitysten kautta. Näistä moraalikäsitteistä neuvottelemalla pyritään diskurssissa löytämään yhteinen näkemys oikean ja väärän välillä. Opettajiin ja opettajuuteen liitetään diskurssissa ajatus opettajien eettisestä koodistosta, joka kytkeytyy ammatin ytimeen.

Viihdediskurssissa opettajia tarkastellaan puolestaan viihteellisestä näkökulmasta. Opettajista kerrotut tarinat, sattumukset ja yksityiskohdat koetaan hauskoiksi ja viihdyttäviksi. Viihteellisyys rakentuu muun muassa siten, että opettajiin liitetään asioita, joita heihin ei yleensä stereotyyppisesti yhdistetä. Tästä muodostuu diskurssille keskeisessä roolissa olevaa huumoria. Opettajat nähdään viihdediskurssin lomassa huvittavina, jopa surkukupaisina henkilöinä.

Ammattidiskurssissa opettaja merkityksellistyy ammattinsa edustajaksi. Diskurssin sisällä käydään keskustelua siitä, millaisia tekijöitä opettajan ammattiin kuuluu ja minkä tekijöiden puolestaan pitäisi jäädä ammatin harjoittamisen ulkopuolelle. Diskurssin puhetavalle on tyypillistä tietynlainen arvottava ja arvosteleva sävy, jonka tiimoilta opettajia tarkastellaan ja arvostellaan monipuolisesti. Diskurssissa muodostetaan merkityksiä pitkälti omista kokemuksista käsin. Samalla diskurssissa esiintyy myös formaalimpia sanastoja, jotka luovat diskurssiin ammatillisuuteen kytkeytyvää virallisempaa tasoa.

Tunnediskurssissa opettajat merkityksellistyvät voimakkaiden tunteiden kautta. Diskurssissa vallitsevissa puhetavoissa esiintyy paljon emotionaalisuutta. Sen sijaan neutraalia suhtautumista opettajia kohtaan ei juurikaan esiinny. Tunnediskurssin myötä opettajat merkityksellistyvät monenlaisten tunteiden herättäjiksi sekä kietoutuvat osaksi ihmisten henkilökohtaista ja merkittävää tunne- sekä kokemusmaailmaa.

Merkityksellistämisen tavoissa näkyy siis sellaisia kulttuurisia ilmiöitä kuin opettajan työhön liittyvät eettiset koodistot, opettajien kokeminen viihteellisinä hahmoina, opettajan työn ammatilliseen puoleen liittyvä keskustelu ja arviointi sekä opettajiin kytkeytyvät voimakkaat tunteet sekä tarve tunteiden jakamiselle. Aineistosta esille nousseiden diskurssien myötä voidaankin havaita, että aineistossa esiintyvien vakiintuneiden merkityksellistämisen tapojen joukossa on eroavaisuuksia. Opettajista ei siis muodosteta merkityksiä vain yhdellä tavalla tai tavoilla, jotka olisivat keskenään vain samanlaisia. Sen sijaan sekä representaatioissa että diskurssissa esiintyy suurta variaatioita.

Tutkimuksen tavoitetta tarkastellessa voidaan todeta, että aineistosta löytyy yhtymäkohtia negatiiviseen, ivalliseen sekä arvosteleviin merkityksellistämisen tapoihin. Tällaisilla tavoilla voidaan olettaa olevan myös yhteyksiä opettajan ammatin viehättävyyden laskuun ja negatiivisiin mielikuviin. Vaikka merkityksellistämisen tavoissa näkyy sekä negatiivista että positiivista

suhtautumista, voivat esimerkiksi jatkuvan ja kohtuuttoman arvostelun kohteeksi joutuminen sekä humoristiseksi ja viihdyttäväksi hahmoksi leimaaminen mahdollisesti vaikuttaa esimerkiksi opettajan ammatin arvostukseen sekä yleiseen näkemykseen työn merkittävyydestä. Toisaalta taas voimakkaiden tunteiden ilmeneminen voisi kertoa siitä, että opettajat ovat tavalla tai toisella merkittäviä hahmoja, sillä mikään mikä herättää meissä paljon tunteita, ei voi olla täysin merkityksetöntä.

