

Laura Liukko
Jaana Viljaranta
Airi Hakkarainen

Opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista

Kohokohdat

- Tutkimuksessa selvitetään Foucault'n valta-analyysin avulla miten koulussa esiintyvät kontrollin ja hallinnan muodot rakentavat käsitystä aggressiivisena pidetystä käyttäytymisestä sekä sitä, miten nämä käsitykset vaikuttavat oppilaisiin.
- Koulun odotukset ja käsitykset vaikuttavat oppilaiden subjektiviteettiin eli heidän toiminta-alaansa, mahdollisuuksiinsa ja itsensä hallintaan. Ne voivat myös sisäistyä oppilaiden omiksi vaatimuksiksi itseään kohtaan.
- Kun koulussa tunnistetaan erilaiset hallinnan muodot ja siirrytään tietoisesti kohti oppilaan autonomiaa kunnioittavaa opetusta, voi parhaimmillaan syntyä koulukulttuuri, joka laajentaa kapeaa normaaliuden käsitettä ja laajentaa oppilaan subjektiviteettia ja mahdollisuuksia tulla hyväksytyksi omana itsenään

Tässä artikkelissa tarkastellaan Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä alakoulun opettajien puhetta aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Tarkoituksenamme on tutkia, millaisia vallan muotoja ja strategioita opettajien puhe tuottaa ja millaisia subjektiviteetteja oppilaille näiden myötä rakentuu. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulun tuottamista vallan ja hallinnan muodoista sekä siitä,

miten ne muodostavat arjessa toistettavaa tietoa ja käytänteitä ja millaisia vaikutuksia edellä mainitulla on oppilaiden subjektiviteettiin.

Esitämme Foucault'ta mukaillen, että vallan ja hallinnan muodot yksilöllistävät kohteensa. Sen vuoksi aggressiivinen käyttäytymisen hahmottuu yksilöpsykologisten selitysmallien kautta ja dekontekstualisoituu irralleen laajemmasta sosiaalisesta kasvuympäristöstä.

Kouluissa ei välttämättä tulla kiinnittäneeksi huomiota sellaisiin rakenteisiin ja käytänteisiin, jotka esimerkiksi vähentäisivät aggressiivista käyttäytymistä, vaan tuki kohdistetaan ainoastaan yksittäisiin oppilaisiin, mikä kaventaa oppilaan subjektiviteettia ja tilaa tulla hyväksytyksi omana itsenään.

Tuloksemme jakautuvat viiteen vallan ja hallinnan muotoon. Normaalistava valta määrittää sitä normaaliuden rajaa, johon koulussa oletetaan oppilaiden omatoimisesti yltävän. Hierarkkinen kurivalta korostaa koulun kyseenalaistamatonta asemaa vallan käyttäjänä, jolloin aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas nähdään kurittomana objektina. Pedagoginen asiantuntijavalta ulottaa hallinnan oppilaiden huoltajiin, kun taas hallintavalta ulkoistaa vallan koulun toimijoiden ulkopuolelle. Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta nostaa aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyt oppilaat toiminnan keskiöön ja pyrkii avoimen vallan ja välittämisen avulla tukemaan oppilaita muita vallan käytön muotoja vahvemmin. Neljä ensimmäistä vallan muotoa tuottaa kapeaa subjektiviteettia, joka olettaa oppilaiden kehittyvän tasatahtisesti ja kykenevän vahvaan omatoimisuuteen ja itsehillintään; ne myös edellyttävät kyseenalaistamatonta sopeutumista koulun rakenteisiin. Viides vallan muoto laajentaa subjektiviteettia, sillä se pitää taitojen eritasoisuutta hyväksyttävämpänä, jolloin koulun rakenteet joustavat yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaisesti.

Asiasanat: aggressiivinen käyttäytyminen, dekontekstualisointi, Foucault, hallinta, valta

JOHDANTO

Oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen on viime aikoina herättänyt huolta sekä koululaitoksen sisällä että laajemmin jul-

kisessa keskustelussa. Keskustelun keskiössä on usein yksittäinen aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetty oppilas sekä hänen käyttäytymiseensä puuttuminen. Myös tieteessä aggressiivista käyttäytymistä on pitkään hahmotettu lähinnä yksilö- ja ryhmäpsykologisten selitysmallien kautta. Yksilöpsykologisessa näkökulmassa käyttäytyminen selitetään yksilöstä itsestään lähtevillä syillä, kuten esimerkiksi vaikeuksilla hallita vihan ja suuttumuksen tunteita. Tällöin aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee verbaalisena, fyysisenä tai välineellisenä toimintana ja on mahdollisesti yhteydessä oppilaan taipumukseen hallita ympäristöään (ks. Aro, 2014; Cacciatore, 2007). Ryhmäpsykologinen näkökulma taas selittää aggressiivisen käyttäytymisen liittyvän laajempaan sosiaaliseen todellisuuteen ja ilmenevän suhteessa muihin ihmisiin. Tällöin käyttäytymisen nähdään olevan esimerkiksi reaktio yksilön epäoikeudenmukaisena pitämään toimintaan tai luokkayhteisön vertaissuosion tavoitteluun (ks. Hudley 2008; Kauffman & Landrum, 2018).

Yksittäisen oppilaan tai ryhmäilmion kautta hahmotettuna aggressiivisena pidetty käyttäytyminen irtoaa kuitenkin yhtäältä yhteiskunnallisesta sekä toisaalta siitä koulukulttuurisesta kontekstista, jossa käyttäytyminen esiintyy. Tällöin aggressiivisena nähty käyttäytyminen typistyy korjattavaksi käyttäytymismalliksi ja huomio koulun omista, aggressiivista käyttäytymistä osaltaan jopa aiheuttavista ja vahvistavista rakenteista siirtyy kokonaan yksittäisiin oppilaisiin (ks. Kauppi, 2021; Väisänen & Lanas, 2021). Simolaa (2021) mukaillen voidaan esittää, ettei aggressiivista käyttäytymistä voida todella tutkia ja ymmärtää ottamatta huomioon sitä

toimintaympäristöä, jossa käyttäytyminen esiintyy.

Foucault'n vallan analyysi antaa mahdollisuuden tutkia aggressiivisena pidettyä käyttäytymistä laajempaa yhteiskunnallisenä ilmiönä. Tällaisen vallan kritiikin kautta hahmotettuna koulu ylläpitää sellaista normalisointiin perustuvaa valta- ja hallintajärjestelmää, jonka avulla vaikutetaan oppilaiden käyttäytymiseen ja niihin reunaehtoihin, jotka määrittävät sen normaalisti. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että koulu toimijoinen asettuu asiantuntijarooliin, joka määrittää, millaista käyttäytymistä pidetään aggressiivisena, ja päättää, miten siihen puututaan. Jos oppilas ei omatoimisesti yllä tällaiseen koulun asettamaan käyttäytymiskoodistoon, rakentuu vastuu käyttäytymisen korjaamisesta joko hänelle itselleen tai hänen huoltajilleen (ks. Alhanen, 2007; Foucault, 1980; 2005). Vaikka oppimista ja kasvatusta ei voi täysin erottaa vallasta ja normalisoinnista, tarjoaa valtaan perustuvien käytänteiden ja tiedon tarkempi tarkastelu mahdollisuuden kyseenalaistaa ja muokata sellaisia rakenteellisia toimintatapoja ja -ympäristöjä, jotka mahdollisesti vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen (ks. Foucault 1980; 2010).

Yllä olevien käsitysten pohjalta olemme lähteneet tutkimaan aggressiivisena pidettyä käyttäytymistä osana laajempaa yhteiskunnallista kontekstia. Aggressiota ei juurikaan ole tutkittu tästä näkökulmasta, joten artikkelimme on tarkoitus tuottaa sellaista uutta tietoa, joka auttaa sekä koulu- että tiedekenttää hahmottamaan aggressiivista käyttäytymistä yhteydessä siihen toimintaympäristöön, jossa siitä tällä hetkellä laajasti keskustellaan. Tutkimme ilmiötä tarkastelemalla, millaisia rakentei-

ta ja käytänteitä opettajien puheessa on, kun he puhuvat aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Analysoimme niitä Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä ja kiinnitämme erityisesti huomiota vallan eri ilmenemismuotoihin, koulun tuottamaan tietoon sekä päivittäin toistuviin käytänteisiin. Tutkimus perustuu seuraavaan kahteen tutkimuskysymykseen:

1. Millaisia vallan muotoja ja strategioita opettajien puheessa ilmenee, kun he puhuvat oppilaista, joita he pitävät aggressiivisesti käyttäytyvinä?
2. Millaisia subjektiviteetteja oppilaalle rakentuu opettajan puheessa?

