



TIINA KUJALA

"Ei pirise enää koulun kello"

Kerronnallinen tutkimus opettajien
ikäntymiskokemuksista



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa,
Erottajakatu 12, Hämeenlinna,
perjantaina 1. päivänä joulukuuta 2006 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1195
ISBN 951-44-6790-6
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2006

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 576
ISBN 951-44-6791-4
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>



Kuva: Sirpa Hirvikoski

Esipuhe

Olen koko työurani, runsaan kahdenkymmenen vuoden ajan, työskennellyt yliopistoyhteisössä. Päätyöni on ollut opettaminen. Viime vuosien aikana olen useasti pohtinut, miksi kului näin pitkä aika, ennen kuin edes ymmärsin, että tutkimuksen teko voisi olla osa myös minun todellisuuttani. Vastaus on yksinkertainen: nyt oli minun hetkeni.

Se, että kirjoitan valmiin tutkimukseni esipuhetta, on useiden henkilöiden ansiota.

Lämpimimmät kiitokseni osoitan työni ohjaajalle, professori Eija Syrjäläiselle. Hänen tukensa ja kannustuksensa tutkimuksen teon eri vaiheissa on ollut sekä korvaamatonta että kohdallista. Tutkimuksen teko oli nautittavaa ja antoisaa luottamuksen ja arvostuksen ilmapiirissä.

Sain aiheeni kannalta tutkimukseni esitarkastajiksi parhaat mahdolliset asiantuntijat. Heidän kannustuksensa saattamana kirjoitin työni valmiiksi. Sosiaaligerontologian professori Jyrki Jyrkämän kommentit, kysymykset ja ehdotukset selvensivät itselleni, mistä elämäntutkimuksen lähestymistavassa on kyse, mitä konkreettisesti tarkoitan ikääntymisen kulttuurisilla mallitarinoilla tai mikä sukupolvikeskustelun anti tutkimukselleni on. Ilman kuvatonlaisia avauksia tutkimukseni olisi jäänyt puolitiehen. Dosentti Hannu Heikkisen esitarkastuslausunto saatteli minut uudelleen tutkimuseettisiin pohdintoihin. Haluan osoittaa mitä lämpimimmät kiitokseni työni esitarkastajille.

Ystäväni ja kollegani, tutkija Liisa Hakala on ollut väsymätön ja korvaamaton keskustelukumppani. Kiitokset yllättävistä, analyyttisistä ja hauskoista näkökulmista paitsi tutkimuksellisiin kysymyksiin, myös ja etenkin yleensä elämän ilmiöiden pohdintaan. Panoksesi tutkimukseni valmistumisessa ei ole ollut vähäinen.

Lämpimät kiitokset Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikan henkilökunnalle. Erityiskiitokset mikrotuelle ja kirjastolle

joustavasta ja asiantuntevasta palvelusta. Olen saanut olla mukana useina vuosina laitoksemme luokanopettajakoulutuksen korkeatasoisilla laadullisen tutkimuksen asiantuntijaluennoilla. Niiden myötä kipinä tutkimuksen tekoon vähitellen syttyi. Niin ikään osallistumiseni kasvatustieteiden, kasvatustieteiden ja koulutuspolitiikan luennoille, samoin kuin hyvin keskeneräisten ajatusten esittäminen jatkotutkimusseminaareissa, ovat olleet tärkeitä kokemuksia tutkimuksen tekoni eri vaiheissa. Näistä kaikista erityiskiitos professorikunnallemme Tero Autiolle, Eija Syrjäläiselle ja Veli-Matti Värille. Kiitos myös lehtorikollegoilleni, kasvatustieteiden tohtori Tuula Hyyrölle, filosofian tohtori Jorma Joutsenlahdelle ja filosofian maisteri Marja Tuomelle teksteihini perehtymisestä ja niiden kommentoinnista. Tämä on osaltaan vienyt tutkimustani sen käännekohdissa eteenpäin. Kiitokset työtovereilleni kasvatustieteiden lisensiaatti Jyri Lindénille ja kasvatustieteiden tohtori Jorma Vainionpäälle keskustelukumppanuudesta tutkimukseni tiedonhaku- ja muissa kysymyksissä. Monet muut laitoksemme henkilöt ovat tärkeitä ihmisiä sekä ystävinä että työtovereina ja osallisia myös työni valmistumisessa. Olen iloinen, että saan tehdä töitä kanssanne.

Dosentti Marja-Liisa Pynnönen tarkasti asiantuntemuksella tutkimukseni kieliasun. Filosofian maisteri Mika Puukko käänsi tiivistelmän englannin kielelle. Lämmin kiitokseni avustanne.

Haluan kiittää myös ystäviäni, jotka ovat olleet osallisia tutkimuksen teossani. Kasvatustieteiden tohtori Minna Kalliolle esitän suuret kiitokseni käsikirjoitukseni lukemisesta ja kommentoinnista. Kasvatustieteiden maisteri Kai Lehtosta kiitän hyvistä ideoista ja kentän tuntemuksesta aineiston keruun käynnistysvaiheessa. Erikoistutkija, valtiotieteiden maisteri Vesa Virtasta kiitän aineistoni kuvaamiseen liittyvistä kysymyksistä ja ehdotuksista. Apunne tuli tarpeeseen. Niin ikään kiitän kasvatustieteiden tohtori Outi Raehalmetta, ei enemmästä kuin itse tutkimusaiheen äärelle saattelemisesta sekä avusta jatko-opintoja aloittaessani.

Osoitan kiitokseni myös kasvatustieteiden maisteri Liisa Huhdalle, entiselle oppilaalleni, Tampereen yliopiston naistutkimuksen laitoksella järjestetystä *Kasva-*

tuksen ja koulutuksen sukupuolistavat käytännöt -seminaarista, johon sain mahdollisuuden osallistua. Seminaari viitoitti tietä naistutkimuksen kirjallisuuden lähteille ja vaikutti enemmän kuin arvata saattaa tutkimukseni teon eri vaiheissa. Kuuluin hetken upeaan akateemisten nuorten naisten keskusteluryhmään.

Kiitän Tampereen yliopiston informaatiotutkimuksen laitosta ja opiskelija Sari Säynäjokea, jonka tiedonhaun harjoitteluasiakas sain olla. Sarin kiinnostus paitsi tiedonhakua, myös aiheittani kohtaan, tuotti runsaasti ansiokkaita osumia.

Lähetän lämpimät ja nöyrät kiitokseni tutkimuksessa mukana olleille opettajille, rehtoreille ja muulle opetustoimen väelle. Ilman Teidän panostanne tutkimukseni ei olisi ollut mahdollinen. Toivotan opettajille ja rehtoreille antoisia ja rauhallisia, mutta myös puuhakkaita eläkepäiviä.

Vanhempiani Maija ja Veikko Kujalaa sekä sisaruksiani perheineen ajattelen lämmöllä. Te muistutatte asioista, jotka ovat oikeasti elämässä tärkeitä. Meillä on hyvä porukka, kiitos siitä. Omat poikani, Ville Hermannin ja Ossi Valtteri Lehtonen, ovat suhtautuneet myötämielisesti ja kärsivällisesti mittavaan työpöydän ääressä oleiluuni. Kiitos teille piristävistä kommentteista, peliseurasta ja myötäelämisestä intensiivisen kirjoittamisvaiheen aikana.

Osoitan lisäksi kiitokseni Suomen Kulttuurirahaston Hämeen rahastolle, joka on merkittäväällä taloudellisella tuella mahdollistanut tutkimukseen paneutumiseni.

Hämeenlinnassa 26.10.2006

Tiina Kujala

Tiivistelmä

”Ei pirise enää koulun kello” – Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista

Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella opettajien kokemuksia ikääntymisestä. Tutkittavat perusopetuksen ja lukion opettajat olivat viimeisiä vuosia työssä tai juuri eläkkeelle siirtyneitä sukupolvikokemuksiltaan suuriin ikäluokkiin lukeutuvia opettajia. Teoreettisena lähtökohtana oli käsitys, että kertoessaan elämästään, yksilö samalla rakentaa identiteettiään. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaista kerronnallista identiteettiä ikääntyneet opettajat tuottivat ja miten yhteiskunnan mallitarinat, kulttuuriset kertomukset koulusta, ikääntymisestä ja eläkeläisistä, rakensivat kertomuksia ja yksilön identiteettiä. Tutkimustehtävä jaettiin kolmeen alaongelmaan. Niihin vastauksia haettiin analysoimalla opettajien kirjoituksia ja haastattelupuhetta ikääntymisestä. Narratiivisen analyysin perustana oli 34 opettajakertomusta.

Opettajien kertomuksista nousi esiin yksi yhteinen ydinteema, ideaali eläkkeelle siirtyvästä opettajasta. Ihanteena näyttäytyi tilanne, jossa opettaja tekee tunnollisesti ja pätevästi työnsä loppuun saakka, viralliseen eläkeikään asti. Opettajien kertomukset voitiin jakaa kolmeen luokkaan sen mukaan, miten opettaja kertoi itsensä, uransa ja eläkkeelle siirtymisensä suhteessa ideaalitilaan. Progressiivisia kertomuksia luonnehtivat onnistuneet ratkaisut eri elämäntapahtumissa. Regressiivisissä kertomuksissa painottuivat vastoinkäymiset. Eläkkeelle siirtyminen ei ollut myönteinen kokemus. Pysyvyyskertomuksissa tapahtumien kulku eläkkeelle siirtymisineen oli tasainen ilman erityisiä nousuja tai laskuja.

Postmodernin länsimaisen yhteiskunnan individualisoituminen todentui opettajien kerronnassa sekä kouluun että omaan ikääntymiseen kiinnittyneenä. Tehokkuuden, mitattavuuden sekä kilpailun ja talouden arvojen korostuneen esiinmarssin vaatimukset leimasivat opettajien kerrontaa. Voimavaradiskurssi ja kolmannen iän konstruktio olivat vallitsevat kulttuuriset ikääntymisen mallitarinat. Liikunnan harjoittaminen, sosiaalinen osallistuminen ja kiinnostus jokapäiväisen

elämän ilmiöitä kohtaan nähtiin kertomuksissa keinoiksi saavuttaa hyvinvointia. Tavoitteena oli onnistunut vanheneminen. Vanheneminen käsitettiin onnistuneeksi, mikäli saa elää pitkään terveenä ja tyytyväisenä.

Opettajien terveyden vaalimiseen tai saavuttamiseen liittyvä kerronta hyödynsi kulttuurista mallitarinaa, joka biologisoi ja medikalisoii elämän ilmiöt, myös ikääntymisen. Nuorekkuuden, hoikkuuden ja pitkän iän vaatimus otettiin kerronnassa tosissaan. Naisille määritetyt ulkonäköideaalit ja kauneuskriteerit ovat kulttuurissamme rajatummat ja lukkoon lyödyimmät, mikä näkyi naisopettajien kerronnassa. Toisaalta ulkonäkökriteerejä ei hyväksytty, niihin suhtauduttiin ironialla tai huumorilla, toisaalta tuotiin esiin kamppailu oman nuorekkuuden ja hoikkuuden puolesta.

Koulua ja ikääntynyttä opettajaa kuvaava tarinavaranto elää rikkaana. Yksi elinvoimaisimmista ikääntyneisiin opettajiin kohdistuvista stereotypioista on se, että vanha opettaja ei sopeudu muutoksiin ja että hän on jäykkä asenteiltaan. Tutkimukseni opettajat eivät välitä leimautumisesta muutosvastarintaisiksi, vaan päinvastoin: he kokevat vastarinnan ja sen ilmaisun vahvuudekseen ja jopa velvollisuudekseen. Ikääntyneet opettajat kritisoivat nykykoulun paisunutta muutos- ja kehittämistyötä sekä tehokkuuden ja sopeutuvuuden vaatimusta. Samalla he tekivät eroa nuoriin opettajiin ja myös koulun johtoon.

Aineistoni opettajista kahdeksan oli ennenaikaisella eläkkeellä. Opettajissa oli myös niitä, jotka olisivat halunneet jatkaa työssä vielä eläkeiän saavuttamisen jälkeen. Sairastuminen, oman terveyden vaaliminen ja läheisten ihmissuhteiden hoitaminen olivat tärkeimpiä syitä siirtymiseen ennenaikaiselle eläkkeelle. Myös vapautuminen koulun muutos- ja kehittämistyöstä houkutteli eläkkeelle ennen aikaisesti. Ikäodotus naisopettajaa kohtaan on ristiriitainen. Toisaalla on nuorekkuuden ja tehokkuuden odotus, toisaalla se, että hän viimeisinä työvuosinaan vähitellen vetäytyy, hiljenee ja siirtyy eläkkeelle heti kuin mahdollista. Vaikka koulu perinteisesti on mielletty sukupuoli- ja ikäneutraalina instituutiona, ikääntyneiden opettajien narratiiveissa koulun vuorovaikutusnäyttämö kerrotaan sukupuoli- ja ikärakenteen läpäisemänä.

Avainsanat: ikääntyminen, ikääntynyt opettaja, kokemus, narratiivinen analyysi, narratiivinen identiteetti, elämänkulku, suuret ikäluokat, sosiaalinen sukupuoli

Abstract

”Schoolbell rings no more” – A narrative study of the teachers’ ageing experiences

The aim of this research was to study teachers' experiences of ageing. The research participants, teachers from comprehensive and upper secondary schools, were approaching their retirement or had just retired and belonged to the baby boomer generations. The theoretical starting point was the conception that, while telling about their lives, individuals construct their identities at the same time. The purpose was to study the kinds of narrative identities elderly teachers produced and how cultural recourse, cultural narratives of school, ageing and pensioners constructed narratives and the identity of a person. The research was divided into three sub-studies. The answers to those were searched for by analysing the teachers' accounts and interviews of ageing. My narrative analysis is based on the teacher narratives.

The teachers' narratives had one common core theme, the ideal of a retiring teacher. Ideal was the situation in which the teacher works conscientiously and proficiently until the end, the official retirement age. The teacher narratives were divided into three classes according to how the teacher narrated herself, career and retirement with regard to the ideal condition. Progressive narratives were characterised by successful decisions in different life situations. Regressive narratives emphasised misfortunes. Retirement was not a positive experience. In stability narratives the course of events including the retirement was placid without any particular ups or downs.

The individualisation of the post-modern western society could be seen in the teacher narratives attached to both school and own ageing. The demands of the effectiveness, measurability and the values of competition and economy labelled the teacher narratives. The predominant model narratives of cultural ageing were resource discourse and third age construction. Physical movement, social participation and the pursuit of everyday interests were seen as ways to achieve wel-

fare. The goal was successful ageing. Ageing was regarded successful if one could live long and be healthy and happy.

The teacher narratives related to fostering or attaining health utilised the cultural model narrative, which biologizes and medicalizes the phenomena of life, including ageing. The demands of youthfulness, slenderness and long life were really thought of in the narratives. The ideals of physical appearance and beauty criteria for women are fairly limited and permanent in our culture, which could be seen in the narratives of female teachers. On the one hand the appearance criteria were not accepted, they were taken with irony or humour and, on the other hand, the struggle for one's own youthfulness and slenderness was brought out.

There is an abundant reserve of narratives describing school and elderly teachers. One of the most vigorous stereotypes about elderly teachers is the one that an old teacher does not adapt to changes and she has rigid attitudes. The teachers of my research do not care about being labelled resistant to changes, on the contrary: They regard resistance and expressing it as their strengths and even their responsibility. Elderly teachers criticise the swollen change and development work of today's schools and the demands of effectiveness and adaptability. At the same time, they drew a distinction to young teachers and also to school administration.

Eight of the teachers in my material were prematurely retired. There were also teachers who would have wanted to continue working after reaching the age of retirement. The main reasons for premature retirement included fostering one's own health and close human relations. Another reason for premature retirement was getting away from the change and development work of the school. The age expectation of a female teacher is contradictory. On the one hand there is the expectation of youthfulness and efficiency and, on the other hand, the expectation of gradual standing aside and slackening in the final working years and retiring as soon as possible. The interaction forum of schools is penetrated by gender and age system in the narratives of elderly teachers.

Key words: ageing, elderly teachers, experience, narrative analysis, narrative identity, life-course, "baby-boom" generation, gender

Sisällys

JOHDANTO	15
Tutkimustehtävät	27
1 AINEISTO	31
1.1 Valmistautuminen aineiston keruuseen	31
1.2 Kirjoitetut tarinat.....	33
1.3 Haastattelut	36
1.4 Kirjoitettu tai puhuttu teksti aineistona.....	39
2 SUURTEN IKÄLUOKKIEN OPETTAJAT KOULUTUSPOLIITTISTEN JA TYÖELÄMÄN MUUTOSTEN KESKELLÄ.....	43
2.1 Opettajaksi kouluttautuminen	45
2.1.1 Aineenopettajaksi kouluttautuminen	45
2.1.2 Luokanopettajaksi kouluttautuminen	48
2.2 Työuran alku	51
2.2.1 Ensimmäinen työpaikka	51
2.2.2 Ensimmäinen suuri uudistus.....	53
2.3 Muutokseen mukaan 1980- ja 1990-luvuilla	57
2.3.1 Kilpailuideologian tulo kouluun.....	57
2.3.2 Professiokeskustelu ja opettajan työnkuvan laajeneminen.....	60
2.3.3 Kouluinstituution autonomia uhattuna	69
2.4 Luvun loppuksi	71
3 IKÄÄNTYMINEN YHTEISKUNNALLISENA JA YKSILÖLLISENÄ ILMIÖNÄ.....	73
3.1 Ikääntyvä yhteiskunta	76
3.1.1 Suuret ikäluokat Suomessa.....	76
3.1.2 Sukupolvisopimus	79
3.1.3 Ikäsyrojintä	81
3.1.4 Solidaarisuus.....	83

3.2 Ikääntyminen identiteettityönä.....	84
3.2.1 Subjektin identiteetti- ja projektit	84
3.2.2 ”Toiset” vanhenevat	89
3.3 Ikääntyminen ruumiin kokemuksena.....	94
3.3.1 Postmoderni ruumis.....	94
3.3.2 Vanhuuden kaksoismarginaali.....	96
3.4 Luvun lopuksi	98
4 KERTOMISEN TUTKIMINEN.....	101
4.1 Kertomisen tutkimisen nousu	101
4.2 Tarinoista kertomuksiksi, kertomuksista narratiiviksi	107
4.3 Kerronnallinen identiteetti	111
4.3.1 Narratiivinen ajattelu	111
4.3.2 Tarinoiden ”minä”	113
4.3.3 Kerrottu ja eletty elämä	115
5 OPETTAJAKERTOMUKSET	118
5.1 Kertomusten ensiluentaa.....	118
5.2 Narratiivien analyysistä narratiiviseen analyysiin	122
5.3 Sirkkan tarina	126
5.4 Pirjon tarina.....	131
5.5 Eskon tarina	136
5.6 Johannan tarina	141
6 TARINA IKÄÄNTYNEEN OPETTAJAN IDENTITEETTITYÖSTÄ	145
6.1 ”Mökille vai Marbellaan?”	145
6.2 ”Ei liian mitään” – ristiriitaisten ikänormien paineessa.....	148
7 TARINA IKÄÄNTYNEESTÄ OPETTAJASTA 2000-LUVUN ALUN KOULUSSA	152
7.1 Uurastusta vai uupumusta?	152
7.2 Lähteä vai jäädä?.....	155

8 TUTKIMUKSEN EETTISTÄ JA METODOLOGISTA POHDINTAA	159
8.1 Kenen ääni tutkimuksessa kuuluu?	159
8.2 Kuinka ”totta” kertomukset ovat?	162
8.3 Tutkija haastattelijana	164
9 POHDINTA JA PÄÄTELMÄT	169
9.1 Aktiivinen ikääntyminen kulttuurisena kertomuksena opettajanarratiiveissa	170
9.2 Terveuden vaaliminen kulttuurisena kertomuksena opettajanarratiiveissa	173
9.3 Opettajanarratiivit kommentteina ”vanhaa opettajaa” koskevia stereotypioita kohtaan	176
9.4 Kolmannen iän haaste kulttuurisena kertomuksena opettajanarratiiveissa	181
9.5 Jatkotutkimusehdotuksia ja tulevaisuuden näkymiä	184
LÄHTEET	188
LIITTEET	212

JOHDANTO

Tarkoitukseni on tutkia opettajien ikääntymiskokemuksia koulussa. Tutkimus perustuu opettajien kertomuksiin, tässä yksi niistä:

Valmistuin fil. kandidiksi vuonna 1967, jonka jälkeen auskultoin ja sain opettajan pätevyyden. Oli tärkeätä päästä nopeasti kiinni vakituiseen virkaan ja asettua perheen kanssa aloilleen. Urani samassa koulussa kesti 34 vuotta.

Auskultointivuonna opin paitsi aineideni opetusta, myös että töihin mennään jakkupuku päällä ja hiukset kammattuina ja että kotiasioita ei viedä työpaikalle. Viimeksi mainitun olenkin myöhemmin havainnut hyväksi neuvoksi, nimittäin erinomainen tapa kiinnittää oppilaidensa mielenkiinto omaan aineeseen on varjella yksityiselämäänsä ja säilyttää oma salaperäisyytensä, pitää avoimia kysymyksiä, huhujakin. Nykyajan nuoret opettajat kertovat asioitaan ihan näyttävästi, niistä pippaloistaan viikonlopun jälkeen ja muista yksityisasiastaan. Pettymykseni oli valtava, kun Ruotsin laivojen tax-free-esitteet tulivat opettajainhuoneen pöydälle.

Minulla on jokaiselta työvuodeltani vieläkin omana arkistona sinikantinen, las-kuvihon kokoinen vihko, jossa on muistiinpanoarkisto kaikista oppilaistani ja heidän numeroistaan. Vihkoissani on myös muistiinpanoja minua kohdanneista myönteisistä tapahtumista, samoin joitakin kiusallisia tapahtumia vuosien varrelta.

Sanotaan, että koulu on muuttunut. Totta kai sen pitääkin muuttua. Ensin oltiin ideologisessa koulutuksessa peruskoulun tuloa varten. Peruskoulun tulo oli kai-kin puolin hyvä asia ja ihmettelin kun monet opettajat sanoivat, että he tekevät niin kuin ovat ennenkin tehneet. Mietin itsekseni, että kiva tehdä uudellakin tavalla. Mutta olihan se niinkin, että kun maailmalla olin nähnyt jotakin uutta ja hienoa ja vein sen oppilaille, he saattoivat olla suu mutrussa, ”et tehdään vaan niin kuin on ennenkin tehty”. Sitten tuli arviointikoulutus. No, se ei kyllä vaikuttanut juurikaan minun arvosteluihini. Sitten tuli vielä ainakin tulosjohtamiskoulutus, palvelusitoumukset, yhteisten kurssien suunnittelut, puhumattakaan aina uudistuvista opetussuunnitelmista. Ehdinköhän osallistua neljän opetussuunnitelman laadintaan urani aikana. Muutostuulet puhalsivat silloisesta kouluhallituksesta alempien hallintoehkijöiden välityksellä meille riviopettajille. Ketkään opettajat eivät ole milloinkaan olleet niin kovassa koulutuksessa kuin meidän sukupolvi on ollut.

Rehtoristahan se oli paljon kiinni, kuinka niihin hankkeisiin lähdettiin mukaan. Monenlaista rehtoria olen nähnytkin, toiset halusivat kokeilla kaikkea, mitä rehtoripäivillä olivat kuulleet, toiset suodattivat ne uudistukset, joissa oli järkeä.

Vanhemmiten kyllä jo saatoin sanoa suoraan, että kehittäkää ja uudistakaa te nuoremmat.

Iän karttuessa huomasiin kaipaavani koulun yhteisiä Kalevalan päivä -juhlia, teemapäiviä, kulttuuriviikkoa, ylipäätään yhteistä tekemistä, jossa oppilaat pääsevät toimimaan ja olemaan esillä. Koko koulun yhteinen tekeminen oli unohtunut jonnekin näiden kaikkien tiimien tieltä, eihän kaikkeen toki voinut revetäkään. Tosiasiahan kuitenkin on, että oppilaat ovat olleet tämän työn suola. Voi sitä energian määrää, mikä luokassa voi parhaimmillaan olla. Siinä unohtuvat kolotukset ja kiristykset, kun saa tunnin käyntiin. Oppilaitaan pitää todella rakastaa ja olla heidän elämästään kiinnostunut koulun jälkeenkin. Nuoret näkevät kyllä teeskentelyn läpi, ja huumorintajua pitää olla! Oppilaat kaipaavat älykästä keskustelua aikuisen ihmisen kanssa. Kyllä siitä saa itsekkin niin paljon voimaa, tuntee itsensä jotenkin iättömäksi niiden hymyilevien ja kekseliäiden nuorten joukossa.