Opettajiin kohdistuvat erilaiset merkityksellistämisen tavat kertovat mahdollisesti siitä, että koemme opettajien ammattiryhmän näyttävätyvän erilaisten suhtautumis- ja puhetapojen variaatioiden kenttänä. Opettajat ovat siis henkilöitä, joita merkityksellistetään monesta erilaisesta näkökulmasta sekä useilla erilaisilla tavoilla. Opettajien ammattiryhmä näyttäytyykin moniulotteisena ryhmänä, jossa sekä ammatillinen että henkilökohtaisempi identiteetti kytkeytyvät osaksi opettajuuden käsitettä. Ammatilliseen identiteettiin kytkeytyvät opettajiin kohdistuvat vaatimukset, oletukset sekä arvostelu. Henkilökohtaisempaan identiteettiin puolestaan kytkeytyy opettajien viihteellisempi aspekti, jonka kautta opettajassa tahdotaan nimenomaan alleviivata ominaisuuksia ammatin ulkopuolelta. Tunteet puolestaan ryhmittyvät näiden kahden identiteetin väliin vaikuttaen merkityksellistämisen prosessiin. Kaikille merkityksellistämisen tavoille on yhteistä se, että ne tavalla tai toisella kytkeytyvät osaksi kronologista kasvuamme sekä siihen liittyviä kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä. Ehkä juuri siitä syystä, että jokaisella on opettajiin liittyviä omakohtaisia kokemuksia, koemme, että meillä on oikeus ja jopa velvollisuus arvostella opettajien työn onnistuneisuutta. Olemme ikään kuin itse esimerkkejä siitä, onko työ onnistunut vai epäonnistunut.

5.2 Tulosten suhde aikaisempaan tutkimukseen

Kuten luvussa 1.3 todettiin, on opettajuuden representaatioita ja diskursseja tarkasteltu vasta varsin vähän. Tämän vuoksi kattavaa vertailua aikaisempaan tutkimukseen on haasteellista tehdä. Samantyyppisissä ja samoja teemoja ja aihepiirejä käsittelevissä tutkimuksissa on kuitenkin yhtymäkohtia ja elementtejä, joita on mielekästä tässä kohtaa tarkastella. Tässä luvussa käsittelen

lyhyesti aikaisemman tutkimuksen sekä oman tutkimukseni merkittävimpiä yhtymäkohtia sekä eroavaisuuksia.

Kamila (2012) tarkastelee tutkimuksessaan erilaisia opettajuuden pukeutumisdiskursseja. Haastattelumateriaalin hän kerää opettajia haastatteleamalla. Tutkimuksessa esille nousseiden opettajien pukeutumisdiskurssien välillä löytyy yhteyksiä myös aineistossani esille nousseisiin ilmiöihin, vaikka pukeutuminen ei omassa tutkimuksessani olekaan varsinaisesti tarkastelun pääkohteena. Näkökulma omassa tutkimuksessani on myös sikäli erilainen, että merkityksellistäjänä toimivat opettaja-ammattikunnan ulkopuoliset keskustelupalstan kommentoijat, kun taas Kamilan (2012) tutkimuksessa katse kiinnittyy opettajien omiin kokemuksiin. Toki on mahdollista, että myös keskustelupalstan nimettömien kommentoijien takaa löytyy opettajia, mutta lähtökohtaisesti perspektiivi on kuitenkin erilainen.