Esittelemme aluksi tarkemmin teoreettista taustaa vallan muodoista Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä, minkä jälkeen avaamme aineistomme analyysia sekä käsittelemme tutkimustuloksia. Artikkelin lopuksi pohdimme, miten tutkimustuloksemme heijastuvat suomalaiseen koulujärjestelmään ja millaisiin tekijöihin koulussa on oleellista kiinnittää huomiota aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista puhuttaessa.

KOULU JA INSTITUTIONALISOITUNEEN VALLAN MUODOT JA STRATEGIAT

Foucault'n valta-analyysissa valta rakentuu ihmisiä ja heidän subjektiviteettiaan määrittäviksi rakenteiksi, jotka toistuvat ja uusiutuvat yhteiskunnan käytänteissä. Valta pysyy yllä erilaisilla etuoikeuksilla ja asetelmilla, ja tarpeeksi usein toistettuna siitä tulee luonnollisena pidetty osa koulun kaltaisten instituutioiden käytänteitä. Yksilöön valta ja valta-asetelmat vaikuttavat

siten, että ne määrittävät subjektiviteettia eli sekä omakuvaa että sitä itsehallintaa, jossa ulkoinen hallinta sisäistyy osaksi yksilön henkilökohtaista ajattelumaailmaa (Alhanen 2007; Foucault 2020).

Valta sinällään on neutraali ja yhteiskunnassa ihmisten välisen toiminnan mahdollistava ilmiö. Valtaa ei siis varsinaisesti määrittele pelkkä vallan olemassaolo vaan sen seuraukset. Foucault'lainen vallan kritiikki ei kohdistu kaikkiin vallankäytön muotoihin, vaan erityisesti normalisoivaan hallintaan, joka asettaa yksilöt normaalin ja epänormaalin jatkumolle, minkä seurauksena yksilöllisyys ei enää perustu ihmisen autenttiseen kokemukseen itsestään vaan ennemminkin normalisoivaan hallintaan (Alhanen 2007). Tarkastellessamme tässä tutkimuksessa valtaa ja hallintaa Foucault'n analyysin kautta, keskiössä ei ole yksittäisen opettajan käyttämä valta päämäärineen, vaan ennemminkin se, miten koulussa ilmenevät käytänteet heijastavat laajemmassa kontekstissa ilmenevää valtaa ja minkälaisia vaikutuksia tällä on esimerkiksi kouluun toimintaympäristönä ja sitä kautta oppilaisiin ja heidän käyttäytymiseensä. Seuraavissa kolmessa alaluvussa esittelemme tarkemmin keskeisimmät vallan muodot ja strategiat Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä.

Kurivalta koulukontekstissa

Koulumaailman vallan voidaan foucault'laisittain analysoida perustuneen pitkään kurivaltaan, joka tähtää suoraan valvontaan ja kontrollointiin. Foucault'n (1980) mukaan kurivalta perustuu korkeisiin hierarkiaeroihin, ja se tavoittelee laajemmin tilannetta, jossa käyttäytymistä kontrolloidaan suoraan ylhäältä päin tai

vaihtoehtoisesti kurivallan kohde alkaa itse säädellä omaa käyttäytymistään välttyäkseen erilaisilta seuraamuksilta. Kuriin perustuva instituutio valvoo, rankaisee, eriyttää sekä asettaa oppilaat arvojärjestykseen. Se ei sinänsä eriytä suoraan yksilöitä vaan heidän tekojaan, jolloin toiminta typistyy sallitun ja kielletyn väliseksi vastakkainasetteluksi (Foucault 1980).

Vaikka koulukontekstissa valta esiintyy pääsääntöisesti opettajan toiminnassa suhteessa oppilaaseen, voivat muut oppilaat ylläpitää kurivaltaa välillisesti valvomalla vertaistensa toimintaa parantaakseen esimerkiksi omaa sosiaalista asemaansa (ks. Foucault, 1980). Oppilaiden keskinäinen vallankäyttö voi olla esimerkiksi kiusaamista, jota perustellaan uhrin poikkeavuudella (ks. Juva, 2020). Tällöin valta normalisoituu osaksi laajempaa koulukulttuuria. Yhteiskunnallisessa kontekstissa kurivallalla on myös poliittisia, hallinnollisia ja taloudellisia toimintastrategioita, kun koulu laitoksena pitää yllä tietoa esimerkiksi oppimistuloksista ja arvosanoista, oppilaiden mahdollisista diagnooseista sekä tehostetun ja erityisen tuen määristä sekä omia että yhteiskunnallisia tarkoituksiperiä varten (ks. Alhanen, 2007; Foucault, 1980). Koulun voidaankin nähdä olevan osa kattavampaa yhteiskunnallista, lainojalla velvoittavaa laitosverkostoa, jolla eri ikä- ja ihmisryhmiä ohjataan kohti tiettyä normatiivista käyttäytymistä (ks. Broady, 1986).

Normalisoiva hallinta kouluinstituutiossa

Nykyisessä koulukulttuurissa suorasta kurivallasta on tullut entistä kyseenalaistettumpaa, minkä seurauksena valta ja kontrolli

rakentuvat enemmän normalisoivan hallinnan varaan. Normalisoivan hallinnan tavoitteena voidaan nähdä olevan halu saada yksilöt toimimaan yhteiskunnassa asetettujen päämäärien mukaisesti ja omaksumaan ne myös omiksi päämääriksi. Hallinta rakentaa koulu yhteisöä, jossa jokainen oppilas muuttuu tuottavaksi, tehokkaaksi ja sopeutuvaksi yhteiskunnan jäseneksi: tavoite muuttuu oppilaan sisäiseksi tahdoksi toimia aktiivisesti saavuttaakseen normitetun tavoiteminuuden, sen sijaan että he toimisivat vain rangaistuksen pelosta (Gjsbers, 2017).

Hallinta perustuu normaaliuden käsitteeseen: se pyrkii erottamaan toivotun käyttäytymisen ei-toivotusta tekemällä jälkimmäisestä epänormaalia ja vääränlaista ja sitä kautta sellaista, mitä on perusteltua kontrolloida. Normalisoiva hallinta pyrkii sopeuttamaan koko koulua käyvän ikäluokan normeihin, jotka määrittävät koulua koskevassa tieteellisessä ja julkisessa keskustelussa ja ulotetaan erilaisin tekniikoin yksilöihin ja säätelymenetelmin koko oppilaskuntaan (Alhanen 2007; Foucault, 1988). Normaalius voi tuntua kyseenalaistamattomalta, mutta todellisuudessa se rakentuu aina ajassa ja paikassa yhteisesti määriteltyjen moraalikäsitteiden pohjalta (Dobratz, Waldner & Buzzell 2019).

Lahikaista (2015) mukaillen voidaan todeta, että koulu ei ole enää ainoastaan paikka, jossa opitaan ennalta määrätty oppimäärä, vaan enemmän elämän alue, jossa rakennetaan oppilaiden subjektiviteettiä tiettyyn, yhteiskunnallisesti haluttuun normatiiviseen suuntaan. Hallinta kattaa kin yksilön itsehallinnan aina käyttäytymisen kontrollointiin saakka. Tällaiset vallan käytänteet tuottavat oppilaalle subjektiviteettiä, joka on vahvasti itsestään huoleh-

tiva, asenteiltaan ja elämäntavoiltaan joustava sekä yhteiskuntaan mahdollisimman hyvin sopeutuva yksilö; käyttäytymistä ohjaava valta siis ikään kuin sisäistyy oppilaan omaksi, kyseenalaistamattomaksi tavoitteeksi, jolloin myös näihin tavoitteisiin yltyämättömyys tulkitaan henkilökohtaiseksi epäonnistumiseksi (ks. Kinnari & Silvennoinen 2015). Sekä Foucault (1980) että myöhemmin muun muassa hänen analyysiaansa jatkanut Deleuze (2005) esittävät, että hallinnan kulttuurissa kontrollointi ulottuu selvien ja tarkkarajaisten instituutioiden, kuten juuri koulun, ulkopuolellekin: oppilaan toivottuun olemukseen kuuluu myös oikeanlaisena pidetty vapaa-ajan vietto ja toisaalta kotikasvatus.