Joku on sanonutkin, että itse asiassa opettaja on iätön. Uskon, että se on totta. Nimittäin kun ajattelen omia opettajiani, he näyttivät jo silloin omana oppikouluajanani vanhoilta ja herra paratkoon, heitä on vieläkin elossa vaikka kuinka paljon. Itse huomaan iän vaikutuksen esimerkiksi silloin kun, pitäisi kiinnostua vaikka tietokoneista, en oikein ikinä syttynyt niihin. Sitten huomaa, kun kaikki käy vähän hitaammin, mutta toisaalta, mihinkäs tässä on kiire. Onneksi olen saanut olla terve. Ehkä monet harrastukseni ovat pitäneet virkeänä ja hyväkuntoisena. Huomaan myös, että olen saanut uudenlaista rohkeutta. En niele kaikkea, mitä koulumaailmaan yritetään tuputtaa ja sanon myös mielipiteeni ääneen. En tiedä, onko rehtori sitä aina niin hyvällä katsonut. Nimittäin kun täyten 63 vuotta, rehtori kysyi eläkkeelle jääntiaikamuksiani. Hiillostin vähän ja sanoin, että lain mukaan saan olla vielä kauan ja eikös nykyään haluta pidentää opettajienkin työssäoloaika, kun kuulemma uhkaa opettajapula. Olisihan se tietysti rehtorin kivempi katsella nuorta ja nättiä.

Jäin kyllä ihan säälliseen aikaan eläkkeelle, ymmärsin, että niin vaan toimitaan. En tuonut julki ajatustani, että olisin siellä voinut vielä vuoden tai pari viettää. Otin vastaan kolmannen iän haasteen, mitä lie se tarkoittaakaan. Eläkejuhlat olivat ikimuistettavat. En nyt niin piitannut niistä pakkopuheista ja -pullista, mutta oppilaiden esitykset koskettavat vieläkin niitä muistellessa. Ajattelen myös, että nuorten opettajakollegoiden oli hyvä nähdä tällainen tilaisuus, että osaisivat ajatella mahdollisesti itseään vastaavassa tilanteessa, että jotakin loppuu, on hyviä ja huonoja muistoja ja niistä voi kertoa. Jaksanko itse nelikymppisestä kuusikymppiseen ja kun olin suhteellisen hyvävointinen, että mitä voi tehdä, että pysyy kunnossa. Että nuoret ymmärtäisivät, että tästä työstä pitää oikeasti tykätä, että sitä jaksaa tehdä.

Ei se eläkkeellä olo nyt niin ihmeellistä ole ollut. Ensin piti elää pois almanakasta kaikki juhlapyhät. On sinne koululle jokunen kutsukin tullut, mutta ajattelen, että kun kerran olen salkkuni muistojen laatikkoon haudannut, niin siellä on. Ystäviäni opettajainhuoneesta tapaan muutenkin. Oppilaita on ikävä ja ihanaa näkymää omasta luokasta pihalle on ikävä. Koulun portaiden juoksu ylös ja alas huolehti kunnostani, nyt pitäisi ilmoittautua johonkin ryhmään. Yksi haave mi-

nulla on, Jaakobin reitin vaellus Pohjois-Espanjassa. Onneksi sen voi tehdä aasin tai polkupyörän selässäkin. Joskus huonona hetkenä tulee mieleen, että tässäkö tämä oli. Olisiko sittenkin pitänyt elää työssäoloaikana jotenkin viisaammin ja suunnitella eläkepäiviä ja varautua niihin vaikka harrastuksia lisäämällä. Mutta ei sittenkään. Kouluaika oli hauskaa ja täyttä elämää juuri sellaisena.

Vuosina 1945–1950 heti toisen maailmansodan jälkeen syntyi Suomeen sukupolvi, jota kutsutaan suuriksi ikäluokiksi. Kyseisen sukupolven edustajista lähes jokainen työssä käyvä on vuoteen 2015 mennessä eläkkeellä. Eurooppa ikääntyy, suomalainen yhteiskunta jyrkimmin kaikista Euroopan unionin maista (Ketola & Kunz 2005, 17). Ikääntyminen on päivänpolttava ja usein ongelmakeskeisesti lähestytty puheenaihe monella eri yhteiskunnan sektorilla. Tutkimukseni tuo ikääntyneet opettajat omana ryhmänään mukaan ikääntymiskeskusteluun, onhan 2000-luvun alussa eläkkeelle siirtymässä huomattavan iso joukko myös suurten ikäluokkien opettajia. Ovatpa suuret ikäluokat olleet missä tahansa elämänvaiheessa, heidän suuri määränsä on aina ollut silmiinpistävä ja myös yhteiskunnallisesti huomionarvoinen seikka. Ikäluokka kansoitti koulut, heidän lapsensa aikaansaivat päivähoito-ongelman ja niin ikään täyttivät koululuokat. Suuret ikäluokat olivat luomassa suomalaista julkista sektoria ja samalla työllistivät itsensä. Kun kyseinen sukupolvi ikääntyy ja siirtyy eläkkeelle, muu yhteiskunta seuraa valppaana siitä itselleen koituvia seurauksia.

Tutkimustehtävänä on tarkastella opettajien kertomia kokemuksia ikääntymisestään. Kertoessaan kokemuksistaan yksilö samalla tuottaa niin sanottua kerronnallista identiteettiä. *Kerronnallisen identiteetin* käsitteen avulla lähestyn kysymystä mistä ja miten opettajat puhuvat ja kirjoittavat, kun he kertovat ikääntymiskokemuksistaan koulussa¹. Lähetin tutkimuskirjeeni keväällä 2004 eteläsuomalaisen kaupungin kaikille vuosina 1999–2005 eläkkeelle jääneille tai jääville peruskoulun ja lukion opettajille. Tutkittava aineisto koostuu 34 ikääntymiskertomuksesta. Aineistooni kuuluu opettajia, opinto-ohjaajia, koulun johtajia ja rehtoreita. Yhteistä heille kaikille on opettajan koulutus, pitkäaikainen opettajan työssä toimiminen ja koulun arjen tuntemus. Käytän tekstissäni ilmaisua ”ikäntyneet opettajat” viittamaan kaikkiin tutkimuksessa mukana oleviin henkilöihin erottelomatta esimerkiksi esimiesasemassa olevia muuta kuin silloin, kun se on erityisistä syistä tarpeen.

Tutkimukseni aihevalintaan johti kiinnostukseni moninaisia ikääntymisnäkökantoja kohtaan. Nopeasti ikääntyvässä yhteiskunnassa on esillä useita kilpailevia puhetapoja eli diskursseja ikääntymisestä. Niistä päällimmäiseksi nousee niin sanottu *voimavaradiskurssi*. Valtioneuvoston kanslian julkaiseman tulevaisuusselonteon liiteraportti 5 vuodelta 2004, ”Ikääntyminen voimavarana”, on yksi esimerkki kyseisestä diskurssista. Sen sisältämä pohdinta muun muassa aktiivisesta ikääntymisestä, vahvasta vanhenemisestä, tuottavasta ikääntymisestä ja

¹ Henna Mikkola (2002) on aiemmin lukenut henkilöahmokeskeisiä kertomuksia identiteetikertomuksina. Kyseessä olivat alle 30-vuotiaiden nuorten ikäpolvikirjoitukset.

kolmannesta iästä, ”65 vuotta täyttäneistä vaan ei vielä hoitoa ja hoivaa tarvitsevista”, on osoitus paitsi ikääntymiskäsitteistön ajanmukaistumisesta myös pyrkimyksestä luoda ikääntymispoliittisia suuntaviivoja tilanteessa, jossa eläkeikään tulevien elinajanodote on pidentynyt (Karisto 2004, 93–94).

Ikääntymisproblematiikan yhdistäminen opettajuuden ja koulun kysymysten tutkimiseen on tehtävänä haasteellinen. Pyrkimyksenäni on viimeisiä työvuosiin tekevien ja juuri eläkkeelle siirtyneiden opettajien kautta tavoittaa sellaisia kouluinstituution piirteitä, jotka nousevat esiin pitkän opettajankokemuksen ja ikääntymisen ilmiöiden pohdinnan suodattamina. Myös haluni selvittää laajemmin niitä yhteiskunta- ja kouludiskursseja, joiden keskelle koulutan tulevia opettajia, siivitti aihevalintaani.

Kerronnallinen lähestymistapa laadullisessa tutkimuksessa

Tutkimukseni lähtökohta, halu ymmärtää mahdollisimman syvällisesti ikääntyneiden opettajien elämismailmaa, johdatti minut laadullisen, fenomenologishermeneuttisen tutkimusparadigman ja sen uusimman tulokkaan, narratiivisen eli kerronnallisen tutkimuksen pariin. Käsite *narratiivinen* juontuu substantiivista *narratio* (kertomus) ja verbistä *narrare* (kertoa). Suomen kieleen ovat vakiintuneet käsitteet *tarina* (engl. story) ja *kertomus* (engl. narrative). (Hänninen 1999, 19–20; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Monesti käsitteitä tarina ja kertomus käytetään suomen kielessä synonyymeinä. Tarinan ja kertomuksen ja myös kertomuksen ja narratiivin käsitteiden välillä on kuitenkin eroavaisuuksia, joita tarkastelen luvussa 4. Käytäntö suomenkielessä vaihtelee sen mukaan, käännetäänkö englanninkielen termi *narrative* tarkoittamaan *kertomusta*, *kerronnallista* tai *kertomuksellista* vai käytetäänkö *narratiivi* ja *narratiivinen* käsitteitä ilman suomennosta. Toiset tutkijat, esimerkiksi Hannu L. T. Heikkinen käyttää termiä *narratiivinen* vuonna 2001 ilmestyneen väitöskirjansa nimessä, sen sijaan vuonna 2005 Matti Hyvärinen ja Varpu Löyttyniemi tuovat suomalaiseseen tutkimusmetodikirjallisuuteen *kerronnallisen haastattelun*, minkä tulkitsen yritykseksi vakiinnuttaa suomenkielinen käsite tutkimuksen käyttöön.

Tutkimuksessani linjaan siten, että kun viittaa omaan tutkimukseeni tai puhun yleisesti kertomuksen tutkimuksesta, käytän enimmäkseen suomennoksia kertomus, kerronnallinen tai kertomuksellinen. Sen sijaan, jos viittaa tutkijaan, joka on käyttänyt käsitettä narratiivinen tai narratiivi, käytän johdonmukaisuuden vuoksi ja myös tautofonian välttämiseksi samaa käsitettä.

Laadullinen tutkimus käsittää monia erilaisia suuntauksia, teorioita ja menetelmiä. Kenttä on koko ajan liikkeessä, ja se ikään kuin luo itse itsensä. 1970-luvulla kielen-, kulttuurin- ja kirjallisuudentutkimuksessa käynnistynyt kielellinen käänne on saavuttanut vähitellen sekä yhteiskuntatieteet että ihmistieteet. Viime vuosikymmeninä voimakkaana käynyt tieteenfilosofinen keskustelu siitä, että yhteiskunta- ja ihmistieteiden ei tulisi hakea menetelmiään ja metaforiaan luonnontieteistä, vaan pikemminkin humanistisista tieteistä, on vaikuttanut sii-

hen, että tarinat ja kertomukset tutkimusaineistona ovat vallanneet alaa entistä enemmän myös akateemisen tutkimuksen kohteena. Puhutaan narratiivisesta, kielellisestä, tulkinnallisesta, diskursiivisesta tai kontekstuaalisesta käännteestä. (esim. Atkinson 2002; Nikander 2002; Polkinghorne 1995; Riessman 2002, 696; Saastamoinen 1999.)

Laadullista tutkimusta on luonnehdittu tietyssä paikassa ja ajassa tapahtuvaksi toiminnaksi, joka paikantaa tutkimuskohteen ja tutkijan maailmassa. Laadullinen tutkimus tulkitsee todellisuutta näkyväksi. (Denzin & Lincoln 2002, 2.) Laadullisen tutkimuksen tekijä ei kysy, mitä ikääntyminen, kokemus tai kertominen todella ovat ja mikä on niiden perimmäinen olemus, vaan miten ne tulevat olemassa oleviksi kulttuurisessa ja historiallisessa merkityksenannossa (vrt. Mishler 1986, 241).

Kokemuksen tutkiminen sosiaalisesti rakentuvassa todellisuudessa

Opettajien ikääntymiskokemuksilleen antamia merkityksiä voidaan tutkia vain, jos tutkimukseen osallistuvat kuvaavat kokemuksiaan jollakin tavalla. Tutkimuksessani ikääntyneet opettajat joko kirjoittivat tai kertoivat haastatteluissa kokemuksistaan. Kokemuksen käsite on kompleksinen. Näkemykset kokemuksen alkuperästä vaihtelevat yksityisestä, subjektiivisesta elämyksestä yleiseen, sosiaalisesti rakentuvaan alkuperään. (Perttula 2005, 140.)

Kun kokemus nähdään puhtaasti sosiaalisissa vuorovaikutusprosesseissa rakentuvaksi ja kun kerronnallisessa tutkimuksessa kuvatuiksi kaivattujen kokemusten aihe ulottuu ajallisesti ja sisällöllisesti laajalle kuten omassa tutkimuksessani, ymmärrystapaa kutsutaan tieteen traditiossa *sosiaalisen konstruktionismin* tavaksi tarkastella sosiaalisen todellisuuden ja merkitysten rakentumista. Sosiaalinen konstruktionismi on löyhä yläkäsite ajatuksille, joiden mukaan todellisuus sekä määritelmät hyvästä ja pahasta rakentuvat jatkuvassa ihmisten välisessä kommunikatiivisessa toiminnassa, joka hyödyntää olemassa olevia kulttuurisia resursseja. Kaksinainen prosessi, jossa kulttuuria muokataan ja tullaan sen muokkaamiksi merkitsee, että ihmiset elävät intentionaalisissa, konstituoiduissa maailmoissa. Tällöin perinteiset dikotomiat, subjekti – objekti tai yksilö – ympäristö, eivät ole enää analyttisesti erotettavissa. Toisaalta jokaisen ihmisen subjektiivisuus muovautuu prosessissa, jossa merkityksiä ja resursseja ammennetaan tietystä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan maailma on tekstuaalinen, kertomuksista ja merkityksistä syntynyt. Sitä voidaan lukea ja tulkita aivan kuten erilaisia tekstejäkin, lopullisia totuuksia ei ole löydettävissä. Tutkijoiden tehtävänä on selvittää, kuinka totuudet syntyvät, kuinka ne pysyvät ja muuttuvat ja kuinka ne voivat vaihtaa muut totuudet. (Burr 1995, 2–5, 104; Gergen 1985; Saastamoinen 1999, 168; Schwandt 2002, 197; Trux 2001, 182.)

Merkitysten tutkiminen on saanut osakseen kritiikkiä. Muun muassa sosiologit ovat kritisoineet sitä, että merkityksiä tutkimalla ei enää tunnusteta toimijoita ja

että tutkimus ei enää analysoi toimintaa, vaan pelkkää kokemusta. Kritiikin mukaan konstruktionistisesti ajattelevia tutkijoita johtaa harhaan virhepäätelmä, että yhteiskunnallinen todellisuus olisi pelkkä konstruktio: esimerkiksi työttömyyden sijasta tutkitaankin työttömyyttä koskevia diskursseja. Alasuutari (2006) vastaa kritiikkiin, että vaikka tutkimuskohteeksi otetaan merkitykset ja kokemukset, toimintaa ja toimijoita ei tutkimuksessa ole hylätty. Tieteen tehtävänä hänen mukaansa on ”purkaa kaikki esioletukset ja keskittyä selittämään inhimillisen toiminnan sisäistä logiikkaa erilaisissa tilanteissa ja kulttuuripiireissä”. Inhimillisen toiminnan ja ajattelun sisäinen logiikka riippuu paljolti siitä, mitkä diskurssit yhteiskunnassa ovat saaneet hegemonisen aseman ja millainen konstellaatio yhteiskunnassa esiintyvistä diskursseista muodostuu. Tämän vuoksi diskurssien tunnistaminen ja tutkiminen on relevanttia. (Alasuutari 2006, 80–84.)

Laadullisen tutkimuksen juuret löytyvät kahdesta suunnasta: antropologisesta vieraiden kulttuurien, ”toisen”, tutkimisesta ja amerikkalaisen sosiaalispsykologian ja sosiologian teollisuusyhteiskunnan mukanaan tuomien ilmiöiden tutkimisesta. (Denzin & Lincoln 2002, 12–18.) Tutkimukseni tarkoitus ”toiseuden” näkökulmasta on käsitteellistää ja purkaa eron, erilaisuuden ja niiden välisten hierarkioiden muotoutumista sosiaalisissa käytännöissä ja vuorovaikutuksessa. Kun kerronnallisessa lähestymistavassa todellisuus käsitetään jonakin, minkä me tuotamme sosiaalisesti kielen ja muun kommunikoinnin avulla, pyrin tavoittamaan alati muuttuvaa ja kontekstisidonnaista tietoa siitä, millainen ikääntyneiden opettajien todellisuus on ja kuinka tämä todellisuus vastavuoroisesti tuottaa itse ikääntyneet opettajat heidän kertomuksissaan. Kysyn, näyttäytyykö opettajainhuoneen vuorovaikutusnäyttämö eron ja erilaisuuden kautta vai opettajuuden tuottaman yhteenkuuluvaisuuden kautta eri sukupolvien kohtaamisessa.

Ikä- ja sukupuolijärjestys koulussa

Yksilön paikka yhteiskunnassa on perinteisesti määräytynyt kronologiseen ikään perustuvan sosiaalisen järjestyksen mukaisesti. Ikäjärjestys on ilmennyt sosiaalisina odotuksina siitä, miten elämänkulussa tulee edetä ja eri iässä käyttäytyä. Ikäjärjestyksestä koituvien sosiaalisten odotusten on sanottu olevan stereotyyppisesti värittyneitä ja myös sukupuolittuneita. Ikääntyneisiin naisiin ja miehiin kohdistuvat sosiaaliset odotukset ovat erilaisia (Arber & Ginn 1991, 46–49). Sosiaalisten odotusten ja sovinnaisuussääntöjen lisäksi kronologiseen ikään perustuva ikäjärjestys on kirjattu myös lakiin, jolla säädellään yksilön velvollisuuksia ja oikeuksia. Ajallemme on ominaista, että käyttäytymistä ja elämäntyyliä säätelevät ikänormit ovat väljentyneet (Rantamaa 1999, 109–110), jopa suurelta osin menettäneet merkitystään.

Relander (2000) kärjistää artikkelissaan *Kultainen nuoruus, vuosituhannen vaihteen väkinäisen viriili joukkofantasia*, miten elämää ei enää mielletä ajassa määrittävänä prosessina, vaan elämä on hetkellistynyt ja ikävaiheet, lapsuus, nuoruus, aikuisuus, vanhuus ovat kutistuneet molemmista päistä yhdeksi ikuisen nuoruuden joukkofantasiaksi (Relander 2000, 282). ”Ikä, kuten sukupuolikin on

ero, joka tuotetaan. Yksinkertaisimmillaan erot ovat dikotomisias, kaksinapaisia erotteluita, mies – nainen, nuori – vanha” (Julkunen 2003, 30). Feministisessä tutkimuksessa sukupuolta, silloin kun se nähdään sosiaalisesti rakentuvana, kuvataan käsitteellä *gender* eli sosiaalinen sukupuoli erotuksena biologisen sukupuolen (engl. sex) käsitteestä (Butler 1990, 6–7).

Kouluinstituution sisällä on erilaisia valtahierarkioita, joissa voidaan olettaa sekä ikä- että sukupuolijärjestyksen olevan läsnä. Järjestysrakenne pitää yllä dikotomista ja hierarkkista jaottelua, jossa mies on korkeammassa asemassa, arvostetumpi (Vakimo 2004). Koulun johtaja tai rehtori on useimmiten mies muuten selvästi naisemmistöisellä opetusalailla. Esimerkiksi vuonna 2001 lukion opettajista 65 prosenttia oli naisia, samalla kun lukion rehtoreista vain 29 prosenttia oli naisia. Avustava henkilökunta koulussa on lähes kokonaan naisvaltaista. Myös se, mitä nuoremmista oppilaista on kyse, sitä useammin heitä opettaa naisopettaja, kertoo koulun sukupuolittuneista käytännöistä, jotka otamme itsestään selvinä. (<http://www.mol.fi/webammatti.cgi?ammattialanumero=03&kieli=00>.)

Niin ikään naislääkärit Suomessa vastaavat sukupuoltaan koskeviin odotuksiin lääkäreinä sikäli, että he miehiä useammin suuntautuvat niin sanottuihin feminiinisiin ominaisuuksiin hyödyntäville aloille kuten lastenpsykiatriaan tai lastentauteihin. Pohjoismainen tasa-arvoajattelu muuntuu suomalaisessa työelämässä sukupuolineutraaliuden normiksi. Ammatillisuutta ajatellaan sukupuolettomana tai ainakin sukupuoli pannaan merkille vain satunnaisesti; asiat ovat kiinni itsestä, eivät sukupuolesta. (Löyttyniemi 2004, 143.) Ilmiöstä ei ole syytä puhua tässä yhteydessä pelkästään ”yleisesti työelämässä”, vaan sukupuolineutraalius, ”sukupuolella ei ole merkitystä”, on tyypillistä koulua ja opettajia koskevaa puhetta. Esimerkiksi Englannissa ja Walesissa oli vuonna 1990 kaikista opettajista 63 prosenttia naisia, alakoulun opettajista peräti 81 prosenttia, yläkoulun opettajista vain 48 prosenttia. Tästä huolimatta englantilaisessa opettajakunnassa on ollut vielä 1990-luvun alussa vastustus niin kutsuttua sukupuolisensitiivistä kysymyksenasettelua vastaan, kun on käyty koulua koskevaa keskustelua. (Acker 1994, 75, 93.)

Myös perinteisessä suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa koulu näyttäytyy sukupuolineutraalina instituutiona, jossa sukupuolittuneet käytännöt nähdään itsestään selvinä ja annettuina. Esimerkiksi koulukiusaamisessa ei ole tunnustettu sukupuolen mukana oloa (Malmelin 2003). Sukupuoli koulussa on merkittäväällä tavalla tullut kiinnostuksen kohteeksi vasta 1990-luvulla sekä opettamisen sukupuolittuneiden käytäntöjen tutkimisen kautta (Suomessa mm. Gordon, Holland & Lahelma 2000a; Lahelma 1992; Lehtonen 2005; Palmu 2000; Palmu 2003; Saarinen 1996; Tolonen 2000) että opettajan ammattiin kiinnittyneenä (mm. Acker 1994; Bloom & Munro 1995; Hakala 2002; Hubbard & Datnow 2000; Vuorikoski 2005). Paitsi koulua koskevien kysymysten myös ikään-tymisen tarkastelu vaatii sukupuolen huomioon ottamista tutkimuksessa. Vanha nainen ja vanha mies representoituvat länsimaisessa kulttuurissa eri tavoin (Arber & Ginn 1999).

Postmoderni ja kerronnallinen identiteetti

Postmoderniin, myöhäismoderniin tai jälkimoderniin siirtyminen ajoitetaan yleensä 1990-lukuun. Samaan ajankohtaan paikannetaan usein myös narratiivinen käänne² ihmistieteissä. (Denzin & Lincoln 2002, 17; Riessman 2002, 696.) Tarinat ja kertomukset synnyttivät uudenlaista etnografiaa, syntyi dialogisia tekstejä, jotka ollettivat aktiivisen lukijakunnan teksteissä mahdollisesti esiintyville eri kirjoittamisen genreille eli lajityypeille³.

Myöhäismoderni on paitsi aikakausi myös intellektuaalinen suuntaus, joka sai alkunsa taiteiden, arkkitehtuurin, kirjallisuuden ja kulttuurien tutkimuksen piirissä. Tyypillisesti postmodernia luonnehditaan niin, että se haastaa niin sanotut suuret kertomukset ja niiden näkemyksen yhdestä totuudesta ja tuo tilalle moninaisuuden ja subjektiivisen valinnan mahdollisuuden kulloisestakin ”totuudesta”. (Denzin & Lincoln 2002, 1059–1060.) Postmoderni on vaikuttanut käsityksiimme yksilöstä, yhteiskunnasta, tiedosta ja tiedon rakentumisesta (Lyotard 1985) siinä määrin, että sen asema myös tutkimuksen taustafilosofiaa avattaessa on kiistaton.

