

HANNU SIMOLA**Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle.**

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137. (Väitöstilaisuus Helsingin yliopistossa 25.2.1995)

Kieli ja todellisuus muna ja kana

Yksi viime aikojen yhteiskunnallisen keskustelun rakastetuimpia ja vihaituimpia neologismeja on diskurssi. Sanakirjat eivät tuo juurikaan apua etsijälle, joka yrittää selvittää itselleen, mistä on kysymys. Nykysuomen sanakirjan mielestä "diskurssi" tulee tarpeettomana vierasperäisenä sanana korvata suomalaisella sanalla "keskustelu" (Nykysuomen sanakirja 1970; 1991). Kovin paljoa pitemmälle ei auta myöskään ajantasaisempi Suomenkielen perussana-kirja. Keskustelu-merkityksen lisäksi se vain toteaa diskurssin viittaavan "virkettä laajempiin kielellisiin tuotoksiin" (Suomenkielen perussanakirja 1990).

I

Diskurssi-termi nousi tieteelliseen käyttöön 1970-luvulla paitsi ranskalaisen ajatusjärjestelmien historioitsijan Michel Foucault'n myös lukuisten, pääasiassa poliittista kielenkäyttöä tarkastelevien tutkimusten kautta. Yhtenä perusideana oli korvata diskurssilla ideologian käsite. Se nähtiin jonkinlaisena väärän tietoisuuden synonyyminä, tieteellisen maailmankatsomuksen vastakohtana. Haluttiin korostaa myös sitä, että erilaiset vakiintuneet puhuvat jostakin yhteiskunnallisesta ilmiöstä olivat ne sitten tieteellisiä teorioita, asiantuntijalausuntoja taikka sorrettujen näkökantoja ovat yhtä kaikki sosiaalisten suhteiden ilmauksia. (Sulkunen 1992, 232) Diskurssi-termi sai käyttöä pian mm. kirjallisuus- ja kielitieteessä, semiotiikassa ja lingvistiikassa, sosiaalipsykologiassa, tiedonsosiologiassa ja antropologiassa (Ks. esim. mt. ja Jokinen ym. 1993, 10).

Vuoden 1992 Sosiologia lehden neljässä numerossa käytiin kohtuullisen kiivas keskustelu diskurssianalyysin luonteesta ja merkityksestä. Kriitikoiden mielestä "diskurssin suola on menettänyt makunsa eikä kelpaa enää edes tenttipluffaukseen" (Sulkunen 1992, 232), diskurssista on tullut epäkäsite, joka on kadottanut analyttisen voimansa (Hoikkala 1992, 134). "Diskurssianalytikoiksi" itseään kutsuvat taas väittivät, että diskurssianalyysin innokas metodinen kehittäminen on vasta päässyt käyntiin ja näköalat ovat erinomaiset (Jokinen ym. 1992, 133). Väittely päättyi ratkaisemattomaan, kuten odottaa sopiikin. Yksien mielestä diskurssin käsite joutaa romukoppaan ja korvattavaksi esimerkiksi kielenkäytön käsitteellä (Sulkunen 1992, 233), toisten mielestä tällainen johtaisi entistä pahempiin sekaannuksiin (Suoninen 1992, 312).

Tämä keskustelu diskurssista on itsessään hyvä esimerkki kielenkäytöstä sosiaalisten suhteiden ilmauksena. Keskustelijat olivat oikeastaan hyvin yksimielisiä itse asiasta eli siitä että diskurssi-termi on kärsinyt löysästä käytöstä. Tärkeämmäksi kuin se, mistä puhuttiin, muodostuikin se, miten puhuttiin. Yhdet määrittivät itsensä eettisen ja syvällisen tieteen puolestapuhujiksi leimaamalla diskurssi-käsitteen käyttäjät tenttipluffareiksi ja pinnallisiksi muodin seurailijoiksi. Toiset taas rakensivat omaa koulukuntaansa nimeämällä itsensä "diskurssianalytikoiksi" ja puhumalla diskurssianalyysistä tuttavallisesti "DA":na. Pelkällä kielenkäytöllä torjuttiin ja hyväksyttiin, rakennettiin rajoja ja muodostettiin joukkoja.

II

Nykysuomen sanakirjan kanssa olen samaa mieltä siitä, että diskurssista keskustelu-merkityksessä olisi parasta luopua. Sen sijaan haluan puolustaa diskurssia arvovaltaisen kielenkäytön synonyyminä. Tällöin olennaista on ainakin kaksi seikkaa.