Hieman erilaisesta tutkimusasetelmasta huolimatta pukeutumisteeman kautta nousee kuitenkin esille esimerkiksi ilmiö *mallikansalaisuudesta*. Tästä ilmiöstä käsin opettajaa merkityksellistetään muun muassa kunnolliseksi ja asialliseksi. (Kamila 2012: 336–337.) Samankaltaisia teemoja nousee esille myös oman tutkimukseni oikeudenmukaisuusdiskurssissa, jossa opettajuuteen liitetään vahvasti oikein toimimisen eetos sekä opettajuuden ihannekuva oikein toimivasta ja kunnollisesta opettajasta. Myös ammattidiskurssissa nousee esille opettajiin sekä erilaisiin heitä koskeviin puhetapoihin liitettävä asiallisuus ja formaalius. Mallikansalaisen diskurssissa näkyvät selvästi opettajuuden perinteet, ihanteet sekä stereotypiat (Kamila 2012: 341), jotka korostuvat myös oman tutkimukseni oikeudenmukaisuus-, ammatti- sekä tunnediskurssissa. Tutkimustuloksia yhdistävä tekijä on lisäksi se, että opettajista rakentuva kuva on kokonaisuudessaan moninainen (ks. Kamila 2012: 342).

Sahlbergin (2007) puolestaan tarkastelee tutkimuksessaan opettajien representaatioita suomalaisissa romaaneissa. Tutkimuksen asetelma on verrattain omaani erilainen, mutta mahdollistaa mielenkiintoisen tarkastelun kaunokirjallisuudessa esiin nousevien opettajakuvausten sekä arkisissa nettikeskusteluissa käytyjen keskustelujen välillä. Yhteneväisiä teemoja ovat muun muassa antisankaruuden teema (Sahlbergin 2007: 240–259), joka kytkeytyy omassa tutkimuksessani esille nousseeseen viihdediskurssiin, jossa opettajia tarkastellaan humoristisesta perspektiivistä surkukupaisina hahmoina. Tämän lisäksi esille nousevat myös opettajan ja oppilaan välinen etäisyys, opettajan kriittinen tarkastelu sekä opettajien

epäonnistunut sekä onnistunut ideologisuus (Sahlbergin 2007: 240–259). Opettajia representoidaan aineistoni kommenteissa hyvin kriittiseen sävyyn, ja etenkin vääränlaisten ideologioiden välittämisestä huomautetaan tiukasti.

Näin ollen voidaan todeta, että yhteneväisiä teemoja kaunokirjallisuuden sekä arkisten keskustelun välillä voidaan havaita. Kaunokirjallisuudessa esille nousut teema, joka ei näkynyt omassa tutkimuksessani, on opettajien yksinäisyys. Tämä voi mahdollisesti johtua siitä, että kommenttien kirjoittajat merkityksellistävät opettajaa omista kokemuksistaan käsin itseensä keskittyen. Tällöin opettajien oma kokemusmaailma jää selvemmin taka-alalle. Mielenkiintoista on pohtia vaikuttavatko ihmisten arkiset käsitykset kaunokirjallisuuden yleisiin linjoihin vai sen sijaan kaunokirjallisuudessa sekä muissa viihteellisissä ja kulttuurisissa kanavissa esitetyt opettajahahmot siihen, miten merkityksellistämme opettajia arjessa.

Mooren (2004) teoksessa tarkastellaan hyvän opettajuuden kannalta keskeisiä sekä yleisiä ja suosittuja opettajadiskursseja tieteellisen kirjallisuuden valossa. Yhteyksiä teoksessa esille nousseisiin diskursseihin sekä kommenttiaineistossa esille nousseisiin diskursseihin on varsin vähän. Tämä voi osittain johtua kulttuurisista eroista sekä siitä, että teoksessa näkökulmana on keskittyä hyvään opettajuuteen liitettyihin diskursseihin. Yhtäläisyyksiä voidaan kuitenkin havaita muun muassa opettajan kuvaamisessa taitavana, käytännönläheisenä sekä mediassa usein kuvattuna henkilönä (ks. Moore, 2004). Voidakseni tehdä kansainvälistä tai kulttuurista vertailua erilaisten opettajadiskurssien välillä tarvitsisin enemmän tutkimustietoa nimenomaan opettajuuden yleisistä ja arkisista diskursseista.