Kertoessaan elämästään yksilö tuottaa niin sanottua *kerronnallista identiteettiä* (Ricoeur 1991). Tästä lähtökohdasta myös postmodernin käsite nousee merkittäväksi, saattoihan myöhäismoderni juuri identiteettikäsitteet ongelmalliseen tilanteeseen. Muun muassa elämän kontekstien moninaistuminen ja tiedon räjähdysmäinen kasvu ovat olleet hajottamassa perinteistä minuuskäsitystä. Sanotaan, että postmodernissa ajassa minuudet pirstoutuvat ja muuttuvat projekteiksi. Postmoderni subjekti ei ole enää subjekti sanan varsinaisessa merkityksessä, vaan pikemmin ”paikka kielessä”, joka kehkeytyy ja muokkautuu suhteessa siihen, millä tavalla meitä puhutellaan ja miten kulttuuriset järjestelmät meitä määrittävät. (Bauman 1996; 2002; Hall 1999; Heikkinen & Huttunen 2002, 172.)

² Narratiivisen käänteen ajoittumisesta on erilaisia käsityksiä. Toiset tutkijat paikantavat sen 1970-luvulle, toiset vasta 1990-luvulle. Yksi virstanpylväs kielellisestä käännteestä Suomessa oli 1970-luvun lopun kiinnostus elämäkertatutkimukseen ja J. P. Roosin vuonna 1978 Sosiologia-lehdessä esittämä ohjelmallinen julistus elämäntapatutkimuksen tärkeydestä (Julkunen 2000, 172). Oma ensimmäinen ja vaikuttava lukuelämykseni, joka johti kerronnallisen tutkimuksen maailmaan, oli Matti Hyvärisen (1994) väitöskirja ”Viimeiset taistot” 1970-luvun vasemmistolaisopiskelijaliikkeeseen osallistuneiden kertomuksista.

³ Hyvärinen (2002) toteaa artikkelissaan ”Kirjoittaminen toimintana”, miten laadullinen tutkimus lupasi numeroiden ja käyrien pyörittämisen sijaan elävää kosketusta kulttuuriin, sen sääntöihin ja ihmisten omaan merkitysten maailmoihin, mutta että kaikki ei hänen mukaansa mennyt kään niin kuin piti. Hyllyt täyttyivät kuivakkaasti kirjoitetusta laadullisesta tutkimuksesta. Pahimmassa tapauksessa tämä työ on joukon jatkona. Kuivakkuutta vastaan pyrin taistelemaan tavoittelemalla tekstissä dialogia ennen kaikkea tutkittavieni kanssa, mutta myös aiemmin vastaavanlaisia aihealueita pohtineiden kanssa, omaan elämismaailmaani peilaten. Laadullinen tutkimus on aina tutkijansa näköinen konstruktio, jossa tutkijan kokemukset ja tietoisuus ymmärtään osaksi tutkimusta (mm. Koivunen & Liljeström 1996, 271; Ronkainen 1999, 202–203; Rojola 2000, 155).

Se, että itsestä ja omasta elämästä kertominen nähdään tapana tarkastella minää ja tuottaa identiteettiä, ei kuitenkaan vielä edellytä ennakkositoutumista johonkin tiettyyn käsitykseen identiteetin olemuksesta. Paul Ricoeurin (1991) mukaan narratiivinen identiteetti viittaa subjektiviteettiin, joka ei ole epäyhtenäinen tapahtumien jatkumo, mutta ei myöskään muuttumaton substanssi (Ricoeur 1991; Sintonen 1999, 51–52). Sen sijaan ennakkositoutumiseni käsitykseen sosiaalisen todellisuuden muotoutumisesta asettaa joitakin ennakkoehtoja myös tavalleni tulkita identiteetin käsitettä. Tieteenfilosofinen taustaoletukseni sosiaalisesta todellisuudesta on se, että todellisuus on ihmisten luoma merkitysjärjestelmä, ei luonnollisen maailman heijastus tai kuva. Käsitykseni ihmisen olemuksesta puolestaan on, että ihminen tuottaa itsensä aina ja väistämättä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Burr 1995, 2–5; Saastamoinen 1999, 168; Schwandt 2002, 197.) Kumpikin tarkoittaa samalla myönnytystä antiessentialismille eli käsitykselle siitä, että ihmisen minuus koostuisi jostakin pysyvästä olemuksesta, essentiasta. Subjektilla tosin voi yhä olla sisäinen ydin tai olemus, ”tosi minä”, mutta se muotoutuu ja rakentuu edelleen jatkuvassa dialogissa ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. (Hall 1999, 21–22.)

Kertoessaan elämästään ihminen samalla selventää tapahtumia ja niiden merkityksiä itselleen. Kertomistilanteessa yksilö luo järjestystä ja koherenssia elämälleen ja näin kertominen voi olla minää eheyttävää. (Atkinson 2002, 128.) Elämästä kertominen ei paljasta itseyttä olemassa olevana entiteettinä sinänsä, vaan pikemmin ontologisesti rikastaa itseyttä ja mahdollisesti saa aikaan hermeneuttisen kokemuksen, jonka jälkeen käsitys itsestä muuttuu (Heikkinen & Huttunen 2002; 172, 175). Ikääntyneiden henkilöiden, esimerkiksi muistelupiirissä tapahtuva elämäntarkastelu on vanhuustutkimuksessa hyödynnetty tapa tuoda eheyttä pitkään elettyyn elämään (Saarenheimo 1997).

Ikääntyneet opettajat, työelämä ja koulu

Iästä puhuttaessa ja sitä tutkittaessa psykologinen ja lääketieteellinen ajattelu on ollut ja yhä on voimakasta. Viime aikoina sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa on noussut uudenlainen kiinnostus ikään ja ikääntymiseen liittyvään tutkimukseen. Kyseinen tutkimus saa pontta havainnosta, jonka mukaan vanheneminen on biologinen prosessi, jota yhteiskunta ja kulttuuri kuitenkin vahvasti sääntelevät ja määrittävät ja jolle ne antavat erilaisia merkityksiä; puhutaan sosiaalisesta vanhenemisestä. (Jyrkämä 2001, 274.)⁴

Ikä itsessään ei määrää, millaista vanheneminen on. Ikääntymisellä on aina sukupolvispesifejä piirteitä ja ikääntyminen tapahtuu aina myös tietyissä ajassa ja paikassa. Ikääntymistutkimuksessa puhutaan niin sanotusta APC-ongelmasta,

⁴ Käytössäni on ollut sekä vuoden 2001 painos että vuonna 2005 ilmestynyt toinen painos Anne Sankarin ja Jyrki Jyrkämän toimittamasta teoksesta ”Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa”.

jolla tarkoitetaan vaikeutta erottaa iän (Age), ajan (Period) ja sukupolven tai kohortin (Cohort) vaikutuksia toisistaan. (Karisto 2004a, 93.) Opettajuuteen liitettävät ilmiöt ovat useammin vallitsevaan ajankohtaan kuin opettajan ikään sidonnaisia. Esimerkiksi jos opettajilta kysyttäisiin, minkä ikäisenä he ovat ensimmäistä kertaa käyttäneet tietokonetta opetuksensa apuna, vastaukset keskittyvät todennäköisesti 1990-lukuun riippumatta siitä, minkä ikäinen opettaja kyseisenä ajanjaksona on ollut.

Tutkimuksessani ikääntymisen tutkiminen kontekstualisoituu ajallisesti ja paikallisesti 1960-luvun koulusta 2000-luvun alun kouluun ja opettajan ammattiin, profession, kuten kirjoittamisajankohdan termi kuuluu. Kun kyse on nimenomaan opettajan ammatissa ikääntymisestä, tutkimukseni kertoo myös jotakin koulusta instituutiona. Tuore, ikääntyneiden opettajien kautta tarkennettu näkökulma kouluun antaa mahdollisuuden katsoa koulua tavalla, joka ei ole totunnainen. Tällöin pintaan voi nousta yllättäviä ja odottamattomia piirteitä, joilla on mahdollisesti uutta kerrottavaa itsestään selvinä pitämistämme koulun käytännöistä. Tutkimuksen temporaalisuus tuo esiin niin ikään koulun muutoksen, mutta myös jotain työelämän muutoksesta 1960-luvulta tähän päivään.

Perinteisesti työelämäkeskusteluissa on erotettu omiksi saarekkeikseen julkinen sektori ja yksityinen sektori. Julkista sektoria, valtiota ja kuntia työnantajina, on pidetty byrokraattisena, tehottomana ja staattisena, yksityissektoria taas joustavana, nopeasti kysynnän muutoksiin vastaavana ja dynaamisena. Työn sisäinen palkitsevuus, esimerkiksi opetus- ja hoiva-alalla sekä sosiaalitoimessa, on ollut kuntatyön vahvuus. Sittenkin keskustelussa jyrkkä julkisen ja yksityisen sektorin vastakkainasettelu on lieventynyt. Kaikki työ pyritään näkemään yhteismitallisena ja sitä arvioidaan talouden tunnusluvuin. Julkisessa keskustelussa alkoi 1980-luvun alkupuolella esiintyä uudenlaista puhetapaa, jossa korostettiin palveluiden asiakkaan ja tavallisen kansalaisen näkökulmaa samalla kun kritisoitiin virkavaltaisuutta ja jäykkää byrokratiaa. Tämä ei ollut mikään uusi asia, mutta kun kritiikki ulottui julkiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun, tavoitteeksi nousi suomalaisessa hyvinvointiyhteiskunnassa yllättävän nopealla aikavälillä toteutettava julkisen sektorin pienentäminen ja toiminnan tehostaminen yksityistämällä julkisia palveluja. (Alasuutari 2004, 7.) Myöskään kunnalliset koululaitokset eivät säästyneet kurjistumistoimenpiteiltä. Kuntien talouden tiukentuminen ja siitä koituvat ongelmat ovat rakentaneet 1990-luvun alkupuolelta lähtien yhdenlaista koulua koskevaa diskurssia.

Toinen 1990- ja 2000-luvun alun koulua koskeva valtdiskurssi käsittelee kouluinstituution muutosta ja jatkuvaa kehittämistä. Tutkimukseni opettajien uran alkuvaiheessa valtiollisessa kouludiskurssissa tapahtui useita samanaikaisia muutoksia (Simola 1998, 93). Ehdottomasti merkittävin yksittäinen koulun muutos,

niin sanottu avainkokemus⁵ aineistoni opettajien uralla on ollut peruskouluun siirtyminen 1970-luvulla. He todistivat peruskouluun astuessaan muutosta, jonka seurauksena koulujen uudistamisesta tullut instituutio, joka on edelleen olennainen ja saumaton osa koulujärjestelmää. (Ahonen 2004, 316–317; Simola 1998, 92, 96.) Toisaalta on myös väitetty, että siirtyminen koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaan 1990-luvulla on ollut peruskoulu-uudistukseen verrattava massamuutos (ks. Syrjäläinen 2002).

Koulun muutokseen sisältyy paradokseja, jotka puhuttavat 2000-luvun alun ikääntyneitä opettajia: (1) muutos ei välttämättä aina ole kehittymisen tae (2) koulun muutos on äärimmäisen hidas ja (3) jos jokin asia muuttuu, kyse on usein pintatason ilmiöistä. Samalla kun koulun muutoksen tutkijat korostavat, että muutos on prosessi, ei tapahtuma ja näin oikeuttavat muutoksen jatkuvuuden, he joutuvat toteamaan, että pedagogiset innovaatiot ja reformit tulevat ja menevät, mutta opettamista ja oppimista koulussa luonnehtii pikemminkin jatkuvuus kuin muutos. (Fullan 1982, 115; Hargreaves 1994; Miettinen 1990, 11; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2000, 755; Simola 1998; Syrjäläinen 2002, 61.)

Elämänkulututkimus

Länsimainen yhteiskunta on ”työn yhteiskunta”. Yksilön suhde palkkatyöhön määrittää niin sanotun standardinmukaisen elämänkulun kolme vaihetta, jotka tästä näkökulmasta ovat valmistautuminen palkkatyöhön, työ ja eläköityminen. (Henretta 2003, 85.) Tutkimukseni viitekehykseen jako on mitä sopivin. Elämänkultuteorioiden keskeisin anti ikääntymistutkimukselle on siinä, että niiden avulla voidaan yhdistää yksilöllistä merkityksenantoa sosiaaliseen, historialliseen, kulttuuriseen ja yhteiskuntarakenteelliseen kontekstiin. *Biografisen elämänkulku* korostaa niitä elämänpolkuja, joita yksilö kulkee elämänsä aikana ja sitä, miten näihin elämänpolkuihin vaikuttaa elämänvaiheen ja historiallisen ajan yhteispeli. Elämänkulun keskeiset käsitteet ovat sosiaaliset siirtymät ja elämäntapahtumat (kouluun meno, opettajaksi valmistuminen, työnteon aloittaminen, eläkkeelle siirtyminen) sekä elämänpolut (koulutusura, työura ja eläkevuodet). *Kumulatiivinen elämänkulku* -käsitteen perusajatus on, että ihmisen elämänkulun aikana hänelle kasaantuu hyviä ja huonoja asioita ja olosuhteita (engl. the theory of cumulative advantage and disadvantage). Kumulatiivisen elämänkulkuajattelun avulla voidaan pohtia esimerkiksi sitä, mitä seurauksia ikääntyneelle opettajalle on siitä, että opettajaksi kouluttautumisura oli lyhyt, tai siitä, että pitkän ja katkeamattoman työuran seurauksena eläke on kohtuullisen hyvä. (George 2003, 162–165; Koskinen 2004, 38–39.)

Opettajien elämänkulkua on tutkittu Suomessa jo 1940-luvulla. Sirkka Salomaan (1945) väitöskirja käsittelee Helsingin yliopistossa vuosina 1828–1878 toiminei-

⁵ ”Samanikäisyys ei sinänsä luo erityistä sidettä ikäpolven keskuuteen, vaan sen tekee vasta yhteisesti jaettu, kollektiivinen kokemusmaailma ja sen eräänlainen huipennus, avainkokemus ” (Virtanen 2005, 198).

den opettajien elämäntulkua. Mukana tutkimuksessa ovat muun muassa Elias Lönnrot, Johan Ludvig Runeberg ja Juhana Vilhelm Snellman. Salomaa jakaa elämänurat periodeihin ja etsii uran huippukausia. Kuriositeettina mainittakoon, että esimerkiksi Lönnrotin elämäntyön Salomaa jakaa kolmeen pääjaksoon: ikävuosien 26–47 runonkeruumatkat ja lääkärinä toimiminen, yhdeksän vuoden yliopistoura ja 78 ikävuoteen kestänyt kirjallisen tuotannon kausi. (Salomaa 1945, 98.)

Elämäntulkku ei ole kuitenkaan vain elettyä mennyttä ja elettyä nykyisyyttä vaan myös tässä ja nyt eri tavoin läsnä olevaa tulevaisuutta, pohdintaa, ”mitä jäljellä oleva elämä – vielä tai yhä – tarjoaa” (Jyrkämä 2005, 347). Husserlin (1982) fenomenologisessa tavassa tarkastella todellisuutta keskeisiksi käsitteiksi nousevat reduktion ja intentionaalisuuden käsitteet. Husserlin mukaan fenomenologia pääsee reduktion kautta varsinaiseen tutkimuskohteeseensa, henkisten toimintojen intentionaaliseen sisältöön. (Husserl 1982, 131–137; Saarinen 2002, 230.) Henkisten toimintojen intentionaalisuus suuntautuu ikääntyneillä ihmisillä myös tulevaisuuteen. ”Ihminen identifioi itsensä sellaisena kuin hän rakentuu elämäntulkussa, mutta vahvasti myös sellaisena, minä hän haluaa tulevaisuudessa olla. Samalla tavalla kuin ihminen kertoo ja muistelee historiansa, hän kertoo ja ’muistelee’ tulevaisuutensa: Ennakoi, näkee vaihtoehtoja, pohtii niiden toteutumismahdollisuuksia ja todennäköisyyksiä sekä sijoittaa itsensä tätä kautta syntyvään ’future storyyn’, tarinaan tulevaisuudesta.” (Jyrkämä 2005, 349–350.)

Englantilainen väestö- ja perhehistorioitsija Peter Laslett (1989) toi uuden näkökulman vanhenemiskeskusteluun kehittämällä niin sanotun *kolmannen iän teorian*. Teoria näyttäytyy yhtäältä väestöllisenä ilmiönä: Eliniän noustua työelämän jättämisen ja kuoleman välinen ajanjakso on pidentynyt ja pidentyy edelleen. Yhä suuremman osan tästä ajasta ihmiset elävät hyväkuntoisina ja eläkkeiden takia myös melko hyvin toimeentulevina. Teorian toiminnallinen ja kokemuksellinen sisältö on kiinnostava ja vahvasti tutkimukseni intressissä. Laslett liittyy uuteen ajanjaksoon näkymän riippumattomuudesta, vapaudesta ja itsensä toteuttamisesta. Itsekin suuriin ikäluokkiin lukeutuva Jyrkämä (2005) toteaa: ”Nyt me teemme sen, mitä olemme aina halunneet tehdä. Nyt me toteutamme elämämme varsinaiset päämäärät. Kolmas ikä on elämänvaihe, jossa saavutetaan todellinen ’elämäntulkku’ ja eletään vahvasti ennen seuraavaa, neljättä ikää, jolloin toimintakykymme vihdoin huononee ja tulemme toisista riippuvaisiksi.” (Jyrkämä 2005, 354–355.)

Kolmannen iän teoria on herättänyt tutkijoissa kritiikkiä (mm. Bonnesen & Burgess 2004; Featherstone & Hepworth 1995; Lin, Hummert & Harword 2004; Kangas 1999a; 1999b; Marin 2001; Rantamaa 1999; Relander 2000; Vakimo 2001). Laslettin (1989) korostama ”oikea asennoituminen” kolmannessa iässä ei ota huomioon muuttuvien elämäntilanteiden tuomia väheneviä mahdollisuuksia ja elämää rajoittavia pakkoja kuten fyysinen tai psyykinen sairastuminen, omaishoitajuus tai taloudelliset ongelmat. Kolmannen iän konseptio koskee vain työorientoituneita länsimaita. Niin ikään Karisto (2004a, 91) kysyy, ”onko kol-

mas ikä vain uudenlaista postmodernia ikäretoriikkaa, joka on asetettu kilpasille aikaisempien vanhuutta koskevien kielikuvastojen kanssa” ja toteaa: ”Ehkä se on elämänkulun odotushorisontti pikemmin kuin todellisuudessa olemassa oleva yhteiskunnallinen ilmiö”. Vaikka kolmas ikä olisi osittain kielellinen konstruktio, se ei ole viaton konstruktio, vaan luo osaltaan tietynlaista kuvaa vanhenemisestä.

Postmodernissa ajassa iästä puhuttaessa ikäkategorioiden merkityksen ajatellaan laimenevan ja elämänkulkujen muuttuvan yksilöllisemmiksi (Bauman 2002). On kuitenkin kysyttävä, kuinka paljon mahdollisuuksia ihmisellä todellisuudessa on rakentaa itse omaa elämänkulkuaan. Kuinka paljon yhteiskunta asettaa henkisiä ja aineellisia reunaehtoja ikääntyneiden elämäkulullisille valinnoille? Miten yhteiskunnan piiloiset, stereotyyppiset, välinpitämättömät ja jopa vihamieliset käsitykset ikääntyneistä henkilöistä ohjaavat heidän elämänkulkuaan, odotuksiin ja valintojaan? Onko esimerkiksi kolmannen iän ja siihen liittyvän kuluttajasubjektin valitseminen jo valmiiksi ”valittu” tulevaisuushorisontti 2000-luvun eläkeläisille?

Tutkimustehtävät

Yksilö soveltaa luovasti sosiaalisen kokemuksen kautta omaksumiaan tarinoita, *kulttuurisia kertomuksia* ⁶ omaan tilanteeseensa ja vastavuoroisesti omalla kertomuksellaan rikastuttaa, muovaa ja rakentaa niitä (vrt. Hänninen 1991, 349; Hänninen 1999, 21; Katz 2000). Kuva opettajan ammatista on osa kulttuurista tarinavarantoa, joka on usein stereotyyppisen yksinkertaistava. Julkisten keskustelujen stereotyyppiset käsitykset opettajan työstä saattavat myös ylläpitää käsityksiä opetustyön arjessa. On myös huomattava, että opettajan ammattia koskeva tarinavaranto on laajempi kuin monien muiden ammattien, onhan jokaisella kokemus koulusta ja opettajista. (Viskari & Vuorikoski 2003, 59.)

Tutkimukseni tarkastelee sitä, minkälaista kerronnallista identiteettiä ikääntyneet opettajat tuottavat ja miten yhteiskunnan mallitarinat, kulttuuriset kertomukset koulusta, ikääntymisestä ja eläkeläisistä rakentavat kertomusta.

Tutkimustehtävät ovat

1. Mitä ja miten opettajat kertovat ikääntymiskokemuksistaan ja millä tavalla ne määrittyvät suhteessa julkisiin, kulttuurisiin ikääntymiskertomuksiin?

⁶ Hänninen (1999) käyttää *sosiaalisen tarinavarannon* ilmausta viittaamaan siihen kulttuuristen kertomusten joukkoon, joka yksilölle tarjoutuu. Sosiaalinen tarinavaranto sisältää kaikki ne tarinat, joita ihmiset kohtaavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai kirjojen ja tiedostusvälineiden kautta. Sosiaalinen tarinavaranto on jatkuvassa liikkeessä. Osa siitä voi ajan kuluessa muoutua henkilökohtaiseksi tarinavarannoksi. (Hänninen 1999, 21.)

2. Minkälaisiin koulun konteksteihin ikääntyminen opettajien kertomuksissa kiinnittyy ja mitä tarinat kertovat koulusta ikääntymisen paikkana?

3. Minkälaisena elämäntilanteena siirtymävaiheena eläkkeelle jääminen näytetään opettajien ikääntymiskertomuksissa?

Tutkimukseni on saanut vaikutteita useasta suunnasta kuten kulttuurintutkimuksesta, sosiaaligerontologiasta, kulttuurigerontologiasta, sosiaalipsykologiasta, sosiologiasta ja naistutkimuksesta. Koen tämän rikkautena samalla kun ymmärrän tilanteessa piilevän⁷ vaaran.

Laadullisen tutkimuksen historiasta on tässä yhteydessä hyvä mainita 1970-luvulla alkunsa saanut tulkintaa painottava vaihe. Geertzin (1973, 9, 15) mukaan kaikki siihenastiset antropologiset kirjoitukset ovat ”tulkintojen tulkintoja”, tutkijan omia konstruktioita. Hänen mukaansa tutkijalla ei voinut olla minkäänlaista etuoikeutettua ääntä, joka voisi kertoa ”totuuden” vieraasta kulttuurista. Hän peräsi tutkijan oman paikan, aseman eli *position* avaamista tulkinnan takaa. Ymmärrän, että tutkijana toimin tietyssä ajassa ja paikassa, osana inhimillistä elämää ja ennen kaikkea moraalisisessa dialogissa tutkittavieni kanssa⁸ (Denzin & Lincoln 2002, 15, 1049; Polkinghorne 1995, 19).

Tutkimusraporttini koostumus

Tutkimukseni rakentuu siten, että luvussa 1 esittelen pääpiirteittäin aineistoni ja kerron aineiston keruun vaiheet valmistautumisesta, kirjoitettujen tekstien keräämisestä, opettajien haastatteluista ja kerronnallisen haastattelun vuorovaikutteisuudesta. Kuvaan luvussa sitä, minkälaisia tekstejä opettajat lähettivät ja minkälaisiksi haastattelut muotoutuivat. Tuon esiin, miksi toiset opettajat halusivat mieluummin keskustella kuin kirjoittaa ja pohdin, miten kirjoitettu tarina eroaa suullisesti ja vuorovaikutteisesti tuotetusta tarinasta. Palaan samoihin kysymyksiin tarkemmin luvussa 8, jossa arvioin tutkimukseni metodologista onnistumista.

⁷ Eklektisismi: Filosofissa ja taiteessa toisten kehittämien ajatusten ja tyylikelementtien valikointi ja yhdistely.

⁸ Positiivinen tieteenihanne on pitänyt tutkijan ja tutkimuskohteen selkeästi erillään toisistaan ja edellyttänyt tutkijalta ulkokohtaista suhtautumista, etäisyyttä ja riippumattomuutta tutkimuskohteeseen. Dialogisen näkökulman mukaan tutkija ja tutkittavat jakavat saman sosiaalisen todellisuuden, joka saa tulkintansa eri osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa. Lontoon yliopiston sosiologian professori Les Back (2005) totesi luennossaan ”Reinventing the observer”, että akateemisen sosiologian käsitys siitä, että observoija ja observoitava ovat jyrkästi eri puolilla, on romukoppaan heitettävä ajatus. Hän otti esimerkkejä päivänpolttavista uutisista kuten siitä, miten ajantasaisesti ja globaalisti vuoden 2004 joulun tsunami-luonnonkatastrofi tai kesän 2005 Lontoon metron pommi-iskut välittyivät tapahtumien kokijoiden kameroihin tallettamina ulkopuolisille tiedon vastaanottajille. Observoija ja observoinnin kohde olivat yhtä.