Ensinnäkään diskurssi ei ole mitä tahansa tai kenen tahansa puhetta missä tahansa kontekstissa. Sanan ranskan- ja englanninkielistä yleismerkitystä mukaillen, diskurssi on seisomaan nousten pidetty puhe, joka vaatii yleisöltä kuulemaan hiljentymistä. On kyse vakavista puhetoiminnoista, joissa asiantuntijat puhuvat asiantuntijoina; käytännöistä, jotka systemaattisesti muodostavat kohteita, josta puhuvat. (Foucault 1972, 49.) Sanat, jotka ovat arvovaltaisia, kun ne esitetään valtionkirkon saarnastuolista, muuttuvat arvovallattomiksi ruuhkabussissa esiintyvän maalikkosaarnaajan suusta kuultuna. Foucault luonnehtiikin arvovaltaista puhujaa "erityisenä paikkana, joka tosiasiallisesti voidaan täyttää eri yksilöillä" (mt., 95).

Toiseksi, on tärkeätä huomata, että diskurssi on enemmän kuin pelkät kirjoitettu teksti tai pidetty puhe. Diskurssi ulottuu kielen tuolle puolen, sillä siihen sisältyy myös yhteiskunnallisesti vaikuttavia käytäntöjä. Kyse on todellisuuden sosiaalista rakentumisesta, jossa kielellinen merkitys ja kielen käyttö kietoutuneet likeisesti toisiinsa. Diskurssi on olennaisella tavalla aktiivista ja materiaalista tekemistä ei pelkkää sanallista kuvaamista sillä arvovaltainen kielenkäyttö tuottaa erityisiä seurauksia, vaikutuksia, efektejä. (Jokinen ym. 1993, 41.) Itse asiassa juuri tähän suuntaan viittaa sanan latinalainen alkuperäkin. Latinassa verbi *discurro* ja substantiivi *discursus* merkitsevät asioiden toimittelua ja puuhakasta sinne tänne rientämistä (Latinalais-suomalainen sanakirja 1992).

III

Jos diskurssi nähdään arvovaltaisena puheena, on kysymystä kielen- ja vallankäytön välisistä suhteista vaikea ohittaa. Diskursiivisen kentän heterogeenisuutta, moninaisuutta, moniäänisyyttä kahlitsevat tekijät ovat silloin tärkeitä. Avainasemassa ovat kulttuuriset itsestäänselvydet, eräänlaisiksi luonnollisiksi ja kyseenalaistamattomiksi totuuksiksi muotoutuneet kielenkäytön konventiot, jotka vievät elintilaa muilta mahdollisilta diskursseilta. (Jokinen ym. 1993, 76-77.)

On tärkeätä huomata, että totuuksilla ei tässä tarkoiteta niinkään aatteita, ideoita, paradigmoja tai premissejä perinteisessä julkilausutussa ja intentionaalisessa mielessä. Kaikkein tärkeimmät totuudet tunnustetaan huomaamatta sivulauseissa, implisiittisesti rivien välissä. Ne ovat usein annettuna otettuja itsestäänselvyksiä, hyvin tiedettyjä mutta huonosti tiedostettuja, laajasti tunnustettuja mutta vähän tunnistettuja. Tällaisten totuuksien voima on juuri niiden vastaansanomattomassa itsestäänselvyydessä, joka ohjaa puhettamme, ajateluamme ja myös toimintaamme.

IV

Arvovaltainen asiantuntijapuhe ei ole pelkästään eikä edes ensisijaisesti sensuroivaa ja repressiivistä, rajaavaa ja kahlehtivaa kielenkäyttöä. Pikemminkin se on tuottavaa ja luovaa, positiivista ja rakentavaa. On perusteltua sanoa, että todellisuus rakennetaan olennaisessa mielessä diskursiivisesti. Kysymys kielen ja sen vaikutusten, tekstin ja todellisuuden, puheiden ja tekojen, sanojen ja asioiden välisestä suhteesta on tärkeä. Ei ole lainkaan harvinaista, että kielenkäytöstä kiinnostunut tutkimus nähdään epäkäytännöllisenä ja abstraktina, muodikkaana ja pinnallisena tutkimuksena, jota todellisuus ja vakavat yhteiskunnalliset ongelmat eivät kiinnosta (ks. esim. Rajanti 1992, 47). Tarkastelkaamme lopuksi arvovaltaisen kielenkäytön ja todellisuuden välisiä suhteita.

Totuuspuheella voi ajatella olevan ainakin kolmenlaisia seurauksia, vaikutuksia tai efektejä. Ensinnäkin määrittäessään ”totta” tietoa, totuuspuhe määrittää samalla sen, mikä on kiinnostavaa ja tärkeätä. Se kertoo, mistä on puhuttava, mutta myös sen, mistä on syytä vaieta, jos haluaa tulla vakavasti otetuksi tietyllä diskursiivisella kentällä; jos haluaa tulla sijoitetuksi arvovaltaisen puhujan paikalle. Tällaista totuuspuheen vaikutusta voitaisiin kutsua sen tietoeffektiksi.