Pastoraalinen paimenvallta

Kolmantena vallankäytön muotona Foucault (2010) esittelee pastoraalisen paimenvallan, joka pohjaa raamatulliseen vertauskuvaan lammaspaimenesta laumansa kaitsijana. Foucault'n (2010) analyysin mukaan paimenvallta on pohjimmiltaan hyväntahtoista valtaa, sillä sen olemassaolo pohjaa pelastamisen ajatukseen. Koulu-kulttuurissa tämän voisi nähdä rinnastuvan esimerkiksi pedagogisen rakkauden käsitteeseen, jossa välittämisen ja tuen kautta opettaja pitää huolta luokastaan ja tukee erityisesti niin sanotusti eksyneitä, erityisempää huomiota kaipaavia oppilaitaan (ks. hooks, 2007).

Foucault'laisittain on oleellista huomioida, että myös paimenvallan voi ajatella olevan yksilöllistävää valtaa, mistä seuraa kaksi vallan strategiaa: ensinnäkin pitääkseen huolen luokastaan opettajan on jatkuvasti valvottava oppilaitaan, ja toisekseen pitääkseen huolta oppilaistaan hänen on

kaitsettava näitä kohti instituution määrittämää päämäärää. Foucault'n (2010) mukaan vallan ilmenemismuodot perustuvat hyväntahtoisuuteen ja toisaalta myös normiston haastamiseen ohjaavaan kritiikkiin, mutta kohdistuvat edelleen yksittäisiin oppilaisiin ja huomioivat heidät pääsääntöisesti korkeintaan oman luokkansa ryhmäpsykologisessa kontekstissa.

VALLAN JA HALLINNAN KÄYTÄNTEITÄ KOULUARJESSA

Kuten yllä esitämme, Foucault'n valtakäsityksen perusteella voidaan ajatella, että oppilaita ei ainoastaan suoraan määrätä tai velvoiteta käyttäytymään tietyllä koulun tai laajemmin yhteiskunnan määrittämällä tavalla, vaan yleisten käytänteiden ja normien yhteisvaikutuksesta oppilas itse asiassa tahtoo itse käyttäytyä normikoodiston vaatimusten mukaan (ks. Gijsbers, 2017). Moderni valta ja hallinta rakentuvat kouluissa muun muassa oppilaiden arvioimisen, vertailun, kaikille asetettujen yhteisten tavoitteiden sekä toisaalta yksilöpsykologisoimisen ja kategorisoimisen varaan.

Koulunäkökulmasta yksilöpsykologisointi on oppilaan käyttäytymisen irrottamista laajemmasta sosiaalisesta kontekstista ja selittämistä esimerkiksi yksilö- tai ryhmäpsykologisista lähtökohdista. Vaikka koulun toimijat ovat nimenomaan kasvatustieteen ammattilaisia, on yksilöpsykologialla niin vahva hegemoninen asema yhteiskunnassamme, että myös koulun voi nähdä toistavan tätä käsitystä varsin kyseenalaistamattomasti (ks. Broady, 1986; Lanås & Väisänen, 2021). Kun oppilaan käyttäytymistä lähdetään ohjaamaan koh-

ti hyväksyttynä pidettyä normistoa, painottuu arjen käytänteissä oppilaan eli yksilön tukeminen, mikä vahvistaa kuvaa, että oppilaassa itsessään on jotain vääränlaista ja korjattavaa. Tällöin laajemman kontekstin tarkastelu jää sivuun, eikä yksilökeskeinen lähestymistapa huomioi niitä tilanteita, joissa oppilas reagoi ympäristön rakenteisiin, saavuttamattomissa oleviin odotuksiin tai kategorisoivaan käsitykseen hänestä itsestään (ks. Simola, 2021; Väisänen & Lanås, 2021).

Yksilöpsykologisen kohtaamisen kautta oppilaat myös kategorisoituvat herkästi. Käyttäytymisen kategorisointi sinällään voi auttaa kasvattajia hahmottamaan monimutkaisia ilmiöitä, mutta vaarana on, että oppilaan kaikkea toimintaa aletaan tulkita esimerkiksi juuri aggressiivisuuden kategorian kautta. Tällöin kategorisoituminen rakentaa todellisuutta ja oppilaaseen liitetään sellaisia ennakkokäsityksiä ja -odotuksia, joiden ajatellaan liittyvän haastavana pidettyyn käyttäytymismalliin, tarkastelematta sitä, pitävätkö ne nimenomaisen oppilaan kohdalla paikkaansa.

Laajemmin hahmotettuna kategorisointi sekä luo että ylläpitää erityisyyttä, sillä esimerkiksi puhe yleis- tai erityisluokkapaikoista heijastaa institutionaalista tapaa hahmottaa oppilaan yksilöllisyyttä sekä käyttäytymistä luokkasijoittumisen kautta (ks. Jokila, Juhila & Suoninen, 2016). Tämä kapeuttaa osaltaan oppilaan toimintamahdollisuuksia, sillä kategorisointi jättää huomiotta kysymyksen siitä, käyttäytyykö oppilas tietyllä tavalla jonkin patologisoidun piirteensä vuoksi vai reagoiko hän vain esteitä tuottavaan ympäristöön (ks. Freedman & Honkasilta, 2016).

Foucault'n (2020) mukaan on kuitenkin huomionarvioista, että vaikei subjektin

ole koskaan täysin mahdollista irtaantua hallinnasta, on yksilön mahdollista toimia autonomisesti ja eettisin periaattein myös hallinnan alaisena laajentamalla käsitystä siitä, mitä oma itse voi olla (ks. Alhanen 2007). Tukea tällaiselle ajattelulle voi löytää Freiren Sorrettujen pedagogiikasta (2016), jossa dialogisuus tuo esiin valta-asetelmia, vaikkei automaattisesti niitä poistakaan. Tiedon uusintamisen ja toistamisen sijaan opettajan on esimerkiksi mahdollista opettaa oppilaita paitsi suhtautumaan kriittisesti ympäröivään normistoon myös tarkastelemaan sosiaalisia tekijöitä sekä käytänteitä, jotka pyrkivät muokkaamaan käyttäytymistä tiettyyn suuntaan (Freire, 2016; hooks, 2007; Ojakangas, 1997).

Tällainen osallistava ja oppilaan autonomista minuutta kunnioittava pedagogiikka pohjaa ajatukseen, että opettaja on suoran vallankäyttäjän sijaan ennemminkin dialoginen ohjaaja (ks. Hooks, 2007). Näin oppilaalla voi olla mahdollisuus nousta pelkämästä toiminnan kohteesta aktiiviseksi toimijaksi omassa sosiaalisessa toimintaympäristössään. Tämä antaa myös koululle tilaisuuden punnita normeja yhdessä oppilaan kanssa ja sopia, millaisiksi ne muodostuvat. Näin koulu ei siis pelkää odota tiettyihin normeihin yltyä, vaan auttaa johdonmukaisesti kasvatuksellisia argumenttejaan avaten oppilasta ymmärtämään ja laajentamaan käyttäytymiskoodistoa sekä sallittuja olemisen tapoja, joita koulussa luodaan.

MENETELMÄ JA AINEISTO

Tutkimuksemme keskeisenä näkökulmana ovat koulun vallan ja hallinnan käytänteet,

jotka vaikuttavat eri tavoin oppilaan subjektiiviteettiin. Aineistomme on analysoitu Foucault'n valta-analyysin viitekehyksessä, ja analyysissa opettajien puheen rakentamien ja uusintamien tietokäsityksiä ja käytänteitä peilataan teoriaosuudessa esiteltyihin vallan muotoihin ja strategioihin.

Tutkimuksen aineisto on kerätty vuoden 2019 aikana haastattelemalla neljää alakoulun erityisopettajaa ja kolmea luokanopettajaa. Haastattelut on toteutettu puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Haastattelukysymykset jakautuivat kolmeen teemaan: aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotoihin, aggressiivisena pidetyn käyttäytymisen ilmenemiseen sosiaalisessa kontekstissa sekä opettajan ja aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan keskinäiseen suhteeseen. Aineisto on haastateltavien suhteellisen pienestä määrästä huolimatta laaja, ja yhteensä noin seitsemän tunnin mittaiset haastattelut on litteroitu 96 sivun kokonaisuudeksi.