Luvussa 2 taustoitan suurten ikäluokkien taivalta sodan jälkeisessä suomalaisessa yhteiskunnassa oman kouluhistoriansa ja opettajaksi kouluttautumisen kautta työelämään. Koulutuspolitiikan suuret linjat kulminoituivat 1970-luvulla peruskouluun siirtymiseen. Siitä alkoi jatkuva koulun reformi, jota tarkastelen yhdessä koulun muutosta koskevien aikaisempien tutkimustulosten, tämän tutkimuksen opettajien kokemusten ja 2000-luvun alun koulukulttuurin näkemyksien valossa. Pysin antamaan opettajille laveasti tilaa en pelkäästään Sirkalle, Pirjolle, Eskolle ja Johannalle luvussa 5, jossa he kertovat omat tarinansa. Kollektiivinen ja subjektiivinen kulkevat rinta rinnan. Luvussa 2 ovat vuoropuhelussa kaikki keräämäni 34 opettajatarinaa, niiden historiallinen kehys sekä soveltuvin kohdin tutkijan oma elämismaailma.

Polkinghorne (1995) toteaa, että jo vuonna 1935 Dollardin esittämät arviointikriteerit elämäntietomusten uskottavuudelle ovat edelleen päteviä. Ensimmäinen kriteeri on se, että ennen kuin kertomusta voidaan ymmärtää, on tunnettava ne kulttuurin erityispiirteet, jotka antavat merkitykset tapahtumille, niille episodeille, jotka tarinankertoja on kertomukseensa valinnut. (Polkinghorne 1995, 16.) Luku 2 tuo esiin opettajien kertomille kokemuksille välttämättömän historiallisen kontekstin, jota ilman kokemuksia ei voi ymmärtää.

Luku 3 käsittelee ikää ja ikääntymistä sekä yhteiskunnallisena että yksilöön kiinnittyneenä monitahoisena ilmiönä. Vallitsevien ja kilpailevien diskurssien siirtymä entistä enemmän kohti niin sanottua yhdenikäisyyden kulttuuria luo enenevässä määrin tarvetta yksilön ikäidentifikaatiolle. Toisaalta vanheneminen näyttäytyy ennemmin ongelmana kuin mahdollisuutena ja työstä lähteminen pikemminkin yhteiskunnallisen statuksen laskuna kuin nousuna, toisaalta aktiivisen ikääntymisen ilmaus korostaa onnistunutta vanhenemista mahdollisuutena sekä positiiviseen yksilön kokemukseen että menestyksekkääseen yhteiskunnan ikääntymispolitiikkaan. Suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtyminen asettaa uudenlaisen tarkastelun alaiseksi niin ikään yhteiskunnallisia sopimuksia, eikä tässä yhteydessä voida välttää ageismia eli ikäsyrjintää. Ikääntyminen näyttää suvupuolittuneena (ruumiin) kokemuksena. Erityisesti ikääntyneiden naisten odotetaan peittävän iän tuomat merkit ruumiissaan. Kuvaavaa on sekä kulttuuristamme nousevat ristiriitaiset odotukset ja vaatimukset ikääntyneille (naisille) että itse ikääntyneiden henkilöiden oma hämmentyneisyys suhteessa eläkkeelle siirtymiseen ja henkilökohtaisesti koettuihin ikääntymisen merkkeihin ja tunteisiin.

Luvussa 4 avaan kerronnallisen tutkimuksen mahdollisuuksia saada esiin kompleksista todellisuutta houkuttelemalla ihmisiä kertomaan kokemuksistaan. Kertomuksen tutkiminen on suhteellisen nuori tulokas niin laadullisessa tutkimuksessa, kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, kuin ikääntymistutkimuksessa. Narratiivisuus on vallannut alaa myös muissa yhteiskunnan konteksteissa, ei siis pelkäästään tutkimusten lähestymistapana. Tarinoiden työstäminen perustuu Jerome Brunerin mukaan narratiiviseen ajatteluun. Sen avulla jäsenämme elämää koherentiksi kokonaisuudeksi. Kerromme tarinoita elämästämme ja samalla ra-

kennamme dialogista minää, kerronnallista identiteettiä. Luvun 4 lopuksi pohdin sitä, kuinka ”totta” kertomukset ovat suhteessa elettyyn ja kerrottuun elämään.

Luvussa 5 pääsen varsinaiseen analyysiin ja *mikrotulkintojen* tekoon opettajakertomuksista. Kuvailen analyysin teon vaiheita ja pureudun erilaisiin aineistosta nouseviin kerronnallisiin identiteetteihin opettajakertomuksin. Neljän eri opettajan tarinat tuovat esiin aineistoni kertomusten yhteisen ytimen, mutta myös kertomusten välisen vaihtelun. Luvun 5 mikrotulkintojen luomalle pohjalle rakennan lukujen 6 ja 7 makrotulkinnat.

Luvussa 6 pyrin dialogiin aineistoni ja teoriataustan kanssa ja teen *makrotulkintaa* muutaman valitsemani teeman kautta. Tässä luvussa päädyn joihinkin johtopäätöksiin ikääntyneen opettajan mahdollisuudesta valita oma subjektiivensa vapaasti. Lisäksi pyrin purkamaan joitakin sekä ikään että sukupuoleen liittyviä rakenteita ja avaamaan kulttuurisia mallitarinoitamme siitä, kuinka oletamme ”onnistuneen vanhenemisen” tapahtuvan.

Luvun 7 keskeisiä aiheita ovat koulutyön kuormittavuus, opettajien eläkkeelle siirtyminen ja opettajan professioon liittyvät havainnot. Kysyn, minkälaisen koulun ikääntyneet opettajat kokevat jättävänsä ja minkäläisten arviointien seurauksena he tekevät päätöksiä siitä, lähteäkö vai jäädä. Pohdin myös koulun johdon merkitystä opettajien kokemuksissa, mikä saattaa edelleen kysymykseen rehtorien työn muuttumisesta ja siitä koituvista jaksamisongelmista.

Luvussa 8 pohdin tutkimukseni eettisiä ja metodologisia kysymyksiä. Palaan tutkimuksen lähtökohtiin: muun muassa käsitykseen todellisuuden luonteesta, ihmiskäsitykseeni siltä osin, mitä tarkoittaa, kun ihmiset kirjoittavat luottamuksellisesti ainutkertaisia kokemuksiaan, ymmärrykseeni ja tutkimuskirjallisuudessa esitettyihin käsityksiin siitä, millaista tietoa kertomuksen kautta voidaan saavuttaa, niin ikään kertomusten uskottavuuden ja todentunnun pohdintaan ja omaan tutkijan rooliini haastattelijana ja tulkintojen tekijänä.

Luvussa 9 nidon raportin langat yhteen ja pyrin tiivistämään keskeiset tulokset opettajien ikääntymiskerronnasta. Niin ikään pohdin, minkälaisia avauksia raportistani nousee jatkotutkimuksiin.

1 Aineisto

Olin tavallaan jo jättänyt näiden syiden ja tapahtumien pohtimisen taakseni, eikä niihin palaaminen tunnu mieluisalta. Kirjeesi ja pyyntösi toimittaa materiaalia tutkimukseesi nostivat asioita taas pintaan. Ne eivät jätä rauhaan, joten lienee parasta ryhtyä kirjoittamaan niistä. Ehkä on hyväkin jäsenellä niitä nyt, kun minulla on jo etäisyyttä asiaan. (Aineenopettaja.)

1.1 Valmistautuminen aineiston keruuseen

Ennen aineiston keruuta pohdin, miten saisin tutkittavani kertomaan ikäännyttämis- ja elämäntapa-kokemuksistaan jotakin todellista, heille merkityksellistä, aitoa ja autenttista. Tiedostan ne varaukset, joita meillä kaikilla on itsestämme kertomisen yhteydessä. Tutkimuskirjallisuudessa on todettu ennen kaikkea sukupuolen ja koulutustaustan olevan yhteydessä siihen, millaisia tarinoita henkilö itsestään tuottaa. Toisille ikäännyttäminen näyttäytyy luonnollisena asiana, toisilla on enemmän kulttuurista ja narratiivista kompetenssia ja taipumusta problematisoida ikäänsä. Reflektiivisen, itseään kyselevän ja itseään kertovan subjektin taitavuus on taitoa esittää itsensä haluamallaan tavalla, kertoa itsestään erilaisia versioita eri yhteyksiin, myös itselleen. Julkunen (2003) toteaa karrikoiden mies- ja naishaastattelujen reflektiivisyyden eroista tutkimuksessaan 60-vuotiaista työssäkäyvistä henkilöistä, että tarvittiin ”tohtorin tutkinto, analysoinnin ja kirjoittamisen ammattilainen, ennen kuin mies oli valmis puhumaan feminiinisellä avoimuudella ja taitavuudella” (Julkunen 2003, 58).

Vaikka koulutus tuo reflektointikompetenssia, se voi myös rajata kertomisen avoimuutta ja aitoutta. Roosin (1987) elämäkerta-aineistossa muusta joukosta erottuivat ylioppilastutkinnon suorittaneet muodollisten ja sisällöttömämpien elämäkertojensa vuoksi. Mitä enemmän kirjoittajalla oli koulutusta, sitä enemmän kirjoittamista rajasi abstrakti sosiaalinen kontrolli, toisin sanoen periaate, että kaikkea ei voi paljastaa. Niin ikään kirjoittajien sukupuoli osoittautui tärkeäksi. Oleellisena erona oli naisten tarinoiden suurempi yksityiskohtaisuus, rikkaus ja monipuolisuus sekä perheen läsnäolo kerronnassa. Miehet eivät elämäntarinoissaan juuri kertoneet elämänsä arkitaljeja, vaan heille riittivät isot linjat ja merkittävät tapahtumat. Naiset suhtautuivat tarinoissaan elämään monipuolisesti ja henkilökohtaisesti, miehet taas ulkokohtaisesti, mutta itsekeskeisesti. (Roos 1987, 61–63.)

Vastaavia havaintoja naisten ja miesten eroista kertojainnässä on tehty 1980-luvun jälkeenkin. Erkkilä ja Mäkelä (2000) tuovat esiin kahden miesopettajan autobiografiat poikkeuksellisina, kun niiden keskeistä sisältöä ovat feminiinisinä pidetyt tunteet, ihmissuhteet ja perhe, eivätkä vain työ ja ura. Gergenin ja Gergenin (1993, 198) mukaan ruumiillisuuden teeman on todettu olevan enemmän läsnä naisten kuin miesten kirjoittamissa elämäkertoissa. Jokinen (1996, 45) toteaa naisten vastaavan omaelämäkerrallisissa kirjoituksissa kysymykseen ”miten minä olen elänyt yhteydessä muihin ja millaisiksi nuo yhteydet ovat muodostuneet” sen sijaan, että he kysyisivät ”miten minusta tuli minä”. Niin ikään Purhonen (2005, 231) kertoo havainnostaan miesten tarinoissa tyypillisistä työurapainotteisista yhden minän odyssioista.

Kun päädyin keräämään opettajakertomuksia, luotin opettajien ilmaisukykyyn ja mahdolliseen kirjoittamisinnostukseen, painottuihan Roosinkin (1987) aineistossa yhtenä ammattikuntana opettajat vapaaehtoisina elämäkertansa kirjoittajina. Luotin siihen, että ikääntyneille opettajille on kertynyt niin paljon kokemuksia, että niistä riittää kerrottavaa. Lisäksi yhden elämänvaiheen päättyessä voisi olla halu ja tarve, ja ehkä myös kasvanut uskallus ja rohkeus tarkastella vaiheitaan.

Lähetin tutkimuskirjeen (liite 1) kesäkuussa 2004 eteläsuomalaisen kaupungin kaikille vuosina 1999–2005 eläkkeelle jääneille tai jääville 65 opettajalle opetusvirastosta saamani eläkkeelle siirtyvien listan mukaan. Kun muutama eläkkeelle siirtyvä ikäluokka kokonaisuudessaan sai kirjeen, mahdollistettiin se, että tutkimusjoukko olisi heterogeeninen: luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia, koulun johtajia ja rehtoreita. Kirjeen saajissa oli jo eläköityneitä, mutta myös vielä työelämässä mukana olevia nais- ja miesopettajia samassa suhteessa kuin heitä on opettajainhuoneissa. Heidän edustamansa koulut olivat kooltaan, sijainniltaan, tehtävänkvaltaan ja resursseiltaan erilaisia.

Ennen varsinaista aineistonkeruuvaiheen alkua toukokuussa 2004 tein kaksi koehaastattelua, joita kutsun asiantuntijahaastatteluiksi. Valitut asiantuntijat olivat omien koulujensa esimiestehtävissä ja päivittäisessä kontaktissa opettajakuntaan. Asiantuntijahaastattelujen tarkoituksena oli hankkia tietoa opettajainhuonekulttuureista, opettajien eläkkeellesiirtymiskäytännöistä ja ylipäätään saada mahdollisuus orientoitua tutkittavaan ilmiöön. Lisäksi halusin kokeilla haastattelua mahdollisena tiedonkeruutapana ja kokea haastattelutilanteen vuorovaikutteellisuuden. Kiinnostukseni kohdistui tässä vaiheessa käsitteisiin, joita asiantuntijat käyttäisivät. Myös se, mitä aiheita asiantuntijat itse toisivat keskusteluun, olisi äärimmäisen kiintoisaa. Toinen haastateltavista oli itsekin muutaman vuoden kuluttua siirtymässä eläkkeelle, minkä johdosta haastatteluun tuli myös henkilökohtaisen ikääntymisen ulottuvuus. Molemmat haastattelut avarsivat omaa näkemystäni ja antoivat runsaasti lisää kentän tuntemusta sekä varmuutta varsinaisen tiedonkeruun aloittamiseksi.

Viimeistään asiantuntijahaastatteluiden jälkeen oli selvää, että tutkittavien opettajien lähestymisen kulmakivi oli heidän ehdoton kunnioittamisensa ja arvostuk-

sensa pitkän elämäntyön tehneinä oman työnsä ja elämänsä asiantuntijoina. Myös se tuli selväksi, että tutkijan on mahdoton tehdä rajausta siitä, mikä ikääntymiskokemuksessa on oleellista, sillä ikääntyminen näyttäytyi jo kahdelle eri asiantuntijallekin suuressa määrin eri valossa. Kirjavuutta oli siis odotettavissa koko tutkimusjoukon ikääntymiskokemuksista.

Asiantuntijoiden myötävaikutuksella ymmärsin, että koko ikääntymistä koskettava aihealue voi olla arka ja intiimi tai ainakin hyvin henkilökohtainen. Ymmärsin, että vakuuttaminen anonyymiteetin takaamisesta tutkimukseen osallistuville olisi tärkeätä, ovathan kyseessä koskettavat ja henkilökohtaiset kokemukset. Julkunen (2003, 62–63) toteaa: ”Luottavaista puhetta käyttävässä tutkimuksessa haastateltavien nimettömyyden suojaaminen on tärkeä eettinen periaate. Jos nimettömyyden suojaaminen ja jonkin kiinnostavan havainnon esittäminen joutuvat ristiriitaan, eettiset periaatteet voittavat.”

1.2 Kirjoitetut tarinat

Ensimmäisessä tutkimuskirjeessä pyysin opettajia kirjoittamaan vapaamuotoisesti siitä, miten he ovat kokeneet viimeiset työvuotensa koulussa, mahdollisen eläkkeelle siirtymisensä ja ensimmäiset eläkevuotensa, mikäli ovat jo eläkkeellä. Korostin kirjeessä sitä, että kokemukset ovat arvokkaita jokaisesta edellä kuvastusta vaiheesta. Tekstin⁹ muodon, pituuden ja otsikon kehotin opettajia valitsemaan oman mielensä mukaan. Tutkijan kirjeen lisäksi mukana oli opetuspäällikön kirje (liite 2), jossa viitattiin kaupungin opetustoimen henkilöstöstrategiaan ja motivoitiin opettajia osallistumaan tutkimukseen ja näin osaltaan vaikuttamaan opettajien työssä jaksamiseen ja viihtymiseen. Opetuspäällikön kirjeessä korostettiin sitä, että vaikka ensimmäinen yhteydenotto tapahtuu opetusviraston kautta, tutkimusaineisto tulee vain tutkijan käyttöön. Tutkija yksin vastaa jatko-toimista kuten myöhemmistä yhteydenotoista.

Ensimmäisen kirjeen lähettämisen jälkeen palautettiin viisi tarinaa¹⁰. Ajattelin, että ajankohtana kesäkuukaudet olivat tarinoiden kirjoittamiselle huonot. Epäilyistä huolimatta ajankohdan valinta osoittautui ainakin jossakin määrin onnistuneeksi. Muutama syksyllä tekstinsä palauttanut opettaja kertoi, että tutkijan kirje sai ajatukset heräämään. Teksti kypsyi kesän aikana. Loppukesästä ajatukset oli hyvä koota paperille ja lähettää eteenpäin.

⁹ Tutkijan kirjeessä annetussa ohjeistuksessa ei tarkoituksella käytetty tarinan käsitettä, vaan puhuttiin ”tekstistä”. Tarinan käsite sisältää konnotaation, joka viittaa epätodennäköiseen, mielikuvitukselliseen tai tunneperäiseen kertomiseen (Polkinghorne 1995, 7; Sarbin 1986, 11). Tämä olisi saattanut hämmentää tai aiheuttaa epäselvyyttä tehtävän annossa.

¹⁰ Lähetin toisen kirjeen tosin jo kahta viikkoa ennen kuin määräpäivä ensimmäisille palautuksille meni umpeen.

Elokuussa 2004 lähetin samalle joukolle toisen kirjeen (liite 3). Annoin siinä mahdollisuuden ottaa yhteyttä tutkijaan myös keskustelun merkeissä. Ensimmäisessä kirjeessä olin antanut opettajien omien tekstien aihepiireiksi väljästi teemat ikääntyminen, kokemus, voimavara, koulumaailma, eläkkeelle siirtyminen ja eläkkeellä olo, osaaminen, työviihtyvyys ja kokemustiedon välittäminen. Näillä yleisluontoisilla käsitteillä pyrin houkuttelemaan opettajien omia käsitteitä ja ilmaisuja omissa tarinoissaan. Toisessa kirjeessä tein myönnytyksiä alkuperäiseen, niukasti valmiita käsitteitä tarjoavaan strategiaan ja annoin lisää käsitteitä: ikääntymiseen liittyvän muutoksen ulottuvuuden (mitä myönteistä tai kielteistä ikä on tuonut) ja kysymyksen ikääntymisen vaikutuksesta työssä jaksamiseen (pitäisikö opettajien ikääntyminen ottaa huomioon koulun arjessa).

Hyvärinen (1994) on todennut, että jos tutkija on kiinnostunut kuulemaan haastateltavien oman äänen tai tavoittamaan edes kohtuullisesti heidän tapaansa tuottaa puheellaan konstruktioita, hän ei voi itse tarjota näitä teemoja. Jälkikäteen arvioituna sekä ehdotus mahdollisuudesta keskustella tutkijan kanssa että annetut lisäteemat olivat täysin perusteltuja.

Toisen yhteydenoton jälkeen tuli seitsemäntoista kirjoitettua tarinaa. Puolet opettajista lähetti tarinansa palautuskuoressa postitse ja puolet sähköpostitse. Yksi eläkkeellä oleva opettaja palautti tutkijan kirjeen ja kertoi, että ei ole motivaatiota muistella vanhoja. Yksi palautus tuli nimettömänä ja kolmea opettajaa kirje ei tavoittanut, vaan palautui avaamattomana lähettäjälle. Yhdestä tarinasta selvisi toisen opettajan vakava sairastuminen, joka esti reagoimisen tutkijan kirjeeseen. Kymmenen opettajaa toivoi puhelimitse tapaamista keskustelun merkeissä.

En malta olla kiinnittämättä huomiota niihin 27 opettajaan, jotka eivät mitenkään reagoineet tutkijan yhteydenottoihin. Oletettavasti heikon terveydentilan johdosta on jäänyt ainakin muutama tarina kirjoittamatta tai yhteydenotto tekemättä. Tosin aineistoon kuuluvissakin opettajissa on monenlaisista sairauksista kärsiviä henkilöitä. Jotkut eläkeläisopettajat viettävät aikaansa paljon ulkomailla, toiset pysyvästikin, joten on ymmärrettävää, että kirje ei ole välttämättä heitä tavoittanut tai aihe on tuntunut heistä jo kaukaiselta. Taulukossa 1 ilmenee tutkimuskirjeet saaneiden opettajien määrät sekä vastanneiden opettajien osuudet ammatinimikkeen mukaan jaoteltuna. Sukupuolen mukaan vastaajissa ei ollut eroja. Noin puolet kirjeen saaneista sekä nais- että miesopettajista reagoi tutkijan kirjeisiin.

Taulukko 1. Tutkijan kirjeen saaneet ja siihen vastanneet opettajat ammattinimikkeen mukaan.

Ammattinimike	Kirjeen saaneet	Kirjeeseen vastanneet
Luokanopettaja	14	8
Aineenopettaja	40	20
Rehtori	3	1
Erityisopettaja	7	3
Yhteensä	64	32

Lähes kaikki tutkijan kirjeisiin vastanneet opettajat olivat eläkkeellä; ainoastaan kolme opettajaa jatkoi kirjeeseen vastaamisen jälkeen vielä työssä. Eläkkeellä olevista 29 opettajasta kahdeksan oli jäänyt ennenaikaiselle eläkkeelle¹¹, useimmat sairauden vuoksi. Moni opettaja oli viettänyt viimeistä kevätjuhlaa keväällä 2004. Yhden eläkkeelle syksyllä 2004 siirtyvän aineenopettajan sukupuoli ei käynyt kirjallisesta kertomuksesta ilmi. Vastaamatta jättäneistä ei ole tietoa siitä, olivatko he eläkkeellä vai työssä.

Kirjoitetut tarinat olivat hyvin erilaisia. Niiden pituudet vaihtelivat puolesta sivusta 25 sivuun (arvio on tehty 1.5 rivivälin ja kirjasinkoko 12:n mukaan), osa oli käsin, osa tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettuja. Yhtä lailla sekä mies- että naisopettajat kirjoittivat tekstejä, eikä niiden pituuden vaihtelu ollut millään tavoin sukupuoleen sidoksissa. Kerronnallisuus eli se, miten paljon kertomus välittää kokemuksellisuutta, vaihteli.¹² Palaan tarkempiin havaintoihin teksteistä analyysiluvun 5 alussa.

¹¹ Opettajat olivat jääneet osa-aikaeläkkeelle, varhennetulle vanhuuseläkkeelle tai työkyvyttömyyseläkkeelle. Kriteerit sekä ennenaikaisille eläkkeille että työeläkkeelle ovat niin monen tekijän summa, että tässä yhteydessä eläkkeelle pääsyn kriteereitä ei ole relevanttia käsitellä (vrt. Työntekijän eläke 2003).

¹² Kerronnallisuuden pientä määrää opettajien kirjoituksissa tai haastattelupuheessa voidaan kuvata muun muassa seuraavin tavoin. ”*Sosiologisissa*” teksteissä aineistoni opettajat saattoivat pohtia esimerkiksi, millaista mentor-toimintaa koulussa voisi olla. *Faktojen esittämiseen* perustuva kerronta saattoi painottaa opetussuunnitelmätietoa ja vastata kysymyksiin, milloin opetussuunnitelmauudistuksia on tehty ja miten opetussuunnitelmamuutos on näkynyt opettajan arjessa. *Selityksiin* painottuva kerronta perusteli esimerkiksi sitä, miksi opettaja jäi ennen aikojaan eläkkeelle, *mielipiteisiin* perustuva kerronta, miten rehtorin pitäisi koulua johtaa tai *opastavaan genreen* luettava tekstiaines, miten tulevia opettajia pitäisi kouluttaa. (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191.)

1.3 Haastattelut

Opettajista 22 kirjoitti ikääntymisestään tarinan ja kymmenen ilmoitti halunsa tulla keskustelemaan tutkijan kanssa. Lähes poikkeuksetta jokainen opettaja aloitti puhelinkeskustelun, jossa ilmoitti halukkuutensa keskustella, perustelulla siitä, miksi haluaa mieluummin kertoa suullisesti kuin kirjoittaa omasta ikääntymisestään. Opettajalta löytyi perustelu sille, miksi oma tarina ylipäättään on kertomisen arvoinen. Tosin on myös sanottu, että kertomus välittää aina kokemuksen ja perustelee siksi myös itse, miksi se kannatti kertoa (Hyvärinen & Löytty-niemi 2005, 199).