Aikaisempaan tutkimukseen verratessa esille nousee opettajakuvan moninaisuus ja suuri merkityksellistämisen ja sen tapojen variaatio sekä toisaalta myös tiukassa istuvat perinteet. Huomionarvoista on, että representaatioita sekä diskursseja ylläpitävät muun muassa opettajat itse, mutta myös esimerkiksi kaunokirjallisuus, viihdekulttuuri sekä media. On haasteellista yksiselitteisesti todeta, mikä ympäröivän yhteiskunnan kulttuurisista tekijöistä vaikuttaa vanhimpana, ja mitkä tekijät taas muotoutuvat vaikutuksesta toisiin representaatioihin ja diskursseihin. Mielenkiintoinen kysymys esimerkiksi median ja opettajien ulkonäön tarkastelun kohdalla on se, että luoko media itsessään kiinnostuksen vai ruokkiiko se jo valmiina olevaa tarvetta (Kamila 2012: 350). Samankaltainen pohdinta on merkityksellistä myös muiden ilmiöiden tarkastelussa.

Tärkeää on kuitenkin mielestäni se, että erilaisia kuvauksia tarkastellaan aktiivisesti niiden alkuperästä huolimatta. Aikaisempaa tutkimusta sekä omaa tutkimustani tarkastelemalla voidaan todeta, että opettajista muodostuvat representaatiot ja diskurssit eivät varsinaisesti rakenna pelkästään negatiivista tai positiivista kuvaa, vaan monia erilaisia kuvauksia, joissa esiintyy sekä positiivista että negatiivista suhtautumista. Toisaalta esimerkiksi opettajien raju arvostelu sekä arvostuksen puute ammattia kohtaan näkyvät sekä aikaisemmassa tutkimuksessa että tämän tutkimuksen aineistossa.

Samaan aikaan opettajat näyttävät myös hyvin merkityksellisinä. Tämän kautta opettajan ammatti näyttää osin jopa ristiriitaisessa valossa. Opettajat ovat oman henkilökohtaisen maailmamme kokemusten kautta merkityksellisiä, mutta arkisen läheinen ja omakohtainen tartuntapinta asettaa meidät toisaalta myös asemaan, josta käsin koemme tarvetta arvostella opettajien työtä. Toinen tekijä voi olla se, että opettajan työ on niin sanotusti “ulkopuolisille” näkyvää työtä, minkä vuoksi se on lähellä meitä kaikkia. Monien muiden yhteiskunnan ammattien prosessit eivät ole arkisessa yhteiskunnassa välttämättä meille samalla tavalla näkyviä tai ymmärrettäviä. Opettajan työhön ei näin ollen välttämättä liity samanlaista mystiikkaa.

5.3 Tutkimuksen kriittinen tarkastelu

5.3.1 Suomi24–keskustelupalstan rooli ja tulosten yleistettävyys

Aineiston kontekstin suhteen on tehty rajauksia, mikä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Tässä tutkimuksessa kommenttien kirjoittajat edustavat Suomi24–keskustelupalstan yhtä rajattua joukkoa. Onkin tärkeää muistaa, että aineisto ei edusta koko kansan mielipidettä siitä huolimatta, että Suomi24–keskustelupalsta on yksi Suomen suosituimmista sosiaalisista medioista (ks. Jantunen 2018: 18). Opettajuuden representaatioiden ja diskurssien ei siis voida todeta automaattisesti noudattavan yhtä yhtenäistä linjaa muiden aineiston ulkopuolisten verkkokeskustelujen tai yhteiskunnallisen keskustelun kanssa, vaikka ne voivatkin ilmentää monia niille tyypillisiä piirteitä. Toisaalta taas on hyvä muistaa, että rajaukseen liittyvät valinnat

on perusteltu tutkimuksen yhteydessä avoimesti, jolloin myös tutkimuksen lukija tiedostaa tutkimukselle asetetut raamit.