Toiseksi totuuspuhe oikeuttaa ja legitimoit tiettyjä konkreettisia tekoja ja toimenpiteitä. Se tekee monista käytännöllisistä ratkaisuista ja valinnoista itsestäänselviä ja luonnollisia. Ja mikä tärkeintä, näin tapahtuu ilman, että ratkaisuja tarvitsee enää erityisesti perustella. Tätä vaikutusulottuvuutta voisi nimittää totuuspuheen valtaefektiksi. Kolmas totuuspuheen ominaisuus sen pyrkimys ja kyky määrittää ihmisten menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta; heidän identiteettiään ja itseymmärrystään (ks. esim. Bourdieu 1990, 136-137). Esimerkiksi koulureformeihin liittyvällä totuuspuheella on osoitettu olevan taipumus muodostua osaksi opettajien ammatillisesta identiteetistä riippumatta siitä, miten he suhtautuvat varsinaisiin uudistuksiin (ks. esim. Popkewitz 1991, 216). Tässä voisi ajatella olevan kyse totuuspuheen subjektiefektiksi.

V

Ottakaamme esimerkiksi muutamia opettajan työstä puhumisen totuusefektejä. Peruskouluun siirtymisen yhteydessä opettaja muuttui arvovaltaisessa asiantuntijapuheessa oppilasjoukon kouluelämän muotoajasta oppilasyksilöiden oppimisen ohjaajaksi. Opettajan työstä tuli joukkotyön sijaan yksilötyötä. Voidaan kysyä, millaisia tieto-, valta- ja subjektiefektejä tällä totuuspuheella voisi olla?

Ensiksi esimerkki tietoeffektistä. Koulu opettamisen ja oppimisen kontekstina katoaa valtiollisesta kouludiskurssista 1970-luvulta lähtien lähes kokonaan. Viimeisimpiä mietintötekstejä (KM 1989 ja Peruskoulun opetussuunitelman perusteet 1994) voi lukea jääden siihen uskoon, että yksityis- ja pienryhmäopetus on korvannut peruskoulussa luokkamuotoisen opetuksen. Opettajankoulutuksessa koulun institutionaalista, historiallisesti ja yhteiskunnallisesti muotoutunutta kontekstia koskeva tieto on menettänyt samalla lähes kokonaan asemansa. Kuvaavinta kenties on, ettei 1970-luvulta alkaen sosiaalipsykologialla ei ole ollut minkäänlaista roolia opettajan ammatillisessa tietojärjestelmässä. Oppilasjoukon käsittelyn ja työrauhan problematiikat poistuvat opetussisällöistä ja muuttuvat pelkiksi opetusharjoittelussa treenattaviksi taidoiksi. Johdonmukaista on myös se, ettei opettajankoulutuksessa ole yhtään

ainoata opetusvirkaa, jossa edellytettäisiin oppineisuutta kasvatussosiologisen, kasvatuksen historiallisen tai ylipäätään koulun yhteisö- tai instituutioluonnetta koskevan tiedon suhteen. Yksilökeskeisyyden totuusefektin voikin tiivistää Ulrich Neisserin (1981) käsitettä soveltaen niin, että opettajan ammatilliselle tietojärjestelmälle ei valtiolisessa kouludiskurssissa aseteta enää ekologisen validiteetin vaatimusta.

Entäpä yksilökeskeisyyden totuuden tuottamat valtaefektit? Ottakaamme esimerkiksi opettajan valtasuhde oppilaisiin ja siinä oppilasarvionnin kehittyminen yhä yksilöllisemmäksi, intiimimmäksi ja totaaliseksi. 1970-luvun alussa pidettiin vielä selvänä, ettei opettajan käsitys oppilaan persoonallisuudesta, hänen kyvyistään tai asenteistaan saisi vaikuttaa oppiaineiden arvosanoihin. Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa tapahtuu muutos. Tieto- ja taitokriteerien lisäksi oppiaineiden arvostelussa huomioidaan siitä lähtien myös ”oppilaan kokonaiskehityksen kannalta merkittävien, yleisten kasvatustavoitteiden saavuttaminen”. Tällaisina mainitaan yritteliäisyys, vastuuntuntoisuus, suhtautuminen koulutyöhön, säännöllisyys ja huolellisuus, aktiivinen osallistuminen sekä kyky ja halu yhteistyöhön. Erikseen huomautetaan vielä, että kiitettävää arvosanaa harkittaessa ”voidaan ottaa huomioon myös oppilaan myönteinen asenne ja halu toimia kasvatustavoitteiden edellyttämällä tavalla”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 29-31.) Totuus opettajan työn muuttumisesta yksilökeskeiseksi sekä oikeuttaa että legitimoii näin yhä sofistikoituneemman arviontijärjestelmän tunkeutumisen yhä syvemmälle oppilaan persoonaan (vrt. esim. Rinne 1987; 1988).