Kun opettaja otti yhteyttä tutkijaan, hän sai itse ehdottaa haastatteluajankohdan ja tapaamispaikan. Haastattelut tapahtuivat joko tutkijan tai haastateltavan kotona tai työhuoneessa. Niiden kesto vaihteli tunnista kahteen tuntiin. Välittömästi haastattelujen jälkeen tein haastattelusta lyhyen yhteenvedon, jossa ilmeni haastateltavan nimi, virka-asema, koulu, jossa hän toimi tai josta oli jäänyt eläkkeelle, haastattelun ajankohta sekä haastattelupaikka ja sen kesto. Yhteenvedo haastatteluajankohdista, haastattelupaikoista ja haastattelujen kestosta on liitteessä 4.

Ensimmäisessä puhelinkeskustelussa teitittelin opettajia. Ennen haastattelun alkua kysyin lupaa sinutella ja kaikilta sen luvan sainkin. Yhden opettajan kohdalla jatkoin epähuomiossa teitittelyä koko haastattelun ajan. Opettaja itse antoi haastattelun lopussa luvan sinutella ja harmitteli, että ei ollut sitä aiemmin huomannut tehdä. Teitittely ei juuri vaikuttanut kyseisen haastattelun luonteeseen, sillä opettaja oli lähes yksin äänessä ja teennäisenä kokemani teitittely ei näin ollen päässyt häiritsevästi esiin.

Haastattelujen aluksi keskusteltiin yleisistä asioista. Usein keskusteltiin siitä, kuinka hyvin oli löydetty sovittu haastattelupaikka. Itse haastattelu alkoi joko niin, että haastateltava aloitti heti oman tarinansa kerronnan tai teki vielä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Korostin vielä tässä vaiheessa haastateltavalle sitä, että ei ole joitakin tiettyjä asioita, joista hänen odotetaan kertovan. Kaikki, mitä haastateltava itse pitää merkityksellisenä ja itselleen tärkeänä ikääntymiseen liittyvänä asiana, on kertomisen arvoista. Jos aloitteen teko jäi tutkijalle, pyysin haastateltavaa aluksi kertomaan, missä kouluissa hän on työskennellyt ja millainen ura hänellä on ollut. Kerronta tai keskustelu käynnistyi yleensä tätä kautta luontevasti. Työuran aloitus ja kokemukset ensimmäisestä työpaikasta osoittautuivat onnistuneeksi rajaukseksi avata keskustelu, mikäli aloitteenteko oli haastattelijalla. Toinen, kertojien valitsema aloitusvaihtoehto haastatteluissa tai kirjoitetuissa tarinoissa, oli aloittaa kertominen opiskeluaajoista. Kukaan ei tuonut esiin sitä aiempia vaihteita.

Haastattelutavassani tunnistan piirteitä muun muassa *laadullisesta haastattelusta* (Warren 2004), *elämäkertahaastattelusta* (Atkinson 2002, 12; Narayan & George 2002; Riessman 2002) ja *aktiivihaastattelusta* (Holstein & Gubrium

1995). Kuitenkin jokainen haastattelukerta muotoutui sen ajan ja paikan merkittäväksi persoonalliseksi tilanteeksi, jota on vaikea nimetä yhden tietyn haastattelutavan mukaan. Siksi *kerronnallinen haastattelu* (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005) antaa sopivan väljän viitekehyksen kuvata tapaani haastatella. Kerronnallisessa haastattelussa on pyrkimys kertomusten keräämiseen ja sen kautta kokemusten kuuntelemiseen. Haastattelutilanteessa tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastauksia kertomuksina. Toisin sanoen haastattelutilanteen vuorovaikutuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen kulminoituu paljolti se, miten haastateltava saadaan kertomaan kokemuksistaan juuri kyseisessä tilanteessa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191.)

Haastattelukertomukset on yhteisesti haastattelutilanteissa tuotettuja riippumatta esimerkiksi haastattelijan puheen määrästä. Vuorovaikutus voi vaihdella haastattelijan hiljaa istumisesta tai ”ynähtelyistä” siihen, että tutkittava haastaa tutkijan keskusteluun (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Tutkimushaastatteluistani löytyy vuorovaikutuksellisesti kaksi versiota, joiden sisään kaikki haastattelut sopivat. Ensimmäinen haastattelutyyppeistä on, että haastateltavalla oli oma tarina suurelta osin jo olemassa, kun hän tuli haastattelutilanteeseen, ja itse tilanteen tehtävä on enää antaa foorumi kertomuksen synnyttämiseksi. Tämä ei tarkoita sitä, että kyseessä olisi ”rutinoitunut tarinan kertoja, jolle haastattelu on vain yksi tilaisuus kertoa versio moneen kertaan kerrotusta tarinasta” (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 218). Päinvastoin, tarina on muotoutunut vähitellen opettajanuran aikana. Tarinan sisältö on sen luonteinen, että sen kerronta vaatii tietynlaisen yleisön, ei mitään tahansa yleisöä. Tutkimusta varten tarina saa muodon, sen osat tietyn järjestyksen ja koko tarina sille varatun hetken, jossa se voidaan kertoa.

Toisessa haastattelutyypissä haastateltava oli koko ajan hiukan epävarma siitä, mitä tutkija viime kädessä haluaa kuulla ja tulkitsee koko ajan tilannetta toimiakseen siinä niin kuin kuvittelee, että kuuluu toimia. Kommentit, ”en mä tiedä mistä seuraavaksi kertoisin”, ”kysy jotakin” tai ”en mä tiedä, liittykö tämä mitenkään aiheeseen”, kuvaavat tilanteen tulkintakehyksen jatkuvaa uudelleen arviointia, muuttumista ja tarkentumista. Haastateltava pyrkii muodostamaan oman ”haastatteluskeemansa” mukaisesti jonkinlaisen tulkintakehyksen siitä, mihin haastattelukysymyksillä pyritään tai siitä, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee ja mitkä asiat tutkimuksen taustalla ovat niin sanotusti oleellisia. (Alasuutari 1999, 149.) Kun ensimmäisessä haastattelutyypissä, monologihaastattelussa, syntynyt kertomus oli usein yksi tai vain muutamasta episodista koostuva kokonaisuus, on tämän toisen haastattelutyypin kertomus useista eri episodeista koostuva konstruktio, jonka tuottamiseen myös haastattelijalla on merkittävä osuus.

Muutamit haastateltavat toivoivat haastattelutilanteen lopuksi saavansa haastattelun litteroituna luettavakseen. Lähetin kaikille tutkimukseen osallistuneille opettajille keväällä 2005 kirjoittamani konferenssiesityksen ”Sosiokulttuurisia näkökulmia opettajan eläkkeelle siirtymiseen” saatekirjeineen (liite 5). Pyysin opettajia kommentoimaan tekstiäni, etenkin käyttämiäni sitaatteja, mikäli näki

aihetta kommentointiin. Halusin esimerkinomaisesti selventää, miten tulen jatkossa käyttämään haastateltujen opettajien puheita tieteellisen argumentoinnin tukena. Kerroin kirjeessä lisäksi mahdollisuudesta saada koko litteroitu haastattelu tarkistettavaksi, mikäli haastateltava sitä pyytäisi. Sain sähköpostitse kaksi kommenttia. Toisessa opettaja halusi täydentää lähettämänsä kirjallista kertomusta. Liitin lisäyksen alkuperäiseen. Toisessa kommentissa opettaja pelkästään kuittasi lähetykseni.

Litteroidun puhekielen yksi ongelma on, että se kirjoitettuna ja painettuna osana tieteellistä tekstiä voi näyttää sekavalta, yksinkertaiselta, naiivilta tai huolimattomalta. Yksi tapa lieventää kyseistä vaikutelmaa, on ottaa tutkimukseen tuleviin tekstinäytteisiin mukaan myös tutkijan puhekieliset kysymykset, kommentit ja epätäydelliset ilmaiset, kuten Vakimo (2001, 209–210) kuvaa tehneensä. Myös itse toimin vastaavalla tavalla. Tulkitsen opettajien vähäiset kommentit hyväksymisen merkiksi ja tutkimukseni luotettavuutta lisääväksi tekijäksi.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Litterointi on tehty tarkasti ”niinku”-sanoineen ja toistoineen. Varsinaisen tekstiosan lomassa on lisäksi merkintöjä ei-sanallisesta viestinnästä, esimerkiksi naurusta, silmien kostumisesta tai empmisestä. Kun tein itse litteroinnin, tarkentui vielä monta asiaa, jotka haastattelutilanteessa ”olivat saattaneet mennä ohii”. Myös jotkut haastateltavan tekemät viittaukset saivat vasta litterointivaiheessa tutkijan mielessä entistä tarkemman merkityksensä.

Pohdin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä luvussa 8 myös haastattelutilanteesta nousevia kysymyksiä, muun muassa haastattelijan vaikutusta haastateltavaan ja kommunikoinnin luontevuutta. Vaikka on selvä, että ”haastattelijan on parempi olla luonteva kuin metodistaan jäykkä ja hermostunut” (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 203), tilanne tältä osin ei ollut aina helppo.

Aineiston keruun eteneminen kevään, kesän ja syksyn 2004 aikana on koottuna taulukossa 2.

Taulukko 2. *Aineiston keruun eteneminen*

Ajankohta	Aineiston keruun vaihe
Toukokuu 2004	Kahden asiantuntijan haastattelut
Toukokuu 2004	Ensimmäinen tutkimuskirje 65 ikääntyneelle opettajalle
Kesä- ja heinäkuu 2004	Viisi eläkkeellä olevaa naisopettajaa palautti kirjallisen kertomuksen
Elokuu 2004	Toinen tutkimuskirje samalle opettajajoukolle
Syysy 2004	17 kirjallista kertomusta palautettiin
Elo- ja syyskuu 2004	Kymmenen ikääntyneen opettajan haastattelut
Syys- ja marraskuu 2004	Kaksi aineistoa täydentävää haastattelua

Ennen kuin siirryn eteenpäin, on syytä tarkastella eroja, joita kahteen eri tavoin hankittuun aineistoon sisältyy. Olihan alkuperäinen tarkoitukseni kerätä tutkimusaineisto vain kirjoitetuista tarinoista, mutta tarpeen sanelemana tutkimuksen edetessä, päädyin tarjoamaan keskusteluvaihtoehtoa sitä haluaville.

1.4 Kirjoitettu tai puhuttu teksti aineistona

Narratiivinen aineisto voi olla yhtä hyvin puhetta kuin kirjoitettua tekstiä ja myös ei-kielellistä viestintää. Esimerkiksi Frida Kahlon elämäkerta välittyy yli kahdeksassakymmenessä omakuvassa. Aineistoni 32 tarinasta¹³ viisi palautettiin ennen tutkijan toista kirjettä, jossa annettiin tekstin kirjoittamisen vaihtoehdoksi henkilökohtainen tapaaminen tutkijan kanssa. Näin ollen 27 vastaajaa teki valinnan suullisen tai kirjoitetun kertomuksen välillä. Onkin relevanttia pohtia, mitä mahdollisia eroavaisuuksia tarinoiden välillä on sen perusteella, onko opettaja suullisesti kertonut tarinansa henkilökohtaisessa kontaktissa tutkijan kanssa (10 tarinaa) vai onko se kirjoitettu kotona tai kesämökillä ja lähetetty tutkijalle (17 tarinaa). Jatkokäsittelyssä ne kuitenkin nähdään täysin rinnasteisina ja jopa toisiinsa täydentävinä.

Kysymys on kahtalainen. Ensinnäkin, ”millaisin metodologisin ehdoin toimimme, kun muunnamme vuorovaikutuksellisia ja puhuttuja aineistoja teksteiksi ja työskentelemme niiden kanssa” (Honkasalo 2004, 307), ja toiseksi, miten vuorovaikutteinen aineisto, yhteisesti tutkittavan ja tutkijan kanssa konstruoitu teksti, voidaan rinnastaa tutkittavan yksin tuottamaan tekstiin.

Kirjoitettu kertomus koostuu lineaarisesta juonesta, joka liittää toisiinsa yksittäiset tapahtumat ja kokemukset. Vaikka kertomuksen koherenssi on sen vahvuus, se antaa samalla aiheen kritiikkiin. Elämä ei ole koherenttia, lineaarisesti tietyn juonen mukaan etenevää.¹⁴ Bourdieu (1998) puhuu tässä yhteydessä biografisesta illuusiosta, *elämäkerrallisesta harhasta*. Hän olettaa, että omaelämäkerrallista kertomusta innoittaa selittämisen, logiikan, kiinteyden ja pysyvyyden keksiminen. Tällöin tietyt tapahtumat valitaan kokonaisuikomuksen mukaisesti merkittäviksi ja niiden välille rakennetaan yhteyksiä, jotka oikeuttavat niiden olemassaolon ja pitävät niitä koossa. Tätä olettamusta tukee se, että kirjoitettu kertomus voi muotoutua helposti tietyksi tarinatyyppiksi. Tämä tarkoittaa, että valittu kertojainä, ”pyhäminä” puhuu yhdestä positiosta käsin koko tarinan. Tämä on yksi

¹³ Kun puhun aineistoni kokonaismäärästä 34 kertomusta, mukana ovat myös kaksi asiantuntijahaastattelua. Kun taas viitataan kokonaismäärään 32, tarkoitan sillä niitä opettajia, jotka vastasivat tutkimuskirjeisiini. Alempi luku ei siis pidä sisällään asiantuntijahaastatteluja.

¹⁴ Sartre (1964, 39) on sanonut: ”Nothing really happens when you live. The scenery changes, people come in and go out, that’s all. There are no beginnings. Days are tacked on to days without rhyme or reason, in interminable monotonous addition”.

tapa tuoda kertomukseen logiikka, kiinteys ja pysyvyys. Ne tapahtumat, jotka eivät sovi juoneen, jätetään pois¹⁵ (Polkinghorne 1995, 16).

Suullinen kerronta sisältää yksittäisiä episodeja, jotka voivat olla myös arjen ja tavallisten asioiden kuvausta ”arkiminän” suulla. Nykyhetki ja menneisyys vuorottelevat, kertoja pohtii syitä ja seurauksia ja voi vaihdella positiotaan, esimerkiksi siitä, mitä ihmiset yleensä ajattelevat ja mitä minä ajattelen. Seurauksena on toisaalta-toisaalta-puhetta ja rapsodista eli katkelmallista kerrontaa. (Bourdieu 1998, 68–76; Nurminen 1992.)

Odotin tutkimukseen valittujen opettajien kirjoittavan tarinansa. Tästä syystä kirjoittamisen valitsemista opettajat eivät yleensä mitenkään perustelleet. Sen sijaan haastatellut opettajat kertoivat syyn siihen, miksi he halusivat tavata henkilökohtaisesti mieluummin kuin palauttaa kirjoitetun tekstin. Eri opettajien kuvaamia perusteluja sille, miksi puhuminen on helpompaa kuin kirjoittaminen, olivat muun muassa, että kirjoittaminen ei suju, se on vaivalloista tai liiaksi aikaa vievää tai että oma kynnys jättää tekstinsä luettavaksi on niin korkea, että tästä syystä suullinen kertomistapa on helpompi.

Mä olen kauhee höpöttämään, ei tätä pysty kirjoittaan, et jos sä jotain kirjallista teet, mä mielelläni katsoisin ja oikoisin, jos tulee jotain (Aineenopettaja).

Edelliseen sitaattiin kiteytyy tyypillisin tilanne: Opettajalla on paljon kerrottavaa, eivätkä asiat eivät ole siinä määrin jäsenyneinä mielessä, että ne olisi helppo siirtää paperille. Tällöin puhuminen on luontevin itseilmaisun keino. Siinä saa tilaisuuden ”ajatella ääneen”, mutta myös mahdollisuuden spekuloida tapahtuneita asioita tai kokeilla eri vaihtoehtoisia syitä tapahtumiin. Kirjallisessa ilmaisussa pyritään selvemmin tietynlaiseen rakenteeseen (alku, keskikohta, loppu) tai jonkinlaiseen juoneen, vaikka teennäiseen. Kirjoitettu tarina on aina tiivistys, kun puhe voi olla hyvinkin rönsyilevää. Honkasalo (2004) kuvaa rönsyilyä haastattelutilannetta, kun haastateltava alkaa puhua aktiivisesti haastatteluteemasta ”poispäin”, asioista, jotka johdattelevat muualle. Tai hän alkaa puhua niin, että sävy tai tunnevivahde puheessa muuttuu, hän puhuu vilkkaammin, ehkä kiihkeämmin, tai monotonisesti, jotenkin ajatuksiinsa vaipuneena, ”puhuu puhuakseen”. (Honkasalo 2004, 314.) Joidenkin haastattelujen lopussa tällainen ”puhuu puhuakseen” näytti tutkimushaastatteluissani yritykseltä jatkaa haastattelua, pidentää vuorovaikutusta tai selkeyttää edelleen jäsentymättömiä ajatuksiaan. Tämän annoin yleensä tapahtua.

Haastateltujen opettajien joukossa oli myös opettaja, jolla on niin kutsuttu lukihäiriö ja tekstin tuottaminen siitä syystä hankalaa. Myös se, että oma tarina oli niin negatiivissävyinen, antoi syyn sille, että sen mieluummin kertoi ääneen kasvokkain kuin kirjoitti paperille.

¹⁵ Ilmaisu ”narrative smoothing” kuvaa tapahtumaa, kun kertoja jättää liittämättä tarinaansa ne tapahtumat, jotka eivät tue tarinan juonen lineaarisuuta (Spence 1986).

Mä en vastannut tuohon kyselyyn, kun mulla on vaan kielteisiä muistoja. Tässä saan puhua ja samalla työstää sitä niin kuin hienosti sanotaan. (Aineenopettaja.)

Edellisessä viitataan haastattelun terapialuonteeseen. Sama asia tuli vastaan yhtä hyvin myös kirjoitetussa tarinassa.

Olin tavallaan jo jättänyt näiden syiden ja tapahtumien pohtimisen taakseni, eikä niihin palaaminen tunnu mieluisalta. Kirjeesi ja pyyntösi toimittaa materiaalia tutkimukseesi nostivat asioita taas pintaan. Ne eivät jätä rauhaan, joten lienee parasta ryhtyä kirjoittamaan niistä. Ehkä on hyväkin jäsenellä niitä nyt, kun minulla on jo etäisyyttä asiaan. (Aineenopettaja.)

Elämästään kertomisessa on yksilölle aina terapeuttinen funktio siinä mielessä, että kertoessaan ihminen samalla selventää tapahtumia ja niiden merkityksiä itselleen. Hän voi tehdä kertomistilanteessa sellaisia havaintoja itsestään ja elämästään, joita ei ole aikaisemmin tehnyt. (Atkinson 2002, 128.)

Tarkastelua suullisen ja kirjallisen kerronnan eroista voidaan tehdä laajemmasakin viitekehyksessä, ei vain puhuttaessa yksilöiden välisistä mieltymyseroista. Siirtyminen suullisesta kulttuurista kirjalliseen on ollut pitkä ja hidas prosessi. Platon ja Sokrates väittivät, että kirjoittaminen on epäinhimillistä, kirjoittaminen tuhoaa muistin ja että kirjoitettu sana ei voi puolustautua kuten puhuttu sana voi. Tarinan kerronta (tai laulanta) on ikivanha tapa siirtää tietoa ja traditiota sukupolvelta toiselle. Suulliselle kerronnalle on tunnusomaista sen kontekstuaalisuus, tarina kerrotaan tietyssä tilanteessa tietylle yleisölle. Se ei ikinä toistu täysin samanlaisena, vaan saa aina lopullisen muotonsa vasta interaktiossa kertojan muistin, esitystavan ja yleisön välillä. Kun tutkijat havainnoivat tarinan kerrontaa 1960-luvulla Keniassa, huomattiin, että saman tarinan juoni ja kerrottujen pääasioiden järjestys pysyivät samana tilanteesta toiseen. Kuitenkin vasta kertoja antoi ilmeen tarinalle, lihan luiden päälle eri tarinointikerroilla. (Harre & Langenhove 1999, 63–64.)

Suullisesti kerrottujen tarinoiden muuntuvuus-ominaisuuden vastakohta on kirjoitettujen tekstien lopullisuus. Kirjoitetun tekstin oletetaan edustavan kirjoittajan ennalta määräämää ja lopullista muotoa. Kun tarina on kirjoitettu, se saa merkityksensä vasta lukijan tulkinnan kautta. Suullisen kerronnan voi keskeyttää, pyytää tarkennuksia tai muuta sellaista. Kirjoitetun tekstin kuulijakunta pitää kuvitella: se on ”hiljainen” yleisö. (Harre & Langenhove 1999, 66–67.)

Tutkimuksen aineistoksi tarkoitettujen tarinoiden kirjoittajat tiesivät lukijan, jolle kirjoittavat. Se oli tutkija, joka oli tarinaa pyytänyt. Tämä näkyy kommentteina ja sivuhuomautuksina lukijalle. Vilkkonen (1993) kutsuu tätä narraation alueelle luettavaksi tekstiainekseksi. Kirjoittaja käsittelee tällöin omaa suhdettaan siihen, miksi on kertonut elämästään juuri mainitut asiat ja tietyllä tavalla. Kyseinen aines on tavallaan ulkopuolista, tekstiin ikään kuin tarpeen sanelemana kirjautunutta, välttämättömäksi koettua sisältöainesta. Kirjoittajan omaa esitystapaansa

koskevat kommentit viestivät ennen muuta kirjoittajan perspektiivistä siihen, mitä hän on kertonut. Eräässä mielessä näiden tarkastelu tähtää saman kertoja-kuulija-asetelman purkamiseen kuin haastattelussa tapahtui haastateltavan opettajan kommentoimissa omaa puhettaan. (Vilkko 1993, 95.)

Must tuntuu, et mä en oikein osaa tätä jäsenellä (Erityisopettaja).

Haastattelija kannusti näissä tilanteissa pitäytymään juuri siinä kerrontatavassa, joka oli haastateltavalle ominainen.

Älä huolehdi, tää on just sitä, mitä mä kaipaan, et tulee opettajalta itseltään sellaisia asioita, jotka on olleet tärkeitä ja mistä haluaa puhua. Ei mulla ole mitään valmiita kysymyksiä. Mä teen sulle tarpeen mukaan tarkennuksia ja lisäkysymyksiä – mihis me jäätiinkään? (Haastattelija.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa suullisesti kerrotun ja kirjoitetun tarinan rinnastamista toisiinsa puolustaa myös se, että kirjoitettuja tarinoita on helppo täydentää myöhemmin. Niihin siis voi liittää haastattelutilanteissa itsestään selvän vuorovaikutuksellisuuden. Lähes jokainen opettaja on liittänyt kirjoittamaansa tarinaan puhelinnumeronsa tai sähköpostiosoitteensa sekä kehotuksen ottaa tarvittaessa yhteyttä. Yhden opettajan kirjoittaman tarinan sisällä oli tietyissä tekstikohdissa mainintoja, että ”tästä voisin kertoa enemmänkin” tai ”voin tarvittaessa antaa esimerkkejä”. Otin häneen yhteyttä ja tein täydennyksiä kirjoitettuun tarinaan noin tunnin kestäneessä haastattelussa. Tämä haastattelu oli luonteeltaan täysin muista poikkeava, olihan haastattelun pohjana opettajan kirjoittama tarina. Olin miettinyt edeltä käsin keskustelunaiheita ja kysymyksiä. Se, että pääsin testaamaan joitakin muun aineiston herättämiä ajatuksia, teki kyseisestä haastattelusta paitsi merkittävän myös poikkeuksellisen. Yksi haastateltu opettaja itse otti tutkijaan yhteyttä ja halusi puolestaan täydentää ja tarkentaa puheitaan haastattelun aikana.

2 Suurten ikäluokkien opettajat koulutuspoliittisten ja työelämän muutosten keskellä

Ajatellessamme menneisyyttä me luulemme helposti, että ennen ihmiset olivat tomissaan yksinkertaisempia ja että heitä muovaavat voimat olivat alkuperäisiä ja muuttumattomia. Pidämme itsestään selvänä, että meidän esi-isiemme elämää innoitti syvempi ja puhtaampi tarkoitus kuin meidän elämäämme ja että heidän mielenlaatunsakin oli jotenkin jämerämpi. Mikään tästä ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Meitä ennen eläneet olivat täsmälleen yhtä oikullisia ja arvaamattomia ja häilyväisiä kuin tämän päivän ihmiset. (Shields 1993, 110.)