Tutkimuksen tuloksiin voivat vaikuttaa myös opettajien merkityksellistämisestä riippumattomat Suomi24–keskustelupalstalle ominaiset konventiot. On esimerkiksi yleistä, että keskustelupalstalla jaetaan tyypillisesti enemmän tunteita herättäviä tai negatiivisia kokemuksia kuin kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa (ks. Lahti 2019:34, Harju 2018: 58). On lisäksi mahdollista, että verkkokeskusteluissa näkymättömät kirjoittajien intentiot tai tarkoitusperät vaikuttavat merkityksellistämisen prosesseihin. Toisaalta, kuten aikaisemmin mainittu, tämä ei ole ongelma, mikäli tutkimuksen kohteena eivät ole tutkittavien intentiot, vaan heidän käyttämänsä kielelliset keinot (ks. Lahti 2019: 35). Näin ollen kielellisiä piirteitä tarkastelemalla saatu tieto on merkityksellistä ja kertoo merkityksellistämisen prosesseista, jotka ovat tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena.

5.3.2 Teoreettinen viitekehys, tutkimusmetodi ja tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimii diskurssintutkimus sekä tarkemmin ottaen diskurssin ja representaation käsitteet. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella sitä, miten opettajia kuvataan sekä toisaalta millaiset vakiintuneet kuvaamisen tavat hallitsevat opettajien merkityksellistämistä. Koen, että käsitteinä diskurssin sekä representaatiot sopivat hyvin tämän asian tarkasteluun. Toisaalta taas esimerkiksi diskurssin käsitettä voi laajuutensa vuoksi olla haasteellista soveltaa pienemmän aineiston kohdalla. Vaikka diskursseja hahmottamalla voidaan saada tietoa siitä, millaiset vakiintuneet tavat puhua opettajista ovat läsnä kyseisessä aineistossa, voivat ne luoda illuusion siitä, että kyseessä on laajempi ja kokonaisvaltaisempi vakiintunut merkityksellistämisen tapa kuin se todellisuudessa onkaan.

Onkin tärkeää muistaa, että siitä huolimatta, että tutkimuksessa puhutaan diskursseista, antavat ne kuvan vain tietyn rajatun aineiston sekä kommentoijien ilmentämistä diskursseista, eivät koko yhteiskunnan tasolla vakiintuneista merkityksellistämisen tavoista, vaikka yhteyksiä näiden välillä onkin mahdollista havaita tai hahmotella. Diskurssintutkimus tarjoaa oman kokemukseni mukaan kuitenkin erinomaisia työkaluja kyseisten ilmiöiden tarkasteluun.

Tutkimusmetodinä diskurssianalyysi tarjoaa mielestäni hyvän tavan tarkastella kyseistä aineistoa. Toisaalta perinteiseen kielioppiin pohjautuvassa diskurssianalyysissä tutkijan vastuu havaintojen tekemisessä sekä niiden tulkitsemisessä korostuu. On siis mahdollista, että laadulliseen analyysin pohjautuvassa tarkastelussa tutkija voi tulkita aineistoa myös virheellisesti. Tämän vuoksi onkin hyvin tärkeää, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija perustelee valintansa ja on tekemistään valinnoista sekä koko tutkimusprosessista avoin, jotta tutkimuksen lukijat pystyvät arvioimaan tutkimusprosessia luotettavasti (Pietikäinen & Mäntynen 2009: luku 5.5.3). Toisaalta voivat laadullinen tutkimus sekä diskurssianalyysin erilaiset lähestymistavat kuvata tutkittavia ilmiöitä monipuolisesti tuoden esille muun muassa syyseuraussuhteita sekä sosiaaliseen kontekstiin liittyviä yhteyksiä (Pietikäinen & Mäntynen 2009: luku 5.7). Kuten 2. luvussa mainittiin, on diskurssianalyysin vahvuutena myös se, että laadullisen tutkimuksen moninaisena menetelmänä se mahdollistaa tehokkaan tavan tarkastella muun muassa lyhytaikaisia ja nopeasti eteneviä ilmiöitä (Phillips & Hardy 2011: 12). Erityisesti verkkokeskustelujen nopeatempoista ympäristöä tarkastellessa tällainen menetelmä näyttäytyy hyödyllisenä.