Haastateltavat ovat ilmoittautuneet vapaaehtoisesti mukaan tutkimukseen opettajille suunnattuun Facebook-ryhmään laitettun aineistonkeruuhakemuksen kautta. Tutkimukseen valittiin mukaan tasaisesti luokanopettajia ja erityisopettajia. Lisäksi osallistumiskriteerinä painotettiin tuoretta työkokemusta sellaisten oppilaiden parissa, joita opettajat kuvaisivat aggressiivisesti käyttäytyviksi. Opettajat työskentelivät eri puolilla Suomea aina pienistä kyläkouluista suurempiin yhtenäiskouluihin.

Aineisto on pseudonymisoitu, eikä haastateltuja opettajia voi sen perusteella tunnistaa. Artikkelissa haastattelut on koodattu niin, että lainauksesta näkee, onko kyseessä luokanopettaja (LO) vai erityisopettaja (EO). Koulutustausta paikantaa

opettajat kentälle eri tavoin, ja lisäksi heillä on koulutuksensa puolesta mahdollisesti erilaiset valmiudet toimia aggressiivisesti käyttäytyvänä pidettyjen oppilaiden parissa. Koska haastattelutilanteet ovat olleet verraten vapaamuotoisia, opettajien oma persoonallisuus on vaikuttanut siihen, miten runsassanaisia he ovat aiheen äärellä olleet. Vaikka eri opettajien osuus aineistossa vaihtelee, heillä on jokaisella ollut jotain tärkeää annettavaa tähän tutkimukseen. Lisäksi on oleellista muistaa, että vaikka tutkimuksen kohteena on haastateltujen opettajien puhe ja sen rakentama kuva valta-asetelmista kouluinstituutiosta, tarkoitus ei ole leimata ketään yksittäistä opettajaa, vaan analysoida heidän puheitaan laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Analyysin keskeisenä osana ovat olleet Foucault'n käsitteet kurivallasta, hallinnasta, normalisoinnista, paimenvallasta sekä subjektiviteeteista, joita avasimme tarkemmin kahdessa ensimmäisessä luvussa. Tulokset on muodostettu etsimällä erilaisia vallan muotoja ja strategioita sekä peilaamalla niiden vaikutuksia ja toimintatapoja esiin tulleisiin käytänteisiin. Aineisto on koodattu tutkimuskysymysten asettamiin pääkategorioihin: millaisia vallan muotoja ja strategioita opettajien puheessa ilmenee, kun he puhuvat oppilaista, joita pitävät aggressiivisesti käyttäytyvinä, sekä millaisia subjektiviteetteja opettajien puheessa oppilaalle rakentuu.

Tämän jälkeen aineistosta on muodostettu alakategorioita sen mukaan, millaisia vallan muotoja haastattelupuhe edustaa. Esimerkiksi pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta on muodostunut seuraavista alakategorioista: oppilasta kuormittavaan kouluun vetoa-

minen (2), antoisa ja lämmin oppilassuhde toiminnan ehtona (12), oman auktoriteetin tunnistaminen (8), rento joustaminen ohjauskeinona (4), opettaja heikomman puolella (2). Suluissa olevat luvut osoittavat, kuinka useasti puhetapa toistui aineistossa. Samaan tapaan muista alakategorioista muodostuivat ne vallan ja hallinnan muodot ja strategiat, jotka seuraavaksi tutkimustulososuudessa esittelemme.

VALTA, HALLINTA JA SUBJEKTIVITEETTI AGGRESSIIVISENA PIDETYISTÄ OPPILAISTA PUHUTTAESSA

Yllä esitettyyn analyysiin perustaen esittelemme viisi aineistosta rakentunutta vallan ja hallinnan muotoa: normaalistavan vallan, hierarkkisen kurivallan, pedagogisen asiantuntijavallan, hallintavallan sekä pedagogisen rakkauden kautta toimivan paimenvallan. Kriittisen tarkastelumme kohteena ovat näiden tulosten kautta koulun valtarakenteita heijastelevat käytänteet sekä niiden yhteys subjektiviteetteihin, joita oppilaille rakentuu.

Normaalistava valta

Opettajien haastattelupuhe aggressiivisina pidetyistä oppilaista puhuttaessa on normaalistavan vallanmuodon läpäisemää. Vaikka opettajat välttävät suoria normaalin ja epänormaalin kaltaisten sanojen käyttämistä niitä itsekkin puheessaan korjaten, normalisointi näkyy puheessa hienovaraisemmin. Normaalistava valta viittaa suhteellisen itsestään selvänä pidettyyn käyttäytymissäännöstöön, johon oppilaan pitäisi omatoimisesti päästä. Käyttäytymis-

säännöstössä ei kuitenkaan ole määritelty, kuka tavoitteet asettaa tai kuuluuko taitojen, esimerkiksi itsestä huolehtimisen taitojen, opettaminen opetussuunnitelmaan.

*Leikit suju hänellä aika kivasti kaikki vielä, ja piirtely, ja – – kädentaidot oli, et kuvis ja käsityö nii hän rakasti omella kaikkee ja piirrellä ja muuta mutta, sit semmonen **päämäärätahonen työskentely**, ja et pitäis jaksaa keskittyä, ja sille omalle vapaalle leikille ei oo aikaa, kun vaan ne hetket, joku kymmenen, viistoista minuuttia jossain kohti. Et me tosi paljon tauotettiin, et hänhän meni eri paikkaan ohjaajan kanssa, et hänellä oli se oma aikuinen – – Et se ei ois ollu ihan niinku, kuten yritettiin, yritettiin huoltajille sanoa, et vielä ei ole koulukypsyys lähelläkään. LO3*

Normaalistava valta rakentuu esimerkiksi paljon käytettyjen ikätasoisuuden sekä koulukypsyyden käsitteiden kautta. Koulun voi tulkita asettavan jokaiselle vuosiluokalle oman, räätälöidyn osaamistason, jonne oppilaiden pitäisi suhteellisen omatoimisesti yltää tullakseen nähdyksi normaalisti kasvavina ja kehittyvinä lapsina. Muihin oppilaisiin ja keskivertoon taitotasoon vertaamalla koulu määrittelee ne raamit, joissa käyttäytyminen näyttää oikeanlaisena. Yllä olevassa lainauksessa koulukypsyys on normaaliuden määrittelijä, ja ei-koulukypsä, korostetun leikkivä lapsi, on taas jotain, johon koulu ei vielä kykene mukautumaan.

Hän oli sitten, ei kovinkaan tykätty, tietenkään, koska hän oli niin arvaamaton. Saatto olla leikki menossa ja saatto sit iskeä yhtäkkiä lumilapiolla pyllyyn. LO3

Normaalistavan vallan voi tulkita tukeutuvan myös muun koulu yhteisön näkemysiin aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Kategorisoinnista ja toiseuttamisesta tulee yhteisön yhteinen tapa hahmottaa aggressiivisesti käyttäytyvänä pidettyä oppilasta – myös muut lapset pitivät tällaista oppilasta esimerkiksi ”outolintuna” (LO2) eivätkä ottaneet häntä mukaan leikkiin oppilaan oletettuun arvaamattomuuteen vedoten. Tällöin voidaan esittää, että erilaisuudesta rakentuu sellainen kategoria, jossa leikeistä ulossulkeminen rakentuu koko yhteisön silmissä luonnolliseksi ja hyväksytyksi. Tämä alleviivaantuu entisestään otteessa, jossa se, että muilta oppilailta voitaisiin odottaa erilaisuuden sietämistä, nähdään jopa naurettavana ajatuksena:

”Sehän vaatis siltä [toiselta lapselta] ihan mielettömiä tunneälytaitoja. Et se niinku okei, toi ei nyt kohdistu tota minuun, vaan se tekee tota noin koska sillä on vaikeaa. Ja eihän nyt lapset tämmöseen kykene, siis. Että sehän nyt on ihan. Hassua.” (EO4.)