Tavallinen suurten ikäluokkien lapsuudenkoti oli pienviljelystila. Sotien välisenä aikana maa- ja metsätalousväestön kokonaismäärä oli jo kääntynyt laskuun, mutta toisaalta yhä useampi entinen maatyöläinen tai maanvuokraaja pääsi kiinni itsenäiseen pieneen tilaan. (Pitkänen 1982, 200–201.) Tätä kehitystä joudutti sotien jälkeinen asutustoiminta, siirtoväen kiinnittäminen maanviljelykseen ja rintamamiestilojen perustaminen. Maatilojen määrä kasvoi vielä 1950-luvulla yhdeksän prosenttia (Pihkala 1982, 395). 1960-luvulla tilojen määrä alkoi laskea ja väestönkasvun alueellinen painopiste muuttui nopeasti. Pientilallisten jälkeläiset siirtyivät teollisuuden palvelukseen, ja 1960–1970-lukujen suuri muutto tyhjensi Itä- ja Pohjois-Suomen pientiloja suurten ikäluokkien edustajista. Raadannalle ja puutteelle alkoi olla näköpiirissä vaihtoehtoja. Maataloustyön itsenäisyyttä arvostettiin, mutta pitkät työpäivät tiloilla koettiin raskaana verrattuna kaupungissa tarjolla olleisiin teollisuuden ja palvelualojen tarjoamiin työpaikkoihin. (Häkkinen, Linnanmäki & Leino-Kaukiainen 2005, 64–65.)

Työ kuului suurten ikäluokkien agraariseen lapsuuteen osana perheen toimeentulostrategiaa sekä tärkeänä sosiaalistajana aikuisuuden maailmaan ja yhteisön arvoihin. Vähitellen työnteon ohelle tuli koulu osaksi jokapäiväistä elämää. (Häkkinen et al. 2005, 80). Suomessa hyväksyttiin oppivelvollisuuslaki vuonna 1920. Oppivelvollisuus toteutui vuonna 1921, mutta kesti vielä pari vuosikymmentä ennen kuin maan jokaiseen kuntaan oli rakennettu tarpeellinen määrä koulurakennuksia, ja kansakoulu saattoi tavoittaa jokaisen oppivelvollisen. (Ahonen 2004, 316–317.) Kansakoulun läpimurto Suomessa tapahtui 1950-luvulla, jolloin käytännöllisesti katsoen kaikki lapset kävivät koulua. Vasta peruskoulu kuitenkin lopetti niin sanotut supistetut kansakoulut, joissa oppivelvollisuudesta selvisi pienemmällä määrällä kuin täydellisessä kansakoulussa. Peruskoulun syntyyn

saakka koulutus oli valtaosalle suomalaisista vain lyhyt episodi ennen ”oikeaan elämään” siirtymistä. (Simola 1998, 92, 96.)

Lisääntynyt oppikoulun ja ammattikoulun käyminen alkoi 1960-luvulla muuttaa koulutusta luonnolliseksi osaksi suomalaisen ihmisen elämäntapaa (Simola 1998, 92, 96). Maaseudun oppikoulujen määrä kasvoi sodan jälkeen, joskin monet niistä olivat vain keskikouluja. Vuonna 1950 lähes puolet Suomen oppikouluista sijaitsi maaseudulla, jossa niiden oppilasmäärät olivat kuitenkin pieniä. Oppikoulua kävi Uudellamaalla ikäluokasta lähes puolet, mutta Oulun ja Lapin läänissä vain noin joka kahdeksas. Erityisesti maaseudun talollisten lapset tulivat toisen maailmansodan jälkeen oppikouluihin. Koulutus alettiin nähdä tärkeimpänä sosiaalisen liikkuvuuden väylänä. (Häkkinen et al. 2005, 80–81.) ”Suuret ikäluokat toivat mukanaan oppikouluun eivät vain määrällisesti, vaan myös suhteellisesti enemmän kuin koskaan aikaisemmin, sellaisten sosiaalikerrostumien lapsia, joiden vanhemmilta puuttui oppikoulusivistys”. Oppikoulujen massoitumista 1950-luvulla kuvataan yhä suurentuneina luokkakokoina ja opettajainhuoneina, tungoksena koulujen käytävillä ja opetustiloissa ja entistä useampina rinnakkaisluokkina. (Kiuasmaa 1982, 402–403.)

Keskikoulun muuttuvaa asemaa pidettiin 1960-luvun alussa itsestään selvänä. Sen tuli muodostua ylemmänasteiseksi kansalaiskouluksi ja nivellyttävä entistä kiinteämmin kehittyvään ammattikoulutukseen. Lukio nähtiin yleisesti yliopiston pohjakouluna. Lukiota ja siihen kuuluvasta ylioppilastutkinnosta muodostui sotien jälkeen nopeasti keskeinen koulutusväylä¹⁶ (Kiuasmaa 1982, 405.)

Sodan jälkeen ammatilliset odotukset maataloudesta kävivät vähäisiksi verrattuna muihin koulutusta vaativiin ammattiryhmiin. Kun sosiaalisen liikkuvuuden paine alkoi suuntautua pois maataloudesta, pääkoulutusväyläksi tuli arvostettu oppikoulu ja sen antama pohja ei-agraarisiin ammatteihin. Oppikoulun suosion nousuun vaikutti myös menneiden vuosien sosiaalisen ja sivistyksellisen staattisuuden muuttuminen uusien ja toistuvien kontaktien elämänmuodoiksi. Etsiytyminen oppikouluun alkoi tuntua sopivalta niin pienviljelijätaloudessa kuin ammattityöläisten perheissä kaupungeissa. Opintien nähtiin olevan kaikille avoinna. (Kiuasmaa 1995, 347–348.)

Sodan jälkeinen tilanne asetti uudenlaiset ehdot ylipäätään kansalaisuudelle. ”Yhteiskunta täytyi rakentaa uudelleen niin konkreettisella, poliittisella kuin symbolisellakin tasolla. Yhtenäisestä hyve-eettisestä moraalinäköalasta siirryttiin kohti lisääntyviä yksilön oikeuksia, monimuotoisempia yksilöllisiä elämäntyyliä ja liberalisoituvaa yhteiskuntaa”. (Värri & Ropo 2004, 44.) Oppikouluun pyrkiminen ja sinne pääseminen antoi mahdollisuuden päästä osalliseksi uudesta arvomaailmasta. Sodanjälkeinen oppikoulu opettajineen, oppilaineen ja opetus-

¹⁶ Keväällä 1950 uusia ylioppilaita valmistui 3543, vuonna 1960 keväällä 6567 ja vuonna 1970 keväällä 17132 (Kiuasmaa 1982, 382).

tapoineen ilmensi uudenlaisia piirteitä, jotka monessa tapauksessa saivat ilmiänsä vasta 1950- ja 1960-luvulla, jolloin suuret ikäluokat kansoittivat oppikoulut. (Kiuasmaa 1982, 348.)

Muutto maalta kaupunkeihin ja koulutustason nousu ovat suurille ikäluokille kokemuksen yhteisiä, mutta samalla erottavia. Yli puolet suurista ikäluokista on käynyt vain kansakoulun, ylioppilaita heistä on noin 20 prosenttia. Osa ikäluokasta muutti, kouluttautui ja toimihenkilöistyi, osa jäi kansakoulun varassa maaseudun viljelystiloille, työläisiksi tai muutti Ruotsiin. Jako oppikoulun käyneisiin ja kansakoulun käyneisiin johti myöhemmin jakoon henkisen työn ja ruumiillisen työn tekijöihin. Sukupolven sisäiset jaot on nähtävä vähintään yhtä tärkeinä kuin sukupolvien väliset erot. (Virtanen 2005, 198–202.)

Tätä taustaa vasten suuriin ikäluokkiin lukeutuvat aineistoni opettajat ovat kokemuksiltaan homogeeninen ryhmä: useimmat korkeakoulututkintoon asti kouluttautuneita henkisen työn tekijöitä. Poikkeuksen tekevät kansakoulupohjaiset luokanopettajat, sillä vasta vuonna 1968 luokanopettajakoulutus alkoi systemaattisesti edellyttää pohjakoulutukseksi ylioppilastutkintoa (Nurmi 1995, 233–234).

2.1 Opettajaksi kouluttautuminen

2.1.1 Aineenopettajaksi kouluttautuminen

Aineistoni opettajista noin puolet on aineenopettajia, entisiä oppikoulunopettajia, jotka ovat suorittaneet yliopiston ainelaitoksilla arvosanoja ja yliopistollisen tutkinnon. Suurimmalla osalla heistä, niin kutsuttujen lukuaineiden opettajilla, on ylempi korkeakoulututkinto ja tutkintoon liittyvä vuoden auskultointi normaalityössä. 1960-luvulla valmistuneilla taito- ja taideaineiden opettajilla on eri tavoin suoritettu oman aineen opettajapätevyys muun muassa opettajaopistoissa. Kun Helsingin yliopiston filosofiseen tiedekuntaan perustettiin 1974 uusi kasvatustieteiden osasto, sinne yhdistettiin myös aiemmin itsenäisinä oppilaitoksina toimineet kotitalousopisto ja käsityöopisto (myös Helsingin väliaikainen opettajakorkeakoulu). Samana vuonna Helsingin yliopiston Voimistelulaitos siirtyi Jyväskylän yliopistoon, joka aloitti ainoana liikunnanopettajien koulutuksen. Jyväskylän yliopisto oli tosin kouluttanut Helsingin rinnalla liikuntakasvatuksen ja liikuntatieteiden kandidaatteja jo 1960-luvun puolivälistä lähtien. Kuvaamataidonopettajan tutkinto siirtyi Taideteollisuuskeskuskoulusta Taideteolliseen korkeakouluun ja laulunopettajien valmistus Helsingin konservatoriossa muuntui musiikinopettajien koulutukseksi Sibelius-Akatemiassa. (Nurmi 1979, 196–198.)

Oppikoulunopettajien koulutus oli 1960-luvulla jyrkästi kahtia jakautunut tiedolliseen yliopistotutkintoon ja siitä täysin erilliseen auskultointiin normaalilyseos-

sa. Kun vuonna 1974 yleissivistävän koulun opettajankoulutus siirrettiin yliopistojen ja korkeakoulujen tehtäväksi perustamalla niihin erityiset opettajankoulutusyksiköt, normaalilyseot muutettiin ensin harjoittelu- ja myöhemmin normaalkouluiksi. Normaalilyseoiden auskultantit eli opettajakandidaatit edustivat korostuneen voimakkaasti akateemista tietoa, jolloin opetusharjoittelu oli hahmottunut tätä vahvaa tiedollista taustaa vasten 1900-luvun alussa suhteellisen sekundaariseksi koulutusvaiheeksi. Varsin kauan hyvän opettajan kriteerit mitattiin pikemminkin yliopistollisten arvosanojen laajuuden ja lukumäärän kuin opetusharjoittelussa menestymisen mukaan. Ylipäättään aikakauden käsitys auskultoimisesta oli akateemisen muodollinen. (Kiuasmaa 1982, 159, 475–476.)

Normaalilyseossa oli äärettömän muodollista, siis ehdottomasti kaikki opettajat teitittelivät toisiaan ja titteli aina mukaan kun puhuteltiin (Aineenopettaja).

Kansakoulun- tai luokanopettajakoulutuksessa sen sijaan opetustaidon arvosanan painoarvo opettaja-asemaan rekrytoitaessa on aina ollut merkittävä ja siinä määrin ylihistoriallinen, että opetustaidon arvosanan perusteella on voitu asettaa vanhemman ja nuoremman polven opettajat toisiinsa nähden vertailukelpoisiksi (Rinne 1989, 187).¹⁷

Normaalilyseossa opetusharjoittelu oli pääasiassa kuuntelua, yliopettajalla oli keskimäärin viisi auskultanttia kerrallaan ohjattavina lukuvuoden aikana. Tarkoitus oli ikään kuin perehtyä yliopettajien avulla tai heidän ”lävitseen” monimuotoiseen opettajan toimimiseen.¹⁸ Opetustaidosta saatava arvosana, näytetuntijärjestelmä, arviointiraadin ja muiden auskultanttien läsnäolo tunneilla, oma epävarmuus ja usein täysi kokemattomuus opettajana olosta aiheuttivat suorituspaineita, ahdistusta ja pelkoa.¹⁹ (Kiuasmaa 1982, 159.) Keskustelua teorian tiedon ja

¹⁷ Opiskelijan kannalta oli katastrofi, jos opetustaidon arvosanaksi tuli arvosana 1 tai 2 (asteikko oli 1–5). Kilpailu korkeammista arvosanoista oli kovaa, mikä aiheutti useimmilla suorituspaineita koko arvosteltavaan harjoitteluun. Opetustaidon arvosana poistui käytöstä vuonna 1993. Nykyään asteikko on hyväksyty–hylätty.

¹⁸ Itse olen auskultoinut eli suorittanut opettajan pedagogiset opinnot 1980-luvun alussa ja huomaa, että jopa sadassa vuodessa (vrt. seuraava viite) auskultoinnin eetos on säilynyt monista muutoksista huolimatta. Meitä oli viisi auskultanttia, kuuntelimme paljon toistemme, mutta myös muiden aineiden tunteja, jännitimme ja valmistelimme yksittäisiä tuntejamme tunnollisesti ja perusteellisesti.

¹⁹ Ilmari Kianto (1907) nimimerkinään Antero Avomieli on kuvannut päiväkirjassaan opetusharjoittelun kiirastulta: ”25. päivä huhtikuuta. Jumalankiitos ! nyt se on ohi – viimeinen harjoitustunti. On kuin raskas paino olisi pudonnut sydämeltä...Koko eilisen päivän ahdisti se minua, ahdisti selittämättömästi. Levotoinna harhailin kaupungilla: olin jo tehnyt ne valmistukset, jotka kykenin tekemään, ja jos yhä yritin, meni kaikki vain sekaisin...Kello 8. menin kouluun. Päivä paistoi kirkkaasti. En tuntenut itseäni omaksi itsekseni. Olisin ennen vaipunut maan alle kuin mennyt esiintymään. Mutta minun täytyi. Yliopettaja ja kymmenkunta auskultanttia marssivat armottomasti jäljessäni luokalle. Ja tunti alkoi--ja tunti loppui. Seurasi kritiikki...tehtiin huomautuksia, enimmäkseen vähäpätöisiä...myönsin kaikki vikani...Rehtorin arvostelun kiittävä puoli on aina hyvin lyhyt ja tulee lopuksi muistutusten pistinten perästä ikään kuin pieni sokurileivos suolaisen puuron jälkeen.” (Kiuasmaa 1982, 158–159.)

opettajan praktisten taitojen välisestä suhteesta käytiin 1960-luvulla ja käydään edelleen vilkkaasti sekä aineenopettajan- että luokanopettajankoulutuksessa.

Sodan jälkeen tapahtunut lisääntynyt kiinnostus opettajanuraa kohtaan näkyi kasvavissa opetusharjoittelijoiden määrissä. Perinteisesti pääkaupungissa tapahtunut auskultointi laajeni sen ulkopuolelle uusiin normaalilyseoihin: Jyväskylään 1955, Turkuun 1957, Ouluun 1960, Joensuuhun 1962 ja Tampereelle 1962. Opetusharjoittelu saatettiin näin vallitsevan yhteiskasvatuksen piiriin, se käytännöllistyi entiseen verrattuna ja auskultointitraditiot osittain poistuivat, osittain muuttivat muotoaan. (Kiuasmaa 1982, 378–379.)

Vaikka opetusharjoittelua pyrittiin muuttamaan praktisempaan suuntaan, aineenopettajakoulutuksen vahva tiedepainotteisuus näkyy aineistossani. Uravalinnassa usein ensisijaisena on ollut tieteenala ja vasta toisena opettajuus.

Matikka, jonka valitsin, mä olin ihan mahdollottoman innostunut siitä. En mä ole mikään laskija, mut se filosofia ja se puhtaus, mikä siinä on. (Aineenopettaja.)

Huomattavaa on myös se, että yliopisto-opiskelun ensisijainen päämäärä ei välttämättä ollut lainkaan opettajaksi valmistuminen vaan itse aineiden opiskelu. Myös muut uravaihtoehdot tutkinnon suorittamisen jälkeen olivat mahdollisia. Aineistoni muutamalla opettajalla on ollut ennen opettajaksi ryhtymistä tai jopa sen aikana myös muita työtehtäviä.

Muut eivät voineet tajuta, et mikä epäonnistunut yksilö, kun jättää noin mielenkiintoisen ja lupaavan uran, mut sielläkin mä olin viimeisinä vuosina 70 prosenttisesti kouluttajana (sanoo yrityksen nimen) omille työntekijöille ja asiakkaille. Mä menin sinne ihan sillä mielellä, et mä saan palkan edestä siellä sen tietotekniikka koulutuksen, jota yliopistolla ei siihen aikaan saanut. (Aineenopettaja.)

Oma kysymyksensä historian kulussa on ollut naisten rekrytoituminen oppikoulunopettajakoulutukseen ja kelpoisuus opettajan virkoihin. Vaikka yliopisto-opiskelu oli avautunut naisylioppilaille vuosisadan vaihteessa, oli heidän opettajankelpoisuutta varten anottava ”erivapaus sukupuolestaan” voidakseen saada nimityksen virkaan. Vasta vuoden 1916 asetus toi samanlaisen oikeuden kuin miehillä tulla nimitetyksi kaikkien oppilaitosten virkoihin. Toinen naisoppikoulunopettajiin liittynyt ajan piirre oli se, että opettajan tointa hoitaneiden naisten odotettiin olevan naimattomia. Mikäli nainen opettajana ollessaan avioitui, yleisen käsityksen mukaan hänen oli jätettävä virkansa. (Kiuasmaa 1982, 166–167.) Tänä päivänä suurin osa opettajista on naisia. Perusopetuksen opettajista vuonna 2001 oli naisia 70 prosenttia, lukion opettajista 65 prosenttia (<http://www.mol.fi/webammatti.cgi?ammattialanumero=03&kieli=00>).

2.1.2 Luokanopettajaksi kouluttautuminen

Aineistoni luokanopettajat ovat joko seminaareista, Jyväskylän tai Oulun opettajakorkeakoulusta tai väliaikaisista opettajakorkeakouluista Helsingistä tai Turusta 1960-luvulla tai 1970-luvun alussa valmistuneita kansakoulunopettajia. Vuoden 1958 seminaariasetuksen mukaan kaikki seminaarit olivat keskikoulupohjaisia, mutta entiseen tapaan joissakin seminaareissa valmistui opettajia myös kansakoulupohjalta. Heille järjestettiin niin sanottua esikoulutusta, jolloin koulutus kesti yhteensä kuusi vuotta keskikoulupohjaisen neljän vuoden valmistuksen sijasta. Opettajakorkeakoulussa opiskelu kesti ylioppilasohjajalta kaksi vuotta. (Nurmi 1995, 230–231.) Kansalaiskoulun opettajien valmistus alkoi Hämeenlinnan seminaarissa syksyllä 1959. Opettajia valmistettiin tyttöjen käsityöhön ja kotitalouteen, yleisaineisiin, maatilatalouteen, puutyöhön, metallityöhön ja kone- ja sähköoppiin. Kansalaiskoulun opettajien valmistus niin Hämeenlinnassa kuin muutamassa muussa seminaarissa päättyi 1960-luvun lopussa. (Nurmi 1995, 317.)²⁰

Koulun uudistaminen on aihe, joka puhuttaa aineistoni ikääntyneitä opettajia. Historian tarkastelu antaa muisteluiden tulkinnalle perspektiiviä. Kyseessä on opettajasukupolvi, joka on elänyt samanaikaisesti merkittävän jakson sekä Suomen koululaitoksen historiaa että omakohtaista opettajan uraa, tehtiinhän Suomessa peruskoulua koskeva periaateratkaisu eduskunnassa vuonna 1963. Samana vuonna moni aineistoni opettaja aloitti opettajana ensimmäisessä – muutamassa tapauksessa jopa viimeisessä työpaikassaan.

Ensiaskel peruskouluun siirtymisessä oli uuden opettajankoulutuksen valmistelu. Vuoden 1967 lain mukaisesti osa seminaareista siirtyi antamaan ylioppilaspohjaista opettajankoulutusta. Näin ollen esikoulutuksesta voitiin kokonaan luopua. (Nurmi 1995, 232–233.)²¹

²⁰ Rauman seminaarissa oli kansalaiskoulunopettajien valmistusta kesäkurseilla, joista viimeinen järjestettiin 1971. Eräs aineistoni opettaja muistelee: ”Kyllä mä voisin olla isompienkin oppilaitten kanssa. Oli tarkoituskin mennä Raumalle kesäkurseille, mutta perhe oli juuri perustettu ja se leipään kiinni pääsy oli niin tärkeätä. Sitten ne Rauman lisäkoulutuskurssit loppui, kun minä olisin päässyt menemään. Se taisi olla just siinä 60- ja 70-lukujen vaihteessa.”

²¹ ”Seminaareilla oli valtakunnalliset opetussuunnitelmat, mutta seminaareja oli miesseminaareja, naisseminaareja ja myös yhteisseminaareja, mikä vaikutti melkoisesti seminaarien luonteeseen. Hämeenlinna oli naisseminaari, Kajaani pitkään miesseminaari, ja sen huomasi vielä, kun vaihdoin laitosta 1984. Korkeakouluissa opiskelu kansakoulunopettajaksi kesti kaksi vuotta. Siihen minäkin hain vuonna 1962, mutta en päässyt. Sitten kun uusi ylioppilaspohjainen, kolmi-vuotinen koulutus alkoi, onnistuin pääsemään. Olen Torvisen Veijon kanssa sikäli historiallinen otus, että olemme molemmat tahoillamme ensimmäisiä seminaareista valmistuneita 3-vuotisen koulutuksen saaneita peruskoulunopettajia. Kyllä ne mullistukset omana opiskeluaikana koulutuksessa olivat megaluokkaa verrattuina tämän vuosituhatosen näpertelyihin. Maamme koko koulutusjärjestelmä muuttui ja kokonaisia opettajanvalmistuslaitoksia lopetettiin. Yliopistoihin siirtyminen sitten 1970-luvun puolivälissä ei myöskään ollut mikään pikku juttu.” (Hyyrö 2005.)

Kun kolmivuotiset seminaarit alkoivat antaa ylioppilas pohjaista opettajankoulutusta vuonna 1968, aloitettiin samalla taival kohti entistä suurempaa akateemisuutta, kohti yliopistollista opettajankoulutusta. Neljä jo ylioppilas pohjaisiksi muutettua seminaaria, Hämeenlinna, Kajaani, Rauma ja Savonlinna, liitettiin yliopistojen sivutoimipaikoiksi, samoin Vaasaan perustettiin ruotsinkielisten opettajien koulutuslaitos. Vuoteen 1974 mennessä seminaarit lakkautettiin kokonaan ja luokanopettajien koulutus toteutettiin yliopistojen opettajankoulutuslaitoksissa, opetusharjoittelut harjoittelukouluissa. (Nurmi 1995, 233–234.) Opetusharjoittelu oli ja on edelleen luokanopettajankoulutuksen keskeinen osa päinvastoin kuin aineenopettajien täysin erillinen auskultointi, jota kyllä sittemmin on kehitetty entistä pedagogisemmaksi osaksi muita opintoja.

Seminaarit saivat koko toimintansa ajan oppilaansa pääasiassa omasta maakunnastaan. Hakijan tuli olla puhdasmaineinen, hyväkäytöksinen ja sopiva valmistumaan kansakoulunopettajaksi. (Nurmi 1995, 241, 351.) Vuoden 1958 asetuksessa pääsykoe säädettiin kolmeksi päiväksi, ja siihen kutsuttiin hakijoita kolminkertainen määrä valittaviin nähden. Myös ylioppilas pohjaisessa korkeakouluvalmistuksessa kiinnitettiin huomiota fyysisen ja henkisen terveyden ohessa hyvään käytökseen ja säädyllisyyteen sekä sopivuuteen valmistua opettajaksi. (Nurmi 1979, 122.)

Muistan, kuinka muinoin vastasin ensimmäistä kertaa opettajainvalmistuslaitokseen pyrkiessäni Jyväskylän kasvatusopillisen korkeakoulun pääsykokeessa haluavani opettajaksi sen vuoksi, että ”**haluan kasvattaa ja kasvaa itse**” (vahvistus alkuperäinen). Oli tullut jostakin opituksi moinen juhlanan tuntuinen lausahdus ja tuntui, että se sopi vastauksesi. (Aineenopettaja.)