Tutkimuksen käytännön toteutuksessa oman haasteensa asetti Kielipankista ladatun aineiston käyttö. Aineiston rajaaminen hakusanalla helpotti aineistonkeruuprosessia, mutta asetti omat haasteensa aineiston rajaamiselle. Opettaja hakusanan käytön yhteydessä aineistoon pääsi mukaan myös koulukontekstin ulkopuolelle kuuluvia kommentteja. Rajaaminen täytyikin tehdä niin sanotusti manuaalisesti, mikä antaa mahdollisuuden rajaukseen liittyvien virheiden tapahtumiselle. Niin ikään tietokoneavusteinen rajaus olisi ollut tässä kohtaa turvallisempi menetelmä. Toisaalta taas aineisto oli kooltaan melko pieni, joten se oli melko helposti hallittavissa myös tutkijan toimesta. Inhimillisen virheen tekeminen on kuitenkin aina mahdollista.

5.4 Tutkimuksen hyödynnettävyys sekä jatkotutkimusideat

Kaiken kaikkiaan uskon, että tutkimuksella on potentiaalia antaa hyödyllistä tietoa opettajiin liitettävistä merkityksistä sekä merkityksellistämisen tavoista. Tutkimuksessa esille nousseista tuloksia voidaan tarkastella osana opettajan ammatin arvostusta sekä mahdollista alan viehättävyyden laskua. Tuloksia tarkastelemalla voidaan todeta, että aineistosta löytyy sekä positiivista että negatiivista suhtautumista opettajiin. Negatiivinen suhtautuminen on kuitenkin positiivista yleisempää. Lisäksi opettajiin kohdistettiin arvostelua, ivallisuutta sekä huvittuneisuutta. On siis mahdollista, että tällaiset merkitykset sekä merkityksellistämisen tavat ohjaavat ajatuksiamme opettajan ammatin arvokkuudesta ja tärkeydestä sekä vaikuttavat siihen, että yhä harvempi tahtoo hakeutua opiskelemaan opettajaksi.

Tärkeää on kuitenkin muistaa, ettei opettajiin suhtautuminen ja heidän merkityksellistämisenä ollut aineiston perusteella pelkästään negatiivista. Opettajia merkityksellistetään muun muassa välittäviksi, osaaviksi, asioita tietäviksi ja heidän vaikutustaan ihmisten elämään kuvataan positiivisella sävyllä. Tämän lisäksi vaikuttaisi siltä, että opettajilla on viihteellisessä kontekstissa oma vakiintunut paikkansa. Vaikka tämän teeman myötä esille nousevat myös ivallisuus sekä naurunalaiseksi tekeminen, kertoo tämä myös jonkinlaisesta opettajan ammatin vakiintuneen aseman ja paikan saavuttamisessa kulttuurissamme.

On tärkeää, että tutkimusta tuotetaan, ja että aineistot, joissa ilmiötä tarkastellaan, ovat mahdollisimman monipuolisia. Uskon, että tutkimuksen kautta pystytään nostamaan esille teemoja, jotka hallitsevat opettajapuhetta. Tulemalla tietoiseksi näistä teemoista, pystymme tietoisesti kiinnittämään huomiota siihen, millaisia merkityksiä aktiivisesti välitämme tai vastaanotamme sekä täten paremmin tarkastelemaan näiden merkitysten vaikutusta yhteisöissämme ja yhteiskunnassamme. Opettajat voivat myös mahdollisesti saada tärkeää tietoa ammatti-identiteettiinsä vaikuttavista tekijöistä sekä toisaalta pohtia ammatillisesta perspektiivistä esimerkiksi oppilaan ja opettajan välisen suhteen representaatiota tai kirjoittajien esille nostamia tunteita. Näitä havaintoja on puolestaan mahdollista hyödyntää opettajan ammatin parissa työelämässä.