Normaalistava valta perustuu laajempaan käyttäytymisen hallintaan. Se vetoaa yhteisön yhteiseen, mutta julkilausumattomaan käsitykseen toivotusta käyttäytymismallista ja perustelee oppilaan erityisyyden kapea-alaista kategorisointumista koulun normikoodistolla ja yleisellä suhtautumisella ei-normaaliuteen. Normaalistava valta tuottaa oppilaalle subjektiviteettia, jossa hänen tulee kehittyä samassa tahdissa muiden lasten kanssa, luopua ajoissa leikkisyydestä, kyetä omaksumaan akateemisia taitoja samaan tahtiin muiden ikätovereidensa kanssa sekä tietyllä tapaa olla jopa tulematta kouluinstituution jäseneksi,

jos hän ei vielä tiettyyn ikään mennessä ole näitä taitoja ehtinyt oppia.

Hierarkkinen kurivalta

Hierarkkinen kurivalta on haastatteluaineistossa rakentunut puhetapa, jossa valtaa voidaan hahmottaa Foucault'n kurivallan käsitteen kautta. Hierarkkinen kurivalta korostaa koulun kyseenalaistamistonta asemaa vallan harjoittajana, jolloin aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas on kuriton objekti, joka täytyy palauttaa koulun järjestyksen ja säännösten mukaisesti ruotuun.

Opettajien haastattelupuhe rakentaa todellisuutta, jossa oppilaat haastavat auktoriteettia olemalla esimerkiksi *"ikuisia neuvottelijoita"*, joiden kanssa täytyi *"[keskustella] aivan kaikista asioista, oli se niinkin pieniki asia et pitääkö laittaa pipo päähän, et heillä oli sellanen et jaksovat niinku neuvotella, et asiat menis ees vähän, että he pääsisivät sanelemaan"* (LO3). Hierarkkinen kurivalta rakentaa todellisuutta, jossa oppilaan humoristiseksi asti menevä *"ikuinen neuvottelu"* ja kurittomuus täytyy kitkeä pois, jottei oppilas uhkaa totuttua hierarkiaa. Tätä kuvataan myös seuraavassa aineistolainassa (ks. Juhila, 2016):

Ja sitten aika jämäkästi pitää sanoo aina välillä, et näähän yrittää ottaa aina niskalenkkiä – – jännä et näis [oppilaisissa] huomaa et haluaa omia oikeuksia, haluu olla kännykällä tunnilla, ja että nimenomaan hänelle annetaan tämän mönen oikeus, ja muille ei (naurahdus) tai sit muillekki, niinkö, että vallan, val-lankäyttöä siinä on niin. Haluavat val-taa. Jotenkin. Mmm. Että niiden kaa saa olla aika semmonen jämäkkä sitte. Ettei polle karkaa käsistä. (LO2)

Vaikka haastattelutilanteessa osallistujia pyydettiin kertomaan, miten aggressiivinen käyttäytyminen määrity arjessa, haastattelupuhe kääntyi herkästi oppilaan kaikkeen muuhunkin negatiivisena pidettyyn käyttäytymiseen. Tällainen oppilaan käyttäytymistä kategorisoiva valta rakentaa olemassaolonsa perusteet vetoamalla yksilön erityisyyteen sekä aiemmin esitellyn normaalitavan valtaan. Hierarkkinen kurivallan kautta koulu tulee hahmotaneeksi aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan vain yhden ominaisuuden kautta myös sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaan käyttäytyminen ei edes määrity aggressiiviseksi. Haastattelupuhe rakentaa todellisuutta, jossa oppilas ei *"pelkää mitään aikuisia"* (LO2), jolloin yllä mainittu jämäkkyys ja suora kuri nähdään oleellisina keinoina palauttaa oppilas totuttuun järjestykseen. Värikkäällä kielikuvalla käsistä karkaavasta pollesta puhe tuottaa käsitystä kaaoksesta, johon koulussa ollaan vaarassa suistua, jos kurivaltaan perustuva hierarkia horjuu.

Ja sitten tämä lapsi välillä käy myös [erityisopetuksessa], mutta kun hän ei oo ilmeisesti hyötynyt, kun hänellä on se ongelma et hän päättää et hän ei tee, ni hän sitten vaan häiritsee muita ja sitten kun siellä on muitakin tuen tarvitsijoita siellä mun luokassa, ni sit tavallaan en voi tehdä sitä, että vien sen tuen kaikilta muiltaki pois, sillä että se yks sitte häiritsee ja alottaa sen riehumisen siellä luokassa. (EO3)

Kurivaltaa oikeutetaan Juhilaa (2016) mukaillen enemmistöperiaatteeseen vedoten: kun aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetty oppilas toimii vastoin koulunormistoa, on hänet muiden työrauhaan vedoten

perusteltua poistaa luokasta (LO1; LO2; EO1), eristää muista oppilaista (LO2) tai jättää pois retkiltä oppilaan arvaamattomuuteen vedoten (EO4). Työrauhalla on toki paikkansa koulu yhteisössä, mutta lähtökohtaisesti puhe sekä enemmistön oikeuksista että aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan yksilopsykologisista haasteista vapauttaa koulun tarkastelemasta koulun omaa toimintaympäristöä sekä esimerkiksi käyttäytymiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavia rakenteita. Siinä päädytään lähinnä rankaisemaan yksittäistä oppilasta kuritoimenpiteenä, ja sitä perustellaan puheella siitä, että oppilas ”tekee mitä sattuu” (LO1) tai ”menee niinku propelli siinä” (LO2).

Hierarkkinen kurivalta rakentaa oppilaalle vaatimusta subjektiviteetista, joka on tottelevainen ja kuuliainen, koulusäännöstyön omatoimisesti asettuva, opettajan auktoriteettia kyseenalaistamatta kunnioittava ja itse itseään vahvasti kannatteleva. Tavoitetta pyritään vahvistamaan erilaisin kuritoimenpitein esimerkiksi epäämällä oppilaalta osallisuuden ja osallistumisen mahdollisuuksia.

Pedagoginen asiantuntijavalta

Pedagoginen asiantuntijavalta leimaa laaja-alaisesti haastattelupuhetta, jossa koulu ja sen määrittämä sosiaalinen normisto esiintyy hallintaa harjoittavana auktoriteettina. Eräänlaiselle kasvatukselliselle jalustalle positioitunut kouluinstituutio rakentaa pedagogisen asiantuntijavallan avulla todellisuutta, jossa koulun henkilökunnalla on se kasvatuksellinen tieto, johon oppilaan huoltajineen tulee mukautua. Näin hallinta ja kontrolli laajenevat myös koulun seinien ulkopuolelle, oppilaan vapaa-aikaan.

Nyt [tukiprosessi] on saatu kuntoon ja siihen on vaikuttanu huoltajan voimakas panostus. Ja yhteistyö koulun kanssa, joka on hyvänsuuntanen. Senhän takia kun tää yhteistyö onnistuu, kun meillä on yhteinen tavote huoltajien kanssa nii [oppilas] on pystyny olemaan täällä yleisopetuksessa. – Et siinä täytyy olla yhteistyötä, et opettaja ei YKSIN pärjää. Et siitä ei tuu – se ei VAA näitten kans mee niin. (LO2)

Pedagoginen asiantuntijavalta ulottaa normaalitavan hallinnan myös oppilaan huoltajiin. Yllä olevassa lainauksessa asiantuntijapuhe luo koulun asettaman toimintatavan ja siihen mukautumisen jopa ehdoksi oppilaan yleisopetuskelpoisuudelle ja ylipäätään tuen mahdollistamiselle. Lisäksi puheen kohteena oleva oppilas kategorisoituu ”näiks”, minkä voi tulkita toiseuttavaksi tavaksi hahmottaa norminvastaisesti käyttäytyviä oppilaita (ks. Juhi-la, 2016). Koulu odottaa huoltajilta vahvaa panostusta, ja hyvänsuuntaisuuden voikin ajatella tarkoittavan *koulunsuuntaisuutta*.