Vuosina 1946–1967 yleisimmät kansakoulunopettajatyypit sosiaalitaustaltaan olivat talonpoikainen nainen ja keskiluokkainen mies. Poikkeuksen tekivät Jyväskylästä kansakoulunopettajiksi valmistuneet, joista jo 1940-luvulla ylivoimainen pääosa oli kotoisin keskiluokasta. Vaatimus ylioppilastutkinnosta pohjakoulutukseksi merkitsi jo sellaisenaan sosiaalisen valikoinnin korostumista. Samasta syystä oppikoulunopettajien tausta on ollut aina keskiluokkainen tai sitä ylempi. (Nurmi 1979, 132.) Sittemmin kansakoulunopettajien talonpoikainen tausta on koko ajan väistynyt, työväenluokkainen tausta niin ikään heikentynyt ja keskiluokan ja yläluokan osuus vahvasti kohonnut, mitä suuntaa on entisestään vahvistanut opettajankoulutuksen akateemistuminen. ”1960-luvulta lähtien keskiluokka on merkittävin kansanopettajien rekrytointialusta, kun tähän saakka koko kansanopettajuuden historian ajan maanviljelijät ovat hallinneet tätä asemaa”. (Rinne 1989, 88, 111.)

Erityisesti seminaareille, mutta myös korkeakoulutyypiselle opettajanvalmistukselle on ollut luonteenomaista opiskelijoiden voimakas harrastustoiminta. Yhteistä ja pysyvää kansakoulunopettajiksi suuntautuvien harrastustoiminnassa on ollut aktiivisuus erityisesti urheilussa, musiikissa ja kristillisyydessä. Traditiot luotiin 1800-luvun lopulla Jyväskylän seminaarissa. Seminaarien muistojul-

kaisuista ja vuosikertomuksista käy ilmi, miten monenlaisia yhdistyksiä, kerhoja ja yhteistoiminnan muotoja opettajanvalmistuslaitoksissa on ollut (Nurmi 1979, 133) ja miten harrastustoiminta on mukautunut kunkin ajan yhteiskunnallista ja poliittista ilmapiiriä. Alkuaikoina toimittiin musiikki- ja liikuntaharrastusten ohessa voimallisesti kristillisissä piireissä, raittiusliikkeessä ja isänmaallisissa riennoissa. Sisällissodasta lähtien partio, suojeluskuntatoiminta ja heimoveliaate olivat erityisen suosittuja. Isänmaallinen innostus tyrehtyi kuitenkin toisen maailmansodan jälkeiseen kansalliseen suunnanmuutokseen. Hämmennyksen kauden jälkeen uskonnollinen palo syttyi jälleen ja myös raittustoiminta kiinnosti. Toiminta monipuolistui modernien harrastusten suuntaan 1950-luvulta lähtien. Opiskelijapolitikoinnin 'rationaaliseen' kauteen siirryttiin 1970-luvulla. (Rinne 1989, 194.)

Luokanopettajaksi opiskelevien harrastustoiminnassa on ollut havaittavissa hiipumista, joskin sitä edelleen on enemmän kuin keskimäärin korkeakouluopiskelijoilla.²² Luokanopettajiksi opiskelevien harrastustoiminnan väheneminen voidaan yhdistää laajaan ideologiseen kysymykseen koko opettajankoulutuksen 1900-luvun lopun identiteettityöstä yhteiskunnan muutoksessa. Koulutusohjelmatasolla joudutaan vakavasti pohtimaan, minkälaista asiantuntijuutta opettaja tarvitsee selviytyäkseen yhä moninaisemmasta ja monikulttuurisemmasta koulutodellisuudesta. Kontaktiopetuksen määrän rajut leikkaukset, opintojen pakko- ja suorituskorosteisuus ja koulutusohjelman pirstaleisuus yhdistettyinä yhteiskunnan ristiriitaisiin odotuksiin opettajan työtä kohtaan luonnehtivat eräinä tekijöinä 2000-luvun alun luokanopettajankoulutuksen ongelmakohtia. Koulutusohjelman eheyttäminen suurempiin kokonaisuuksiin, taito- ja taideaineista kumpuavien persoonan kasvua tukevien kokemusten mahdollistaminen keskeiseksi osaksi opiskelijan identiteettiprosessia, pohdinnat kasvatuksen arvolähtökohdista ja päämääristä sekä opettajan mahdollisuuksista eettisesti kestävään toimintaan mahdollistavat entistä vahvemman perustan 2000-luvun koulutodellisuuden edellyttämälle opettajaidentiteetin muotoutumiselle.

Kun seminaarit olivat karkeasti jaoteltuina joko yhteisseminaareja tai nais- tai miesseminaareja, niin korkeakouluissa ja yliopistoissa annettava opettajankoulutus ei enää tuntenut tämänkaltaista perinteistä sukupuolittunutta erottelua koulutuksessa. Kuitenkaan mallikansalaisen sukupuolisen jakautumisen kontrollista ei luovuttu, vaan sääntely tarkoitti tarkasti keskushallinnosta käsin tapahtuvaa nais- ja mieskiintiöiden vuosittaista suunnittelua luokanopettajakoulutukseen. Koulussa hyvin menestyminen oli naiskansakoulunopettajien koulutukseen pääsyn ehto. Miesopettajaksi taas oli mahdollista rekrytoitua myös huonolla koulutodistuksella. Vielä 1980-luvulla opettajankoulutuslaitoksissa noudatettiin sukupuolista kiintiöintiä. (Rinne 1989, 99, 120–121, 139.) Mieskiintiöt poistuivat luokanopet-

²² Liikunnan asema luokanopettajaopiskelijoiden vapaa-ajan harrastusten joukossa on merkittävin. Tyypillinen luokanopettajaopiskelija liikkuu opiskeluvuosinaan 2–6 kertaa viikossa. Musiikki ja lukeminen ovat seuraavaksi suosituimpia harrastuksia sekä miehillä että naisilla. Muita suosittuja harrastusmuotoja ovat käsityöt ja tanssi/teatteri naisilla, järjestötoiminta ja tietotekniikka miehillä ja luonto-harrastus sekä naisilla että miehillä. (Penttinen 2003, 86.)

tajankoulutuksesta vasta vuonna 1988, jolloin tasa-arvolaki astui voimaan ja kielsi kaiken kiintiöinnin.

Myös 2000-luvun alussa opettajankoulutukseen hakeutuvien sukupuoli aiheuttaa kysymyksiä. Opettajan sukupuoli saa edelleen merkityksiä yhteiskunnallisissa diskursseissa, joissa opettajan ammatin naisistumisesta puhutaan itsestään selvänä ongelmana. Miesten rekrytoinnista opettajankoulutukseen ja opettajan uralle keskustellaan toistuvasti julkisuudessa, perustelut kiteytyvät neljään argumenttiin: miehen mallin tarpeeseen, nais- ja miesopettajien olemukselliseen eroon, opettajainhuoneen ilmapiiriin ja ammatin arvostukseen. Keskustelua opettajan sukupuolen merkityksestä kuvaa tietty kulttuurinen, ristiriitaisesti toistuva puhetapa, joka kategorisoi naiset yhtenäiseksi, tiettyjä ominaispiirteitä omaavaksi ryhmäksi. (Hakala 2002, 288, 292–293.) Yhtä hyvin tässä keskustelussa käsitys miesopettajasta on kategorisoiva ja stereotypisoiva.

2.2 Työuran alku

2.2.1 Ensimmäinen työpaikka

Ensimmäisessä työpaikassa oli pastorskaa, rehtorskaa ja arvon naisia, vanhoja opettajia suurin osa. Mutta meitä oli useita, kun peruskoulu oli silloin jo tullut, jotka olimme erikoistuttu liikuntaan, kuvaamataitoon, käsitöihin ja historian opintoja oli monella pitkällä. Me nuoret opettajat tuotiin uusia ideoita ja kaikki meni tavattoman hyvin niiden vanhempien opettajien kanssa. Me teimme paljon töitä, kun oli näitä erikoistumisaineita. Mä menin silloin 1971 erikoistumiskursseille Helsinkiin, vaikka olin vasta valmistunut viisi vuotta aikaisemmin. Koko ajan oli menty niin paljon eteenpäin, tuntui, että onko tässä jo tipahtanut kärryiltä. (Aineenopettaja.)

Suurten ikäluokkien peruskokemus sodan jälkeisenä sukupolvena, sodasta hengissä selvinneiden vanhempien jälkeläisinä, on usko selviytymiseen ja työnteokoon. He edustavat jälleenrakennuskauden tulevaisuudenuskoa ja eteenpäinmenoa. Heidän lapsuudessaan kerrottiin rohkaisevia ”suuria kertomuksia” vaurastumisesta, uudenaikaistumisesta ja yhteiskunnallisesta eteenpäinmenosta. (Karisto 2005, 36; Virtanen 2005, 200.)

Opettajille oli tärkeätä päästä valmistumisen jälkeen 1960- ja 1970-luvuilla mahdollisimman nopeasti kiinni työelämään, niin ikään perheen perustaminen oli lähes itsestään selvää. Perheen perustaminen vaati työuran rinnalle niin sanotun asumisuran: etenemisen alivuokralaisasunnon kautta kerrostaloon, rivitaloon ja omakotitaloon. Tavoite on ollut ja on edelleen omistusasunto. Suomalaisilla on myös kakkosasuntoja enemmän kuin missään muussa Euroopan Unionin maassa. (Juntto & Vilkkö 2005, 127, 135.) Asumisura vapaa-ajan asuntoineen on hyvä

esimerkki modernin kulutusyhteiskunnan läpimurrosta, mihin vastaaminen edellytti tiettyä tulotasoa, se taas työntekoa ja vakinaista työpaikkaa.²³

Työelämän muutos on ollut 1960-luvulta alkaen suuri. On kuitenkin helppo löytää yhtymäkohta ainakin yhdessä suhteessa aineistoni opettajien työuran alun ja 2000-luvun alun työnteon eetoksen välillä: ”Työ otetaan, mistä saadaan ja sitä tehdään vaikka millaisilla ehdoilla. Työn intensifioituminen merkitsee, että töitä tehdään koko ajan ja jatkuvasti, kotona, konttoreissa ja matkalla työn ja kodin välillä” (Eräsaari 2004, 204). Samoin toimittiin myös 1960-luvulla: työ otettiin, mistä saatiin – virka ja sen mukanaan tuoma varma leipä perheelle oli taattava.

Ihmisen on luotava itselleen elämisen arvoinen elämä, ”hankittava elämä”. Termi ’ura’ (engl. career) tarkoittaa alun perin kärrytietä. Se alkaa jostakin, etenee tiettyssä suunnassa ja päättyy jonkin. Sen sijaan englannin kielen sanan ’job’ (työ) alkuperäinen merkitys on lohcare tai pala, jota voi kuljettaa paikasta toiseen. Tämän hetken työelämää kuvaavat paremmin ilmaukset, jotka viittaavat projektiluonteisuuteen, hetkellisyyteen ja työpaikkojen vaihtoon tietyn aikavälein. Sen sijaan suurilla ikäluokilla Suomessa on ollut pääsääntöisesti selkeä ja pitkä työura. (Sennett 2002, 88–89.)

Hyvä työllistyminen sekä työuran selkeys ja sen jatkuvuus antavat aihetta mieltää suuret ikäluokat onnekkaina sukupolvena. Huomioimatta jää, että suuret ikäluokat on myös jakautunut sukupolvi. Työmarkkinoiden toimeenpanema uusi isojako 1990-luvulla on lähihistorian esimerkki jakautumisesta. ”Pitkälle koulutetut, erityisesti julkisen sektorin ammattiteissa toimivat säilyttivät suurella todennäköisyydellä työpaikkansa myös laman aikana, kun taas vähän koulutettujen riski työuran loppumiseen, työttömyyteen tai työkyvyttömyyteen oli suuri” (Julkinen 2005, 277). Opettajat ovat olleet tässä mielessä osa onnekkaita sukupolvensa edustajia.

Eläkkeelle 2000-luvun alkupuolella lähtevät opettajat ovat aloittaneet uransa protestanttisen työetiikan hallitessa yhteiskunnallista ilmapiiriä. Max Weber (1990) toteaa kuuluisassa työetiikkaa koskevassa teoksessaan *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*, että kristinusko on siitä omalaatuinen uskonto, että se pakottaa ihmiset piinaavaan itsetutkiskeluun, kysymään itseltään, ovatko he kelvollisia. Kristitty joutuu alituisesti epäilemään omaa kykyään perustella elämäntarinaansa. Meidän on ansaittava moraalinen asemamme, mutta siltikään emme voi koskaan sanoa luottavaisesti ”olen hyvä”. Voimme sanoa vain ”tarkoitin hyvää”, johon Jumala vastaa: ”Yritä kovemmin. Mikään ei ole kylliksi hyvää.” Voidaankin aiheellisesti kysyä, synnyttikö protestanttinen etiikka yksilön,

²³ Maininnat asumisurasta ja kakkosasunnoista tässä yhteydessä perustuvat aineistossani esiintyviin lukuisiin viitauksiin ”mökille vetäytymisestä”, siellä puuhastelusta, mökin varustelusta tai remontoinnista tai pelkästään toteamukseen ”kirjoitan vastausta tutkimukseesi täällä mökillä sateen ropistessa kattoon”.

joka käyttää työtään välineenä oman moraalisen kelvollisuutensa todistamiseksi, yksilön, joka haluaa kilpailla, mutta ei nauttia saavutuksistaan, yksilön, joka kaipaa toisten antamaa tunnustusta, mutta pelkää ottaa sitä vastaan, sillä se merkitsisi itsensä hyväksymistä. (Casey 2002, 43; Sennett 2002, 7, 111–112.) En voi välttää viittausta protestanttiseen työetiikkaan – siinä määrin korostuneen tunnollinen ja loppuun saakka pyrkivä, jopa oman terveyden kustannuksella, tutkimukseen osallistuneiden ikääntyneiden opettajien työnteon eetos ensimmäisestä työpaikasta eläkkeelle siirtymiseen asti on ollut.

2.2.2 *Ensimmäinen suuri uudistus*

Koulun muutoksen tutkimus kiinnostaa tutkijoita sekä kansallisesti (Ahonen 2004; Kiilakoski, Tomperi & Vuorikoski 2005; Miettinen 1990; Sahlberg 1997; Simola 1998; Syrjäläinen 1997; 2000; Tynjälä 2004; Värrö & Ropo 2004) että maailmanlaajuisesti (Fullan 1982; 1991; 1994; Hargreaves 1994; Pinar et al. 2000; Veugelers 2004.) Suuret koulun massauudistukset ovat seurailleet aina yhteiskuntakehitystä ja ovat tulleet kouluun selkeästi ulkopäin. Tyypillistä muutoksessa on ollut ja on se, että koulu ja opettajat ovat olleet muutoksen kohteita, eivät muutoksen subjekteja. (Syrjäläinen 1997.)

Ensimmäinen ja uran merkittävin koulu-uudistus aineistoni opettajien uralla on peruskouluun siirtyminen 1970-luvun aikana. Useille tämän hetken eläkkeelle siirtyville opettajille se ajoittuu heidän ensimmäisiin työvuosiinsa. Tutkimukseni opettajien uran alkuvaiheessa valtiollisissa kouludiskurssissa tapahtui Simolan (1998) mukaan ainakin neljä suurta muutosta. Muutokset koskevat opettajan ammatin muuttumista yksilökeskeiseksi, opettajan työn perusteiden muuttumista akateemiseksi, koulun muutosta tavoiterationaaliseksi ja kouluoppimisen mieltämistä universaaliksi oppimiseksi eli kouluoppimisesta tuli kaiken oppimisen perusmuoto. (Simola 1998, 93.)

Vuonna 1965 ilmestyneen peruskoulukomitean ja vuotta myöhemmin ilmestyneen koulunuudistustoimikunnan mietinnöt lähtivät liikkeelle elinkeinorakenteen muutoksesta ja inhimillisen pääoman teoriasta, joka kytki koulutuksen taloudelliseen kasvuun. Koulutuspoliittinen tavoite oli yhteiskunnan muuttaminen ja linkki tasa-arvon ja koulutuksen välille haluttiin vahvaksi. Kädenvääntöä käytiin oppikoulun säilyttämisen ja perussivistyksen ja käytännönläheisemmän peruskoulun opetussuunnitelman välillä. Kansakoulun opettajat ajoivat koulu-uudistusta, ja oppikoulun opettajien järjestökin taipui ennen pitkää uudistuksen puolelle, niin että opettajajärjestöt peruskoulun sisäänajon vaiheessa yhtyivät yhdeksi järjestöksi. Uuden peruskoulun opetussuunnitelma (POPS) ilmestyi vuonna 1970 ja samoihin aikoihin käynnistyi massiivinen opettajien koulutus uuteen koulutuspoliittiseen eetokseen. (Ahonen 2004, 320–321.)

Uudessa eetoksessa oppilasyksilö alettiin entistä enemmän nähdä koulun toiminnan keskipisteenä. Uuden peruskoulun keskeisin lupaus, jolla se tekee eron edel-

täjänsä ja oikeuttaa olemassa olonsa, oli lupaus vastata jokaisen oppilasyksilön oppimistarpeisiin ja -edellytyksiin. Samalla opettaja muuttui oppilasjoukon muokkaajasta yksilöllisen oppimisen ohjaajaksi. Opettajan ammatti yksilökeskeistyi. (Simola 1998, 93–94.) Toisaalta Launonen (2000) toteaa, että jo kansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1952 kasvatuksen eettiseksi lähtökohdaksi otettiin yksilön persoonallisen ja henkisen vapauden loukkaamattomuus. Kuitenkin vasta ensimmäisen peruskoulun opetussuunnitelman toteamus siitä, että oppilasta ei saa pitää ulkopuolisen vaikuttamisen kohteena, antoi periaatteellisen suunnan koulukasvatuksen individualistiselle kehitykselle. (Launonen 2000, 301.) Simolan mainitsema opetuksen yksilökeskeistymisen vaatimus oli ensimmäisiä suoranaisia opettajiin kohdistuneita vaatimuksia sillä tiellä, joka viitoitti kulkua 2000-luvun alun kouluun, jossa eettisen kasvatuksen painopiste on yksilön individualisaation tukeminen kansallisen sosialisatiopyrkimyksen sijaan, kuten Launonen (2000, 303) siirtymää kuvaa.

Jos koulu redusoidaan johonkin yksittäiseen piirteeseen, on joukkomuotoisuus luonnollinen ja helppo valinta. Peruskouluun siirtymisen yhteydessä opettaja saattoi kokea uudet ammatilliseen identiteettiinsä kohdistuvat odotukset yksilöllisestä opetuksesta kohtuuttomina.

Opettaja: Se oli vielä hyvää aikaa, tätä hyvää vanhaa oppikoulu-aikaa. Vaikka lauantait tehtiin töitä ja oli isot ryhmät, kaikki meni vielä hyvin. Se oli kunnallinen keskikoulu. Mutta sitten mä vaihdoin (sanoo paikkakunnan nimen) 1973, no sekin meni. Ei ollut muuta valittamista kuin se, että siirryttiin peruskouluun 1978, vai milloin?

Tutkija: Olisko ollut 1976, en ole varma.

Opettaja: Se ei sopinut mulle. En tiedä mikä siinä oli. Mä ehkä asennoiduin sil-lai, et mä en hyväksynyt sitä systeemiä. Kaikille piti kaikki opettaa, väkisin. Niin, siitä alkoi mun alamäki, siitä peruskoulusta. Mä en ole mikään kasvattaja. Mä jaoin sitä tietoa ja olen ollut väärällä alalla.

Tutkija: Miten sä hakeuduit tälle alalle?

Opettaja: Ei ollut mitään muuta. Kyllä mä sitten myöhemmin yritin kun peruskoulu oli tullut, mä jatkoin ja suoritin toisen laudaturin. Menin yliopistoon ja suoritin työn ohessa toisen laudaturin, et mulla olis kaks laudaturia ja silloin hain jotain assistentin paikkaa. Mä kuvittelin, et yliopisto olis mun paikkani, et mä hautautuisin sinne. Mä en saanut kuria. Mä en saanut peruskoululaisia kuriin.

Tutkija: Mua naurattaa toi hautautua-sana, se on jotenkin niin kuvaava.

Opettaja: Joo, joo, mä olen vähän semmoinen sisäänpäin kääntyvä luonne. Mä en ole opettajatyyppejä. Paitsi ne alkuvuodet meni hyvin, kun oli valikoitunut porukka.

Tutkija: Niin, kun oli ne suppeen ja laajan kurssin porukat, vai?

Opettaja: Siis silloin kun oli vielä pääsykokeet, siis kun oli vanha oppikoulu, mä olen niin vanha.

Tutkija: Niinhän mäkin olen. Olen itsekin pyrkinyt vielä oppikouluun.

Opettaja: Sitä aikaa mä muistelen. Silloin mä vielä pärjäsin. Mitä siinä sitten tapahtui, mä en pystynyt uudistuun, musta ei vaan ollut! Ja mä ajattelin, et kun mä suoritan toisen laudaturin, paikat aukee. (Aineenopettaja.)

Esimerkin opettaja tuli peruskouluun siirtymisen myötä tilanteeseen, jossa yritti alanvaihtoa kokiessaan itsensä täysin sopimattomaksi uuteen järjestelmään. Aineenopettajakoulutus oli antanut valmiudet aineiden opettamiseen keskikoulussa ja lukiossa. Uudessa yhtenäisessä peruskoulussa koko ikäluokan ”yksilöllinen” kohtaaminen oli opettajalle ylivoimaista, etenkin kun kuntien talouksien heikentyessä opetusryhmien koko alkoi vähitellen paisua.

Ennen puhuttiin aina, et on isoja opetusryhmiä, mut ne oli homogeenisiä. Viidennellä, kuudennella, seiskalla, kasilla ryhmät oli homogeenisiä, koska oppikouluun lähtijät oli pois. Samasta syystä oppikoulussa oli homogeeniset ryhmät. Nyt kaikki ryhmät on heterogeenisiä ja ryhmäkoot alkaa olla samanlaisia. Et ensimmäisen kerran, kuinkahan moneen kymmeneen vuoteen mulla on 27 oppilasta, kun yleensä on ollut semmosta 30–35. Kerran oli myös yks kuudes luokka, jossa oli vieraskielisiä ekaluokkalaisia integroituneina. Taloudellisista syistä ei ole mitään muita ratkaisuja keksitty kuin että olen ottanut itselleni kantaakseni. En tiedä, onko oikein tai väärin. Olen ollut aina sitä mieltä, että ei ole lapsen syy, jos olosuhteet on semmoset. Integrointiin olen ollut aina itse valmis. (Rehtori.)

Kasvatustieteellisiä tutkintoja koskeva asetus annettiin vuonna 1978. Tutkinon uudistuksen myötä luokanopettajan koulutuksen tuli antaa valmius paitsi peruskoulun ala-asteen luokanopettajan tehtäviin myös kasvatustieteelliseen jatkokoulutukseen. Luokanopettajan koulutusohjelman laajuudeksi määrättiin 160 opintoviikkoa, tutkinnoksi yliopistollinen loppututkinto: kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto. (Isosaari 1981, 35–37.)

Uudistuneen opettajankoulutuksen myötä opettajan työn tietoperustaksi muodostui moniaineksisten ja käytännöllisten aineiden sijaan didaktisesti suuntautunut kasvatustiede. Tieteellistämällä opetustyöstä haluttiin tehdä rationaalista sattumanvaraisuuden sijaan. Opettajan ammatista tuli akateeminen, tiedeperustainen ammatti. (Simola 1998, 93–94.)

Alakoulun opettajilla ilmeni epäluuloista suhtautumistapaa ”nuoriin kandidaateihin”, joita opettajanhuoneisiin alkoi tulla 1980-luvun alussa. Talon tavoille opettaminen näyttää olevan yksi tapa suhtautua tulokkaisiin.

Opettaja: Mutta nuorilla siinä työyhteisössä sen paikan saaminen on kova työ.

Tutkija: Mitä se vaatii?

Opettaja: Pitää lähteä mukaan yhteisiin projekteihin. Kun syksyllä on suunnistamista, kyllä se aina nuorille lankeaa se rastien vienti metsään, eikä auta sanoa, että en minä viitsi. Samaten talvella hiihtokilpailuihin täytyy ladut tehdä ja merkitä. Kaikkea pitää tehdä ja yhdessä. Toinen 4–5 opettajan poppoo järjestää taas ruokailut jne. Mutta sinne pitää mennä omalla ajalla, ei sinne voi koulusta lähteä. Eikä tule suunnistamisesta mitään, jos ei ole rastit paikalla kun lähdetään. Kyllä sen nuoremman, joka tulee tuolta laitokselta, pitäisi muutaman viikon katsoa, että mikä on käytäntö eikä alkaa mestaroimaan heti.