Opettajien merkityksellistämistä olisi mielenkiintoista saada lisätutkimusta, jossa käsiteltäisiin laajempaa aineistoa sekä mahdollisesti useampia sosiaalisia medioita, jotta kommentoijien kirjo olisi laajempi. Tällöin opettajuudesta muodostetut representaatiot ja diskurssit kytkeytyisivät yhteiskuntaan laajemmalla tasolla. Mielestäni olisi lisäksi mielenkiintoista tarkastella sitä, miten opettajia valtamediassa kuvataan, sillä median välittämät kuvat ovat kiinteässä suhteessa ihmisten arkiseen merkityksen muodostamisen prosesseihin, asenteisiin, uskomuksiin ja käsityksiin. Medialla on näin ollen paljon valtaa suhteessa siihen, millaisina erilaisia ilmiöitä ja ihmisryhmiä tarkastelemme sekä arvostamme.

Lisäksi olisi kiinnostavaa tehdä vertailua siitä, miten esimerkiksi pienten lasten sekä aikuisten opettajista muodostamat merkitykset eroavat toisistaan. Opettajakoulutus kehittyy koko ajan ja sen yhteys ihmisten henkilökohtaisissa kokemuksissa olisi mielenkiintoinen tarkastelun kohde. Näkyvätkö muutokset konkreettisesti siinä, miten merkityksellistämme opettajia vai ovatko opettajiin liitetyt merkitykset silti sitkeitä ja muuttumattomia?

LÄHTEET

- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alho, Irja & Kauppinen, Anneli 2009: *Käyttökielioppi*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1154. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Blommaert, Jan 2005: *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Estola, Eila & Erkkilä, Raija 2007: Opettaja tunturin takana – Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. s.137–154. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö.
- Fairclough, Norman 2004: *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Taylor & Francis.
- Fairclough, Norman 1992: *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity.
- FIAM. Finnish Internet Audience Measurement. – <https://fiam.fi/10.7.2020>.
- Gee, James Paul 1999: *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Gillet, Grant 1992: *Representation, Meaning, and Thought*. Oxford Scholarship. Clarendon Press; 1 edition.
- Goffman, Erving 1971: *Arkielämän roolit: Oikeille jäljille rooliviidakossa*. Helsinki: WSOY
- Hacking, Ian 2009: *Mitä sosiaalinen konstruktionismi on?* Tampere: Vastapaino.
- Hall, Stuart 1997: *Representation: Cultural representations and signifying practises*. London: Sage Publications & Open University.
- Halliday, M. A. K. 1978: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, Christian M. (toim.) 2013: *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon: Routledge.
- Harju, Auli 2018: *Suomi24–keskustelut kohtaamisen ja törmäysten tilana*. – Media & viestintä 41 s. 51–74.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno 2007: Opettaja ihmisenä ja ammattilaisena. – Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. s.15–28. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö.
- Hynönen, Emmi 2016: *Suomen essiivi*. Väitöskirja. Turun yliopiston Kieli – käännöstieteiden laitos.
- Jantunen, Jarmo H. 2018: *Homot ja heterot Suomi24:ssä : analyysi digitaalisista diskursseista*. Puhe ja kieli, 38 (1), 3-22. – <https://journal.fi/pk/article/view/65488> 12.8.2020.
- Johansson, Marjut, Nuolijärvi, Pirkko & Pyykkö, Riitta 2011: Työelämän kielimaisema asiantuntijatyössä. – Marjut Johansson, Nuolijärvi Pirkko & Pyykkö Riitta (toim.), *Kieli työssä: asiantuntijoiden kielelliset käytännöt*. s.10–26. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Juva, Kersti 2013: *Rumista sanoista*. Kotimaisten kielten keskus. https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/kersti_juva/rumista_sanoista.9941.blog
- Kamila, Marjo 2012: *Katsojana ja katsottuna – Opettajan kontrolloitu ulkoasu*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Kelchtermans, Greet 2007: Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyttä, haavoittuvuus ja reflektio – Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. s.75–100. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö.
- Korhonen, Riitta 2016: *Yleiskielen seuranta: talkoohavaintoja 2*. Kielitieto. Kotimaisten kielten keskus. – https://www.kotus.fi/kielitieto/yleiskieli_ja_sen_huoltaminen/yleiskielen_seuranta/yleiskielen_seuranta_tal_koohavaintoja_2 10.10.2020
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus ja Kielikone. – <http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80> 12.8.2019.
- Laaksonen, Salla-Maaria 2018: *Taitavasti eettistä verkkotutkimusta*. – <https://vastuullinentiede.fi/fi/tutkimustyo/taitavasti-eettista-verkkotutkimus> 12.7.2020
- Laaksonen, Sasu 2014: *Opettajan opettajuus: katsaus Opettaja-lehden opettajakuvaan tradition ja ajan hengen ristitulella*. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Lagus, Krista, Pantzar, Mika, Ruckenstein, Minna & Ylisiurua, Marjoriikka 2016: *Suomi24: Muodonantoa aineistolle*. Kuluttajatutkimuskeskus, Valtiotieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2016:10. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lahti, Emmi 2019: *Maahanmuuttokeskustelun retoriikkaa*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto.