Mä ainakin ite jos oisin kyseisen oppilaan niinku huoltaja, ni saattaisin olla jo tässä vaiheessa hakenu apua jostaki, jostaki ulkopuoliselta. (LO1)

Yllä olevassa lainauksessa pedagogista asiantuntijavaltaa vahvistetaan ottamalla kantaa siihen, miten opettajat itse huoltajana kasvattaisivat lapsia, joiden käyttäytyminen ei yllä vaadittuun normiin. Niihin tilanteisiin, joissa oppilas ei pärjää normiston määrittämällä tasolla, saattoi kouluilla olla ”selkeet [toimintaohjeet] millon sitten soitetaan kotiin, että tää teiän lapsi, se ei nyt pysty olemaan, että se pitää tulla hakemaan kesken päivän pois” (LO3). Ilmaisu

”teidän lapsi” rakentaa todellisuutta, jossa vastuu oppilaan kouluympäristössä tapahtuvasta käyttäytymisestä kuuluu huoltajille. Lisäksi pedagoginen asiantuntijavalta antaa kouluille mahdollisuuden määrittellä, milloin oppilas ei pysty osallistumaan perusopetuspäivään, joka kuitenkin on lain hänelle suoma oikeus.

Pedagoginen asiantuntijavalta paikantaa oppilaan käyttäytymisen juurisyyt koulun ulkopuolelle, jolloin koulu näyttäytyy ainoastaan aggressiivisena pidetyn käyttäytymisen esiintymispaikkana, ei sitä aiheuttavana tai vahvistavana toimintaympäristönä. Pedagoginen asiantuntijavalta tuottaa oppilaan lisäksi hänen huoltajilleen subjektiveettia, jossa lapsi tulee kasvatetaan jo valmiiksi asiantuntijatietao kunnioittaen koulukelpoiseksi yksilöksi, jota pyritään sopeuttamaan vallalla oleviin käytänteisiin kaikilla mahdollisilla yhteiskunnallisilla tukikeinoilla.

Hallintavalta

Yksi aineistossa esiin tulleet vallan muoto liittyi institutionaaliseen valtaan sekä koulun rakenteisiin ja normikoodistoon, mutta pääosin silloin, kun sen nähtiin joko ohjauvan tai uhkaavan koulun sisäistä ammatillista toimintaa. Opettajat ovat aktiivinen osa koulun institutionaalista järjestelmää, mutta hallintavaltaan nojautumisen voi tulkita tekevän siihen pesäeroa: koulun toimijoista rakentuu puheen tasolla vallan objekteja, mikä vapauttaa toimijat tarkastelemasta omaa toimintaansa ja valta-asemaansa. On huomionarvoista, että hallintavaltaan vetoaminen oli yleistä kaikkien haastateltujen keskuudessa, ja se nousi erityisesti esiin kysyttäessä, miten koulussa voidaan tukea oppilaiden sosioemotio-

naalista hyvinvointia.

Mut kyl mä niinku sanon, et täs Suomen maassa sais vähän mieltä et mikä se tuki näille on näille erityisen tuen oppilaille, että mun mielestä se, jos jossain vaiheessa mä oon ihan niinku kuumana käyny siitä, että mä en kehtaa tehdä papereita kun tuki on heikkoa, ne ei oo niinku opettajast kiinni, vaan tähän niinku tarvitaan, tarvitaan tuki ulkopuolelta että se saadaan hallintaan, se on pitkä juttu. – – Että. Koulu ei, (nauraa) ei oikein pysty paljon mihinkään. Että. Mmm. LO2

Hallintavallalla perusteltiin tilanteita, joissa opettajat eivät syystä tai toisesta toimineet oppilaan käyttäytymistä tukevilla tavoilla. Rakenteiden kyseenalaistaminen muodostuu puheessa mahdottomaksi, kun toimintaa määrittää ”Suomen maa”. Hallintavaltaan vetoaminen ei tunnista rakenteiden muodostumista juuri arjen toimintoissa. Lisäksi itse oppilas unohtuu haastattelupuheessa lähes kokonaan, ja laajempi konteksti luokkaympäristön ulkopuolella nähdään vain suhteessa opettajaan itseensä, kuten seuraavasta aineistolainasta tulee ilmi:

Eli jos mä saan arvottaa, niin kyllä niinkö erityis- tuen oppilas ja hänen opettajansa, on aivan number one. Mutta ei se niin mee. Että kyllä täällä menee niinku kaikki muut edelle. Koulussa on niin hirveest kaikkee shaibaa (nauraa) ja kaikkee sellasii asioita, joita hoitaa, ja tärkeysjärjestys, että sitä ei hirveesti rueta kenenkään takia, tuota niin, rikkoamaan. Että. Kyl tässä koulussa on paljon tekemistä, että opettajat tääl vois hyvin (nauraa). Siin on mun mielipide. (LO2)

Hallintavalta tuottaa käsitystä koulusta, jossa yksittäisellä opettajalla ei ole juurikaan toimintamahdollisuuksia tukea oppilaiden käyttäytymistä. Puheen keskiössä on opettajien oma työhyvinvointi, jota sekä laajempi yhteiskunnallinen hallinta että aggressiivisena pidetyn oppilaan tukijärjestelmä tuntuvat uhkaavan. Hallintavalta luo oppilaalle jälleen pärjäävän, omatoimisen ja itseään kannattelevan yksilön subjektiiviteettia, joka epäonnistuessaan kuormittaa koko koulu yhteisöä tai jopa pahimmillaan ”vaikeuttaa opettajan työtä” (LO2).

Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta

Et sanotaanko, että päällimmäinen ajatus on, usein on mulla se että, et, et miten nää oppilaat sais perusopetuksen läpi jotenkin säilymään ehjänä tai jotenkin särkymättä. Tää on hirveen karu, tää meiän koulumaailma. Tää on niin karu. Tälläsille lapsille. (EO4)

Viidentenä vallan muotona aineistosta nousi esiin pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta. Tämä vallan muoto muodostui vastapariksi hallintavallalle, sillä se rakentaa toimintaympäristöä, jossa opettajat nousevat oppilaan tueksi vastustamaan kapeaa normistoa. Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta saa opettajat toimimaan oppilaan puolustajina karuna pidettyä koulumaailmaa vastaan. Se tukeutuu tilanteisiin, jossa opettajat mallinsivat tunteitaan, järjestivät aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyille oppilaille mahdollisuuksia tulla nähdyiksi myös positiivisessa valossa (LO3; EO4) sekä antoivat heille ylimääräistä kahdenkeskistä huomiota vedoten haastaviin kotioloihin (EO3).

Aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetty oppilas on foucault’laisittain tulkittuna paimenvallan näkökulmasta ikään kuin eksynyt lammas, jonka opettaja pelastaa takaisin laumaansa. Pedagogisen rakkauden kautta toimivan paimenvallan keskiössä onkin oleellisinta nähdä ”oppilas pulmien takaa” (EO3). Lisäksi se tekee myös selkeää pesäeroa kapeaan kategorisointiin kieltäytymällä ”määrittelemästä oppilasta sen aggressiivisen käyttäytymisen kautta” (EO4).

Mutta tän [oppilaan] kohalla ollaan mun mielest menty eteenpäinki tässä asiassa. Eli koska hänellä on vähentynyt se aggressiivinen käyttäytyminen ihan selkeesti, sen myötä kun hän alkaa ymmärtää että kun tämä tunne on nyt päällä, niin tämä aiheuttaa aina sen että hän väsähtää. Että hän pystyy niinku aamulla tunnekorteista kertomaan mikä tunne hänellä on ja sitten kun hän tunnistaa sen tunteen, ni me jo tietetään et, ahaa, tää aamu on tää aamu, jollon ei kannata mennä tuohon ryhmään tekemään tuota hommaa, vaan nyt meiän kannattaa tehdä ihan muussa ryhmässä, ja ihan muuta hommaa. Että tavallaan niinkun ennakointi on siinä se avainjuttu hänen kohallaan. Et miten se päivä sit menee. EO3

Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta on jo lähempänä sosiaalisen kontekstin huomioimista: kun opettajat tekevät kaikkensa, että oppilas pärjäisi tulevaisuudessa, he pyrkivät käyttämään omaa yhteiskunnallista valtaansa tukemaan oppilaiden laajempaa hyvinvointia. Tämä tulee esiin esimerkiksi yllä olevassa lainauksessa, jossa tuodaan näkyväksi rakenteiden joustavuus oppilaan tarpeiden

edessä. Oppilaan ei tarvitse mukauttaa oloaan koulupäivään sopivaksi, vaan koulupäivä mukautetaan enemmän oppilaan oloon sopivaksi.