Millaisia subjektiefektejä yksilökeskeisyyden totuudella sitten on? On ajateltavissa, että se vaikuttaa tärkeällä tavalla ei vain opettajien vaan myös kouluhallintovirkamiesten ja koulututkijoiden ammatilliseen itseyttäytymykseen. Kun vielä 1950-luvulla puhuttiin opettajista koulun uudistajina (esim. KM 1952, 54), innovaattorin rooli siirtyy 1960-luvun lopulta lähtien kouluvirkamiehille ja -tutkijoille. Yksilökeskeinen puhetapa tekee helpoksi tuottaa kouluinnovaatioita paperilla. Ilman teoriaa taiedes kokemusta opettamisen kontekstista ei tarvitse miettiä, miten koulutusjärjestelmä ja kouluinstituutio toimii luoden edellytyksiä ja rajoituksia yksittäisille oppijoille ja opettajille, taikka miten noita reunaehtoja olisi muutettavissa (Lundgren 1991, 48-49). Opettajat muuttuvat uudistajista uudistusten kohteiksi ja ongelmiksi, esteiksi ja myös epäonnistumisten syntipukeiksi. Näin yksilökeskeisyyden totuus tuottaa osaltaan syyllisyydentuntoisia ja loppuunpalaneita opettajia (ks. esim. Rajala 1988), joiden ammatillinen identiteetti rakentuu ”mahdottoman yrittämiselle” (ks. esim. Broadfoot & Osborne 1988), pyrkimykselle vastata jokaisen oppilaan oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin. Syyllisyys koulun antamien lupausten pettämisestä siirtyy alas luokkahuoneen tasolle samalla kun kouluvirkamiehet, ja -tutkijat voivat nähdä itsensä dynaamisina, rationaalisina ja innovatiivisina, koulua todella kehittävinä ammattilaisina.

VI

Kielen ja todellisuuden välinen suhde on eräässä mielessä samanlainen kuin munan ja kanan. Keskustelu toisen tai toisen ensisijaisuudesta tai viimekätisyydestä on tuskin kovin hedelmällistä. Täysin ymmärrettävää sen sijaan on, että joku on kiinnostunut vain munasta ja toinen kanasta. Munakkaasta nauttiakseen ei tarvitse tietää minkälainen otus kana on eikä broilerin grillaaminen edellytä munan problematisointia. Mutta jos aiomme sanoa jotain yhteiskunnallisesti kiinnostavaa ja merkityksellistä munasta, voimme tuskin välttää kanasta puhumista. Ja itse asiassa sekään ei kovin pitkälle riitä: tämän päivän suomalaisesta munasta ja kanasta puhuessamme meidän on puhuttava myös ja kenties erityisesti kanalasta.

Lähteet

- Bourdieu, P. 1990. In other words. Essays towards a reflexive sociology. Cambridge: Polity Press.
- Broadfoot, P. & Osborn, M. 1988. What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 165-188.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge and Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Hoikkala, T. 1992. Kukoistavat diskurssianalyysit. *Sosiologia*, 29(2), 134-135.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1992. Diskurssianalyysin kirjavat kasvot. *Sosiologia*, 29 (2), 132-134.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1952. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1952:3. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Latinalais-suomalainen sanakirja 1992. Helsinki: SKS.
- Lundgren, U. P. 1991. Between education and schooling: Outlines of a diachronic curriculum theory. Geelong, Australia: Deakin University.
- Neisser, U. 1981. Kognitio ja todellisuus. Espoo: Weilin & Göös.
- Nykysuomen sanakirja 1970 ja 1991. Helsinki: WSOY
- Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus. Komiteamietintö 1989:26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus / Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus / Painatuskeskus.
- Popkewitz, T. S. 1991. A political sociology of educational reform. Power/knowledge in teaching, teacher education, and research. New York: Teachers College Press.
- Rajala, R. 1988. Teacher stress and coping: De-effectiveness of coping efforts from prospective perspective. Rovaniemi: University of Laplands Publications in Education. A series, 3.
- Rajanti, T. 1992. Mikä ihmeen diskurssianalyysi. Sosiologia 29 (1), 45-47.
- Rinne, R. 1987. Koulu symbolisen vallan näyttämönä. Kasvatus 18 (4), 303-314.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi: suomalaisen kansanopettajan tie. Kasvatus 19 (6), 430-444.
- Sulkunen, P. 1992. Tosiaan, mikä ihmeen diskurssi? Sosiologia 29 (3), 232-234.
- Suomenkielen perussanakirja 1990. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki.
- Suoninen, E. 1992. "Diskurssista" Sulkuselle. Sosiologia 29 (4), 312-313.