- Lehti, Lotta & Haapanen, Lauri, & Kääntä, Liisa 2018: *Diskurssintutkimus: monitieteinen ja monimenetelmäinen ala*. AFinLA–e Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 11, 4–19. – <https://doi.org/10.30660/afinla.75057>
- Linden, Jyri 2002: *Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen: Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön*. Licensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Luukka, Minna–Riitta 2000: Näkökulma luo kohteen: diskurssintutkimuksen taustaoletukset – Kari Sajavaara & Arja Piirainen–Marsh (toim.), *Kieli, diskurssi & yhteisö*. s.133–160. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Manninen, Anne 2012: *Nuorten kokemukset, käsitykset ja arvot opettajistaan - nuorten opettajakuvauksia internetin keskustelupalstalla*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Moore, Alex 2004: *The good teacher: Dominant Discourses in Teaching and Teacher Education*. Psychology Press.
- Niemi, Hannele 2007: Opettaja hyvän, pahan ja pyhän silmässä. – Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. s.45–58. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö.
- Nordenstreng, Kaarle 2013: Arvojen vallankumous 1960–1970-luvuilla– Raimo Lahti (toim.) *Rikosoikeudellinen muutos 1960-luvulta 2010-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopiston oikeustieteellinen tiedekunta. s.1–7. – https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/102535/arvojen_vallankumous.pdf?sequence=5&isAllowed=y 1.10.2020
- Phillips, Nelson & Hardy, Cynthia 2011: *What Is Discourse Analysis*. SAGE Publications, Inc: Thousand Oaks.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Potter, Jonathan 1996: *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE.
- Pynnönen, Anu 2013: *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Working Paper N:o 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu.
- Pälli, Pekka 2003: *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 910.
- Ranta, Joni 2016: *“Kumman kaa olisit mielummin” Tapaustutkimus hyvän tai huonon opettajan representaatiosta tv-komediasarjassa*. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ranta, Mika 2019: Luokanopettaja-koulutukseen hakevien määrä romahti, mutta opettaja-pulaa ei vielä ole näköpiirissä. *Helsingin sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006125103.html>
- Räsänen, Rauni 2007: Arvot opettajan työn tienviittona. – Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. s.29–44. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö.
- Sahlberg, Jukka 2007: *Hyvin toimeentulevat irralliset: Opettajan ideologiat ja funktiot suomalaisissa romaaneissa*. Licensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Suomi24: *Suomi24:n säännöt*. – <https://www.suomi24.fi/opastus/saannot> 14.8.2020
- TENK= Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009: Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. – <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> 15.7.2020
- Torkki, Juhana 2014: *Tarinan valta*. Suomi: Otava.
- Turtiainen, Riikka & Östman, Sari 2013: *Verkkotutkimuksen eettiset haasteet: Armi ja anoreksia*. Tampere: Vastapaino.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 10.8.2020
- Vuorikoski, Marjo & Räsänen, Mirka 2007: Opettajan identiteetti ja identiteettipoliittikat hallintakulttuurien murroksissa. *Kasvatus & Aika* 4 (4) 2010, 63-81.
- Webb, Jenn. 2008: *Understanding the representation*. Los Angeles & London: SAGE Publications.