Lisäksi paimenvaltaa harjoitetaan tukemalla oppilaita heidän vertaissuhteissaan, jolloin myös muiden oppilaiden kanssa tehdään töitä erilaisuuden ja erilaisten tapojen hyväksymiseksi. Paimenvalta pyrkii aiempia vallan muotoja enemmän vaikuttamaan aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan lisäksi myös hänen välittömään sosiaaliseen ympäristöönsä, koska *”luokan sisäl tehtävä juttu niinku auttaa sitä, et mitä periaattees paremmassa jammassa se luokka on keskenään, niin totta kai se [ulossulkeminen] vähenee”* (E02).

Paimenvaltaan nojaavassa puheessa rakentuu koulutodellisuus, jossa aggressiivisena pidetty käyttäytyminen on vähentynyt, kun oppilaalle on esimerkiksi ennakoinnin ja selkeän struktuurin avulla tehty selväksi, mitä seuraavaksi tehdään, miten tehtävissä edetään ja milloin tehtävä päättyy. Valtaa harjoitetaan selkeillä ja osin osallistavillakin keinoilla ja tekemällä arkea ja siihen kuuluvia käytänteitä muokattaviksi. Koulu laajentaa sitä toiminta-aluetta, jonka sisällä oppilas voi toimia. Pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta tuo koulun normistoa avoimen näkyväksi edellä mainituin tavoin, auttaa oppilaita mukautumaan siihen, opettaa vaatimiaan itsestä huolehtimisen taitoja ja toisaalta myös osin haastaa totuttua kuria ja järjestystä. Tämän voi tulkita tuottavan aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyille oppilaille jo aiempaa laajempaa subjektiviteettia, jolloin he saavat olla taidoiltaan eritasoisempia, moninaisempia, tunteitaan ilmaisevia ja omana itsenään osallisia ympärillään muuntuvien rakenteiden ansiosta.

POHDINTA

Yllä esiteltyjen tulosten perusteella artikkelin ensimmäisenä loppupäätelmänä esitämme, että oppilaan käyttäytymisen hallinta kietoutuu opettajien puheeseen laaja-alaisesti ja tukeutuu erityisesti yhteiskunnallisesti määritettyyn, oikeanlaisena pidettyyn normistoon, jossa oppilaiden odotetaan vuosiluokka kerrallaan omaksuman yhteiset oppimis- ja käyttäytymistavoitteet muiden ikätovereidensa tahdissa.

Tuloksemme jakautuvat viiteen vallan ja hallinnan muotoon, josta ensimmäinen, normaalistava valta, rakentuu sellaisen ajatuksen varaan, että yksilön tulee kyetä koulun määrittämään käyttäytymiskoodistoon, koska muidenkin oppilaiden nähdään keskimäärin kykenevän siihen. Toinen vallan muoto, hierarkkinen kurivalta, pyrkii erilaisten sanktioiden ja ulossulkemisen avulla palauttamaan koulunormiston näkökulmasta väärin käyttäytyvät oppilaat koulun kuriin ja järjestykseen. Nämä molemmat ovat foucault’laisittain analysoituna yksilöllistäviä ja yksilön autonomiaa kapeuttavia vallan ja hallinnan muotoja.

Vaikka otantamme onkin pieni, voidaan tuloksia tietyin varauksin yleistää siinä mielessä, että niiden pohjalta kouluissa on ylipäätään oleellista kiinnittää huomiota sekä normaalistavan että kurivallan olemassaoloon. Aiemmat tutkimukset antavat nimittäin viitteitä siitä, että kurinpidollinen ulossulkeminen ja liian kapea normaaliuden muotti voivat vaikuttaa negatiivisesti paitsi oppilaan koulumennyttykseen, käyttäytymiseen ja asemaan koulu yhteisössä myös sitä kautta pärjäämiseen myöhemmässä elämässä (ks. Ahn & Rodkin, 2014; Besley 2005; Kauffman & Landrum, 2018).

Kolmas hallinnan muoto, pedagoginen asiantuntijavalta, laajentaa hallinnan ja kontrollin oppilaiden koteihin. Koulu ylläpitää eräänlaista moraal- ja tapajärjestystä ja samalla käyttää yhteiskunnallista hallintaa oppilaan lisäksi tämän huoltajiin (ks. Mietola, 2014; Mietola & Lappalainen, 2005). Neljäs vallan muoto, hallintavalta, taas rakentaa todellisuutta, jossa haasteiden keskellä ovatkin oppilaiden sijaan opettajat ja yksittäisen oppilaan aggressiivisena pidetty käyttäytyminen uhkaa muun yhteisön lisäksi erityisesti opettajia. Joko oppilaita yksilöpsykologisoimalla tai kokonaan keskustelusta sivuuttamalla hallintavalta tulee rakentaneeksi instituutiota, jonka keskiöön nousee ennemmin sen omien toimijoiden kuin toiminnan kohteiden, eli oppilaiden, hyvinvointi.

Näiden tulosten perusteella toteamme, että normaalistava valta luo pohjaa hierarkkiselle kurvialle, pedagogiselle asiantuntijavallalle ja hallintavallalle ja niiden varaan yksilölle rakentuu subjektiviteetti, joka odottaa oppilaan kykenevän omatoimisesti kannattelemaan itseään, säätelmään käyttäytymistään, sopeutumaan annettuihin sääntöihin niitä kyseenalaistamatta sekä hillitsemään erilaisia impulsseja, joita haastattelupuhe kuvaa arvaamattomuutena, häiritsevyytenä tai jopa aggressiivisuutena.

Toisena loppupäätelmänä esitämme, että – kuten Väisänen ja Lanas (2021) esittävät kiusaamispuhetta koskevassa tutkimuksessaan – myös aggressiivisena pidetyn käyttäytymisen voidaan nähdä tulostemme perusteella hahmottuvan koulussa jonain siellä esiintyvänä, mutta muualla syntyvänä käyttäytymismuotona. Hallintavallata edustava puhe antaa kyllä viitteitä siitä, että opettajilla on laajempaa

kontekstitietoisuutta suhteessa itseensä, mutta siirryttäessä keskustelemaan oppilaista ja heidän käyttäytymisestään konteksti unohtuu varsin nopeasti. Kun oppilaan käyttäytymisen haasteet sijoittuvat normaalistavan vallan ja yksilöllistämisen kautta häneen itseensä tai pedagogisen asiantuntijavallan kautta hänen perhetaustansa, ne dekontekstualisoituvat irralleen laajemmista sosiaalisista rakenteista.

Tuloksemme antavat viitteitä siitä, että kouluissa harjoitetaan edelleen yksilöpsykologisoivia ja kategorisoivia toimia, mikä voi johtaa herkästi tilanteeseen, jossa oppilas alkaa nähdä itsensä koulun tarjoamien lasien läpi ja koulun käyttäytymistä ohjaavasta hallinnasta tulee osa oppilaan itsehallintaa (ks. Kinnari & Silvennoinen, 2015). Tällöin jatkuvien sanktioiden, arvioinnin ja muihin vertailun seurauksena oppilaan subjektiviteetti kapenee entisestään. Besleytä (2005) mukailen ehdotamme tähän kiinnitettävän erityistä huomiota, sillä koulun on oleellista tunnistaa konteksti, jossa käyttäytyminen rakentuu aggressiiviseksi, sekä aidosti tukea oppilaitaan myös niissä itsestään huolehtimisen taidoissa, joita se heiltä odottaa. Tämän kautta voitaneen vähentää myös tilanteita, joissa oppilaat reagoivat negatiivisesti ymmärretyillä tavoilla koulun itse ylläpitämiin rakenteisiin (ks. Kauppi, 2021; Viitala, 2014).

Viimeisenä havaintonamme esitämme, että viidennen hallinnan muodon eli pedagogisen rakkauden kautta toimiva paimenvalta rakentaa aiempia vallan muotoja vahvemmin todellisuutta, jossa oppilas huomioidaan laajemmin oman yhteisönsä jäsenenä. Vaikka Foucault (2010) toteaa paimenvallalla olevan yksilöllistävä luonne, se keskittyy kuitenkin selvästi

enemmän dialogisuuteen, osallisuuteen ja kasvatuksellisuuteen kuin muut vallan ja hallinnan muodot ja strategiat. Osin oppilaan käyttäytymistä selitetään edelleen joko yksilö- ja ryhmäpsykologialla tai oppilaan haastavana nähdyllä perhetaustalla, mutta oleellista on, ettei tällainen foucault'lainen paimenvalta muiden vallan muotojen tapaan oikeuta sitä, että niihin vedoten jätetään toimimatta oppilaan hyväksi. Parhaimmillaan tämän voi nähdä johtavan tilanteeseen, jossa aggressiivisesti käyttäytyvänä pidetyn oppilaan subjektiviteetti laajenee, kun hän on tervetullut yhteisönsä mukaan myös taidoiltaan moninaisempina, vasta opettelevana ja koulussa asioita harjoittelevana yksilönä.

Yhdistettynä inklusiiokehitykseen sekä oppilaan aktiivista toimijuutta painottavaan osallisuuspedagogiikkaan paimenvallan voi tulkita tietyin ehdoin olevan lähempänä kontekstittietoisuutta käyttäytymisen hahmottamisessa, jolloin se huomioi myös sosiaaliset rakenteet, joiden keskellä oppilaat kouluissa kasvavat (ks. hooks, 2007; Nikkola & Harni, 2015). Vallan muotoja ja strategioita olisikin syytä tutkia laajemmin, sillä sekä jo pieni otantamme että muu aihetta sivuva tutkimus (ks. Elmgren, 2015; Huilla, 2022) antavat viitteitä siitä, että syvemmin rakenteita ymmärtävä ja niitä kriittisesti tarkasteleva dialoginen opetus sekä oppilaan autonomiaa ja itseilmaisua kunnioittavat rakenteet voivat luoda sellaisia oppimisympäristöjä, jotka tukevat toivottua kasvua, kehitystä ja oppimista tavoilla, joilla on positiivisia vaikutuksia oppilaan minuuteen omana itsenään eikä vain tuottavana ja yhteen muotiin sopeutuvana yhteiskunnan jäsenenä.

Lopuksi Foucault'ta (1988) lainaten toteamme, että koulun, joka oikeuttaa

toimintansa yksilöpsykologisen näkökulman kautta, tulisi oikeuttaa ensin oma toimintansa, sillä lopulta se mittaa ja arvioi itsetuottamiaan ilmiöitä. Lasten ja nuorten moraalisen tilan arvioinnin lisäksi kouluilla on oltava välineitä tarkastella kriittisesti omia tavoitteitaan ja käytänteitään. Sen pitää myös pystyä vastaamaan siitä, että koulu opettaa taitoja, joita oppilailtaan odottaa. Koulu on merkittävä osa tarinaa, joka oppilaalle rakentuu hänen omasta minuudestaan: dialogisuus, ohjaus ja tuki vaikuttavat siihen, missä valossa hänet nähdään ja missä valossa hän näkee itsensä (ks. Besley, 2005).

Valta ei ole vain jotain pysyvää ja olevaa, vaan se muuttuu ja mukautuu aina toimijoidensa mukana (Alhanen, 2007; Foucault, 1980). Kouluun sijoittuvien valta-asetelmien tarkastelu ja jatkotutkimus esimerkiksi oppilaan oman kokemusmaailman esiin tuomisen kautta voivat olla avaimia käyttäytymisnormiston sekä koulun käytänteiden seurausten laajempaan ymmärtämiseen. Koulumaailman kriittisen tarkastelun ansiosta pääsemme parhaimmillaan tilanteeseen, jossa mahdollisimman moni oppilas voi kouluissamme paremmin, kun oppilaan muokkaamisen sijaan me opettajat voisimme muokata käsitystämme normaaliudesta, oppimisesta ja koulun käyttäytymistä ohjaavista käytänteistä.

Kirjoittajatiedot:

Laura Liukko, KM, väitöskirjatutkija

Jaana Viljaranta, PsT, Professori, Itä-Suomen Yliopisto, Kasvatustieteiden ja psykologian osasto, Filosofinen tiedekunta

Airi Hakkarainen, KT, yliopistolehtori, Helsingin avoin yliopisto

LÄHTEET

- Ahn, H. J. & Rodkin, P. C. (2014). Classroom-level predictors of the social status of aggression: Friendship centralization, friendship density, teacher–student attunement, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1144–1155.
- Alhanen, K. (2007). Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Gaudeamus.
- Aro, T. (2011). Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 106–119). Niilo Mäki Instituutti.
- Besley, T. (2005). Foucault, truth telling and technologies of the self in schools. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 76–89.
- Broady, D. (1986). Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Vastapaino.
- Cacciatore, R. (2007). Aggression portaat. Opetushallitus.
- Deleuze, G. (2005). Haastatteluja. Suom. Helle, Helmisaari, Porttikivi & Vähämäki. Tutkijaliitto.
- Dobratz, B. A., Waldner, L. K., & Buzzell, T. (2019). Power, politics, and society. An introduction to political sociology. Routledge.
- Elmgren, H. (2015). Opettelua heikkosalueella – Giorgio Agamben ja oppimaan oppimisen kritiikki. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 137–151). Kampus Kustannus.
- Foucault, M. (1980). *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Otava.
- Foucault, M. (1988/1966). *Madness and civilization. A history of insanity in the age of reason*. Randon House.
- Foucault, M. (2005/1982). *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Vastapaino.
- Foucault, M. (2010). Turvallisuus, alue, väestö. Hallinnallisuuden historia. *Collège de France luennot 1978–1979*. Suom. Antti Paakkari. Tutkijaliitto.
- Foucault, M. (2020). *Ethics. Essential works 1954–84*. Transl. R. Hurley. Ed. P. Rabinow. Penguin Books.
- Freedman, J. E. & Honkasilta, J. M. (2016). Dictating the boundaries of ab/normality: a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588.
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Vastapaino.
- Gijsbers, V. (2017). Chapter 2.5: Michel Foucault, Power. Opetusvideo. Youtube. Leiden University – Faculty of Humanities 19.10.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=keLnKbmrW5g>
- Harni, E. (2015). "Houkuttavaa osaamista lasiseinän takana" : Tilan politiikka tulevaisuuden koulussa. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 88–108). Kampus Kustannus.
- Hooks, B. (2007/1994). *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Kansanvalistusseura.
- Hudley, C. (2008). *You did that on purpose – Understanding and changing children's aggression*. Yale University Press.
- Huilla, H. (2022). *Kaupunkikoulut ja huono-osaisuus*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Jokila, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016). *Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet*. Teoksessa A. Jokila, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 21–42). Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokila, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 116–144). Vastapaino.
- Juva, I. (2020). Constructing and confronting bullying and normality at Finnish comprehensive schools from the perspective of critical bullying studies. *Research papers in education*, 37(4), 584–598.
- Kadenius, L. (2019). "Se ei vaa näitten kans mee niin" – Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat opettajien puheessa valtanäkökulmasta tarkasteltuna. *Pro gradu -tutkielma*. Itä-Suomen yliopisto.
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. 11. ed. Pearson.
- Kauppi, V.-M. (2021). Älykkään toiminnan kontekstit: deweyläinen näkökulma kasvatuksen dekontekstualisaatioon. *Kasvatus*, 52(4), 388–400.
- Kinnari, H. & Silvennoinen, H. (2015). *Elinikäinen oppiminen hallinnan teknologiana*. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 109–136). Kampus Kustannus.
- Lahikainen, L. (2015). *Oppimisen poliittinen taloustiede: kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto*. Teoksessa E. Harni (toim.), *Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen* (s. 152–171). Kampus Kustannus.
- Mietola, R. (2014). *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

- Mietola, R. & Lappalainen, S. (2005). Hullunkurisia perheitä. Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa T. Kiilakoski, M. Vuorikoski & T. Tomperi (toim.), Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus (s. 112–135). Vastapaino.
- Nikkola, T. & Harni, E. (2015). Vaihtoehtoinen tapa järjestää koulutusta ja koulutuksellinen hallinta. Teoksessa E. Harni (toim.), Kontrollikoulu. Näkökulmia koulutuksen hallintaan ja toisen oppimiseen (s. 208–226). Kampus Kustannus.
- Ojakangas, M. (1997). Lapsuus ja auktoriteetti. Tutkijaliitto.
- Pettit, G. S., Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2010). Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during childhood. *Development and Psychopathology*, 22(3), 593–602.
- Simola, H. (2021). Dekontekstuaalisuuden lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Väisänen, A.-M. & Lanas, M. (2021). Dekontekstuaalisuus kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 52(4), 438–449.