Tutkija: Jaa, onko sellaista?

Opettaja: On, siinä tapahtuu semmosia törmäyksiä. Jokaisella talolla on aina omat tapansa ja sanotaan että joulun mennessä uudesta opettajasta tulee samanlainen kuin entiset on. (naurua). Mutta ei sellasta isoa laivaa niin kuin meidän koulu, parhaimmillaan varmaan 20 opettajaa, käännetä, vaan pikku hiljaa. No sitten itse eläkkeelle jäämisestä. Se oli mun kohdallani helppoa. Juuri tämmönen nuori, innokas, vois sanoa, että änkyrä teki sen helpoksi eli tuli kunnan kiista. (Aineenopettaja.)

Kasvatustieteelle tieteenä on säilytetty joitakin implisiittisiä oletuksia, joiden mukaan sitä arvioidaan. Suoranta (2000) tuo esiin kaksi huomattavaa piiloista oletusta. Ensinnäkin tieteelliselle eetokselle vieras ”instrumentalismen ja sosiaalisinööriyden periaate” saattoi ohjata kentän opettajien odotuksia nuoria akateemisia kollegoja kohtaan. Milloin liian akateemisuuden syyksi lasketaan opettajan huono käsiala tai taulunkäyttö, milloin se, että opettaja ei saa työrauhaa luokkaansa. Toiseksi oletus siitä, että ”kasvatustieteilijä olisi asiantuntija jonkun paikallisen ja erityisen kasvatuskäytännön kohdalla”, voi toisaalta aiheuttaa nuorelle opettajalle paineita, toisaalta antaa kokeneelle opettajalle vallankäyttömahdollisuuden niin halutessaan. Kasvatustiedettä uutena pääaineenaan opiskelleita opettajia saatettiin vastavalmistuneina tulokkaina koulussa arvioida näiden piiloisten oletusten valossa ja siten mitätöidä heidän uutta akateemisuuttaan. (Suoranta 2000, 120.)

Leikin varjolla puututtiin peruskoulun luokanopettajien ja kasvatustieteiden kandidaattien väliseen palkkaeroon.

Opettaja: Mikä nuoren ja vanhan polven välillä aiheutti närää, oli se kun tuli kandidaatit. Heillähän oli korkeampi palkka, ellei sitten meillä vanhoilla ollut näitä erikoistumislisäjä, mutta nehän poistui juuri kun olin viimeisiä vuosia, jäiköhän siihen ensimmäisten luokkiin erikoistumisesta se lisä. Aina oli kiusaus sanoa, että tee sinä, kun saat isompaa palkkaakin, mutta ne sanoivat, että ei, ei se kuulu meidän tehtäviin.

Tutkija: Puhuttiinko tästä palkkahommasta ihan avoimesti?

Opettaja: Kyllä siitä puhuttiin ja joskus oli hyväntahtoista naljailua, mutta ei kaikki ymmärtänyt niitä kahvipöytäkeskusteluja. Ei se mitään eripuraa aiheuttanut. (Luokanopettaja.)

Vanhan koulutuksen saaneet opettajat kiittelevät akateemisen opettajankoulutuksen antamia uudenlaisia vuorovaikutustaitoja, mutta tuovat samalla esiin epäluuloa ja kritiikkiä kasvatustieteen teoriaopintoja ja nuorten opettajien saamia didaktisia valmiuksia kohtaan.

Kyllä ikääntyvän opettajan voimavaroja lisää kokemuksen antama varmuus käytetyistä metodeista. Jos tutkijoiden täytyy löytää jotain uusia ja tutkittavia asioita, etsikööt ja tutkikoot mutta älkööt julistako pannaan niitä, joilla on tullut tulosta!! Jokainen opettaja käyttäköön parhaaksi havaitsemaansa menetelmää. Nuorille valmistuville opetettakoon pomminvarmin, kunnes hän itse keksii tietoa ja kokemusta saatuaan paremman. Jos se on vanhanaikainen, olkoon, kunhan tulosta tulee. Opiskelijat tarvitsevat vahvaa käteen jäävää opetusta. Tarvitsee omata tukiranka, edes yksi kunnan selkeä menetelmä, ennen kuin ruvetaan omaa luovuutta vaatimaan. Nykyisen omaa luovuutta korostavan opettamistavan suosimisessa jo opiskeluaikana ei anna valmistuvalle riittävää tukea ja varmuutta. Väitän, että nykyisellä "mitä tai miten sinä itse tekisit" -metodilla vastavalmistuneet tuntevat olonsa vallan epävarmoiksi, turhautuvat tuloksettomuuteen ja katselevat vuoden, kahden, viimeistään viiden jälkeen muita töitä tai jatko-opiskelupaikkaa. 36 vuotta tätä työtä, väitän, on harvinaista jatkossa!! Olen huomannut nuorien opiskelijoiden kanssa aika useinkin keskustellessani heidän itsensäkin kaipaavan jämäkämpää ohjausta. (Luokanopettaja.)

Kaiken kaikkiaan opettajan ammatin entistä voimakkaampi professionalistamispyrkimys akateemisen opettajankoulutuksen myötä samoin kuin kasvatustieteen esiinmarssi praktisen opettajan ammatin perustana saivat aikaan hämmennystä, epäluuloa ja oman reviirin puolustamista, kun vanha- ja uusimuotoisen luokanopettajakoulutuksen saaneet opettajat kohtasivat kentällä.

2.3 Muutokseen mukaan 1980- ja 1990-luvuilla

2.3.1 Kilpailuideologian tulo kouluun

Uuden yhtenäisen peruskoulun tasa-arvon eetos kyseenalaistettiin heti 1980-luvulla, kun koulutuspoliittiseen keskusteluun liittyi uusi taho, työnantajien keskusjärjestö. Taustalla oli huoli maan teollisuuden kansainvälisestä kilpailukyvyistä ja epäily julki koulun kyvystä tuottaa oikeanlaista inhimillistä pääomaa. Yritysmaailman johtajien aktivoituminen koulun suhteen oli kansainvälinen ilmiö, joka toi markkinavoimat kouluun. (Ahonen 2004, 320–321.) Se, että ulkopuolinen yhteiskunta epäilee koulun kykyä vastata tehtävästään, ei ole uutta. 1950-luvulta lähtien on koulua koskevassa keskustelussa esiintynyt käsite koulun

kriisi. Sen ydin on syytös koulun traditiossa pitäytyvää konservatiivisuutta kohtaan nopean yhteiskunnallisen muutoksen oloissa. (Miettinen 1990, 155–156.)

Launosen (2000) analyysi opetussuunnitelma-ajattelun muutoksesta kuvaa koko yhteiskunnassa, ei pelkästään koulussa, ilmennyttä moraalihorisontin muutosta. Antiikin humanismin ”ikuiset arvot”, totuus, hyvyys ja kauneus, olivat 1990-luvulla jäljellä enää retorisisina kysymyksinä, joiden sisällön ja merkityksen jokainen yksilöllisesti määritteli. Oli siirrytty kohti eettistä subjektivismia, joka yhteiskuntafilosofisesti merkitsi siirtymää yhteisöllisyydestä kohti liberalismia ja individualismia. (Launonen 2000, 303.)

Sosiologi kuvaa muutosta yhteiskunnan rakenteiden purkamisen kautta: Suomen tasavallan ydineliitin mentaalinen malli oli 1990-luvun puolivälissä kiteytyneet selkeäksi ja yksimieliseksi. Ajattelumallin mukaan hyvinvointivaltio oli paisunut tehottomaksi, koska julkinen sektori toimi kuin monoliittinen ja byrokraattinen suurvirasto, jonka toimintaa suunniteltiin ja ohjattiin yksityiskohtaisesti ylhäältä alas, toisaalta valtion budjetin ja toisaalta keskusvirastojen antamien normien ja säännösten perusteella. Tuloksena oli systeemi, jossa valtion laitokset ja ennen kaikkea kunnat olivat valtion epäitsenäisiä etäispäätteitä, ylhäältä annetun valmiin mallin toteuttajia. Vastavedoksi politiikan uutta suuntaa toteutettiin 1990-luvun laman aikana: keskusvirastot lakkautettiin asteittain ja kuntien saamilta valtionavuilta poistettiin korvamerkkit, valtion laitoksia liikelaitostettiin, yhtiöitettiin ja yksityistettiin. Kunnista ja valtion omista laitoksista tehtiin mahdollisimman itsenäisiä toimijoita, joiden oli vastattava omasta taloudestaan ja pyrittävä maksimoimaan oman toimintansa tuloksellisuus. Kääntein hyvä puoli oli pyrkimys korvata vanha hierarkkinen, jäykkä ja kallis byrokratia julkisella ”verkostotaloudella”. Sen huono puoli ja samalla nykyisten ongelmien perussyy on se, että kaiken julkisen toiminnan tuloksellisuus alettiin samastaa samanlaiseen tehokkuuteen kuin teollisissa yrityksissä sekä toimintaa ja tuloksia arvioidaan vain rahassa. (Virtanen 2004.)

Synkronissa poliittisen hegemonian kanssa suomalaisessa koulutusajattelussa siirryttiin ”perinteisistä sivistysideeista kilpailuideologiaan, instrumentalistiseen ajatteluun ja niin sanottuun erinomaisuuden eetokseen: koulujen profiloitumiseen, jatkuvaan laadunkehittämistyöhön ja laatukoulujen palkitsemiseen” (Värri & Ropo 2004, 46). Tutkimukseni opettajien jäädessä eläkkeelle koulun päätehtävä ei enää ollut sivistyksen ja kasvatuksen tyyssijana olo, vaan koulutuspalvelujen tuottaminen. Asiakeskeisyys, valinnanvapaus ja koulutuksen tuottavuus tulivat ekonomisesti orientoituneen koulutuspolitiikan perusteiksi. On kuljettu pitkä matka hegeliläis-snellmannilaisesta kansankodista ja opettajasta jumalallisena auktoriteettina ”itseohjautuvien elinikäisten oppijoiden” koulutusmarkkinoiden aikaan. Koulutuksen markkinat perustuvat uusliberalismiin. Uskotaan, että vapaat markkinat myös koulussa hyödyttävät talouskasvua. Kilpailuideologiaan perustuva koulutuspolitiikka korostaa yksilön vapautta: yksilöt tietävät paremmin kuin valtio, mikä heille on hyväksi. Opettajaa ei enää mielletty kulttuuripersoonana, vaan hänet haluttiin nähdä oman alansa eksperttinä. (Syrjäläi-

nen 1997, 18; Värri & Ropo 2004, 42–49.) Tiivistin tutkimuksen teon analyysivaiheessa erään eläkeläisopettajan tarinan otsikoksi ”Sivistysopettaja kohtaa asiakkaansa”, sillä niin kouriintuntuvasti opettaja kuvasi asemaansa toisaalta talouden arvomaailmasta luotujen odotusten, toisaalta omasta opettajan etiikastaan nousevien periaatteiden yhteismahdottomassa puristuksessa. Kilpailuideologia haastoi sivistysopettajan roolistaan asiakaspalvelijan tehtäviin.

Se, millaista subjektiviteettia työntekijä itsestään rakentaa, on yhteydessä niihin odotuksiin, joita työelämä yksilöltä edellyttää. Työelämässä tapahtui 1990-luvulla selvä käänne. Työorganisaatiot haluavat työntekijöitä, jotka ovat vastuullisia, sopeutuvia, hyvät vuorovaikutustaidot omaavia sekä kyvykkäitä itsenäiseen ajatteluun, tiimityöhön ja elinikäiseen oppimiseen.²⁴ (Autio et al. 2004, 125–136.) Osuva esimerkki siitä, miten työntekijätaso on omaksunut uudenlaisen projektiorganisaatioiden (Siltala 2006) lanseeraaman diskurssin, on Isopahkala-Bouretin (2005) narratiivinen tutkimus suomalaisen tietotekniikka-alan työntekijöistä. He rakensivat tarinoidensa kautta itsestään muuntautumiskykyisiä ja osavia toimijoita, aivan kuten työntekijältä edellytetään.

Suurten ikäluokkien työuran alkuun verrattuna työn teko on muuttunut totisesta puurtamisesta elämys- ja itsensä toteuttamishakuiseksi. Hoikkalan (1999, 422) mukaan kovan työetoksen rinnalle alkoi kulutuskulttuurin myötä nousta kepeyden, vaihtelevuuden, ruumiillisuuden ja elämyksellisyyden juonteita. Paitsi se, että hedonistinen kulutuskulttuuri on syrjäyttänyt velvollisuusmoraalia, myös elämän rakenteelliset pakot ovat hellittäneet ja on syntynyt uusia mahdollisuuksia myös työelämässä (Tuohinen 2000, 246). Kososen (2003, 223) tutkimuksen naiset pitivät tärkeänä itsensä toteuttamista työn kautta ja kertoivat haastatteluisa tämän tavoitteen toteutuneen. Niin ikään Casey (2002, 152–153) tavoitti haastatteluisaan työskulttuurin, jossa yksilöt toivat esiin toiveita uudenlaisesta ”henkistymisen” ja itseilmaisun mahdollisuudesta työpaikalla. Työn odotettiin olevan merkityksellistä ja sielua ravitsevaa, toisaalta työntekijän myös odotettiin tekevän työtään ”koko sielullaan”.²⁵

²⁴ Työelämän kehittämistutkimuksessa haastatellut tietotekniikan ammattilaiset ovat sisäistäneet ”uuden talouden” pelisäännöt. Työttömyys kerrottiin Isopahkala-Bouretille (2005) ”osana asiantuntijuuden rakentamista niin, että silloin on aikaa miettiä valintoja ja vaihtoehtoja”. Uuden työpaikan hakeminen on ”ilman palkkaa tehtävä kokopäiväinen projektityö”. Jos työpaikka meni alta, ammattilainen saattaa selittää, että ”tää oli oikeastaan aika hyvä juttu mulle”. Aallonharjalla surffaaminen vaatii vallitsevien arvojen ja normien omaksumista, mikä ilmenee esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Pelin hengen mukaisesti omien taitojen kehittäminen ohjataan työnantajan haluamaan suuntaan, koska päämääränä on työntekijän osaamispotentiaalinn tunnistaminen ja hyödyntäminen yrityksen tarpeisiin. Henkilökohtaisista kokemuksista kerrotaan ”virheistä oppii”-kaavalla: tuli ongelma, joka kuitenkin ratkesi uusia taitoja opettelemalla tai tiimin puoleen kääntymällä. Jatkuva muutos on osa vallankäyttöä: kun jokainen on oman onnensa seppä, myös työmurheet johtuvat vain yksilöllisistä puutteista. Joustavan työvoiman ihanteen mukaisesti vapautuminen hierarkioista merkitsee myös luopumista työsuhteen pysyvyydestä, ansaituista oikeuksista ja ammatti-identiteetin jatkuvuudesta.

²⁵ Kun haastateltavilta kysyttiin, mitä he tarkoittavat ilmaisulla ”tehdä työtä sielullaan”, eräs vastaaja kertoi: ”It means that you encourage people to bring their real values out in the open, you build more open communication and spiritual awareness. You listen to each other, really

Samaan hengenvetoon kun todetaan työelämään tulleen uudenslaisia, kepeyttä tuovia piirteitä, pitää kuitenkin todeta työnteon intensifioituneen. Syrjäläinen (1997, 22) kertoo opettajan työssä tapahtuneista määrällisistä muutoksista siteeraamalla Menterin ja muiden 1990-luvun lopussa tekemää tutkimusta: Opettajan työn muutokselle on tyypillistä lisääntynyt vastuu, lisääntynyt paperityö häiritsemässä todellista työtä, lisääntynyt stressi, lisääntynyt kontrolli, vähentyneet etuisuudet, lisääntynyt epävarmuus ja keskittyminen toteuttamaan lainsäädäntöä. Yksi merkittävä tekijä, joka peruskouluun siirtymisestä lähtien on lisännyt opettajan työtaakkaa, on koulun kehittämiseen liittyvä työ, jonka määrä on radikaalisti lisääntynyt ja joka pääsääntöisesti on tullut perinteisesti nähdyn opettajan työn oheen. Paitsi työmäärän lisääntyminen ja työn luonteen muuttuminen usein ei toivottuun suuntaan, myös koulun muuttamiseen sisältyvät paradoksit ja muutoksen vaikeus turhauttavat opettajia. (Fullan 1982, 121; Torff 1999, 198–199; Tyack ja Cuban 1995, 85–109.)²⁶ Kaikkien opettajien ammattien akateemistuttua ilmeni uudenslaisia paineita korostaa opettajan ammatin asiantuntijuusluonnetta ja riippumatonta asemaa kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijana. Kuin tilauksesta kouluille ja opettajille tarjoutui keskushallinnosta hajautettu opetussuunnitelmatyö.

2.3.2 *Professiokeskustelu ja opettajan työnkuvan laajeneminen*

Profession käsite ja opettajan ammatti

Ammattieettisessä keskustelussa erotetaan toisistaan varsinaiset professiot eli asiantuntija-ammattit ja muut elinkeinot. Professionille on tyypillistä ammatillinen sitoutuminen, jolloin usein edellytetään julkista valaa, josta esimerkkinä voi mainita lääkäreiden Hippokrateen valan. Sitoutuminen ammattiin varmistetaan pitkällä ja tieteellisellä koulutuksella, joka antaa edellytykset sisäistää ammatin arvovaatimukset. Professio sisältää käsityksen siitä, että vain tehtävän saaneella joukolla on riittävä asiantuntemus arvioida, miten ammattia voidaan kehittää; samalla ammattikunnan edustajien edellytetään kehittävän omaa tehtäväaluettaan jatkuvasti. Se, että professioniin liittyy vahva eettinen koodisto, ”profession on mo-

listen, and you build compassionate leadership by caring and listening, and a strong sense of purpose and community...It means that you start getting in touch with your own soul, your real purpose in life”. (Casey 2002, 153.)

²⁶ Olen käyttänyt lähteenä Michael Fullanin vuonna 1982 ilmestynyttä teosta ”The Meaning of Educational Change”. Fullan on yhdessä Suzanne Stiegelbauerin kanssa tarkistanut toisen painoksen, joka on julkaistu vuonna 1991 nimellä ”The New Meaning of Educational Change”. Teokset käsittelevät ”suunniteltuja” muutoksia – sitä, miten lisätä yksilöiden ja organisaatioiden mahdollisuuksia tunnistaa ne muutokset, joita pitäisi torjua niistä, jotka ovat kulloinkin toteuttamisyrittysten arvoisia ja miten selviytyä muutosta edellyttävistä toimenpiteistä. ”Ihmiset eivät vastusta muutosta, he eivät vaan tiedä, miten toimia” (Fullan 1991, 14) voisi tiivistetysti olla teosten missio.

raalista sitoutumista” (Pursiainen 1998, 207), tekee asian tarkastelun relevantiksi tarkasteltaessa opettajan arkea myöhäismodernin moniarvoisessa yhteiskuntakontekstissa. (Niemi 1996.)

On välttämätöntä esittää kysymys siitä, mihin opettajan odotetaan professionsa edustajana eettisesti sitoutuvan. Kysymys saa oikeutuksensa toisaalta siitä, että moraalihorisontti koulukasvatuksen päämääränä näyttää olevan kulloiseenkin yhteiskuntakontekstiin sidonnainen, toisaalta siitä, että mitä pidemmälle opettajan ammatin professiokeskustelua käydään, sitä enemmän koulukasvatukseen sisältyvä eettisyys on pelkkää rationaalista arvopohdintaa moraalisesta totuuden tuntemisen sijaan. (Launonen 2000, 314.)

Opettajan ammatin professionalistamispyrkimykseen ryhdyttiin toden teolla opettajankoulutuksen akateemistumisen myötä. Siihen asti opettajan työ nähtiin ennemmin taiteena kuin tieteenä, minkä näkemyksen mukaan opettajan toiminta perustuu pikemminkin opettajan persoonaan kuin vakaalle tiedeperustalle (Howsam, Corrigan, Denmark & Nash 1976, 11). Heikkisen (1997) näkemyksen mukaan paradigmanvaihdoksen alku suomalaisessa opettajankoulutuksessa opettajasta instituution välineenä autonomisempaan asemaan tapahtui Schönin (1983) teoksen *The Reflective Practitioner* myötä. Schön halusi heittää hyvästit tekniselle rationaalisuudelle ja luoda ammatillisuudelle uuden sisällön reflektio-käsitteen avulla. Tutkiva opettaja -liikkeen, kyselevään tiedonhankintaan suuntautuvan opettajankoulutuksen, uusi asiantuntijuus -liikkeen tai muutosagentti-opettajankoulutuksen yhteinen nimittäjä on se, että ”ne haluavat korostaa opettajan itsenäistä asemaa kasvatuksen päämäärien pohtijana ja päätöksentekijänä suhteessa järjestelmien vallankäyttäjiin, koulujen hallintoviranomaisiin tai (positivistisen) tieteen auktoriteetteihin”. (Heikkinen 1997, 24.)

Pursiainen (1998) pohtii professionaalisuuden etiikkaa ja puhuu Launosen tapaan merkityshorisonttien katoamisesta, jolla tarkoitetaan ”ajautumista pehmeään suhteellisuuteen”. ”Pidämme jokaista valintaa yhtä hyvänä, jos se vain on aidosti vapaa ja omintakeinen valinta” (Pursiainen 1998, 204.) Jos opettaja kokee professionsa moraalisesti velvoittavana ja on asiantuntija-ammattissaan, profession edustajana, julkisesti sitoutunut käyttämään erityistietoaan asiakkaansa hyväksi, ei voi välttyä eri tahoilta tulevilta ristipaineilta. Eri yhteiskunnan sektoreilta, talouselämältä, opetushallinnolta, koulun johdolta tai oppilaiden vanhemmilta tulevat odotukset voivat olla hyvin ristiriitaisia keskenään. Toisaalta tätä argumenttia käytettiin jo 1970-luvulla amerikkalaisessa opettajan professionaalisuutta koskevassa keskustelussa yhtenä perusteena sille, miksi myös opettajan ammatti pitäisi lukea todellisten professioiden joukkoon (Howsam et al. 1976, 21–23). Juuri se, että opettajan oletetaan kasvattavan oppilaitaan hyvään elämään ja sivistykseen nykykoulussa, jossa ”eettinen kasvatusajattelu ilmenee irrallisina ihanne-luetteloina tai yhteiskunnan eettisten ongelmien pohtimisena vailla kokoavaa käsitteellistä lähtökohtaa” (Launonen 2000, 325), olisi yksi varteenotettava perustelu sille, miksi opettajan ammatti pitäisi nähdä todellisena professiona.

Kuitenkin se, missä määrin opettajan työ täyttää profession vaatimukset, on edelleen ajankohtainen kysymys. Yksi näkökulma professio-keskustelussa on opettajien sitoutumisen aste työssään, edellyttäähän professio-status vahvaa ammatillista sitoutumista. Sosiologi Sandra Acker (1994) on lukenut kriittisesti koulua koskevaa tutkimusta ja kyseenalaistaa muun muassa Lortien havainnon ”nuorista naisopettajista, joista vain harvat sitoutuvat opettajan työhön, koska tärkeämpää kuin oma työ, on perheen perustaminen ja miehen uran tukeminen” tai ”yksinasuvista ikääntyneistä naisopettajista, jotka ovat syvästi sitoutuneita työhönsä, mutta eivät siinä määrin kuin vanhemmat naimisissa olevat naiset (he ovat naisopettajista kaikkein sitoutuneimpia)”. Korkeinta sitoutumisen astetta edustivat Lortien mukaan yläkoulun alle 40-vuotiaat miesopettajat, jotka odottivat uralla ylenemistä. Kiinnostavin Lortien havainto Ackerin (1994, 79) mukaan on kuitenkin se, että vähäisintä sitoutumista edusti alakoulun pieni miesopettajien joukko. Tästä huolimatta he kaikki toivoivat olevansa koulun johtajana viiden vuoden sisällä. 1960-luvulla Etzioni nimesi semiprofessionaaleiksi tietyt akateemiset ammattialat: kouluopetuksen, sosiaalityön, hoitotyön ja kirjastoalan; kaikki feminiinisiä aloja. Perusteluna kyseenalaistettiin naisten mahdollisuus, halu ja jopa kyky sitoutua ammattiinsa profession edellyttämällä tavalla. (Acker 1994, 77; Howsam et al. 1976, 14.)

Siliuksen (1995) mukaan professio tarkoittaa valtaa, hallintaa ja hierarkiaa, joka pitää yllä maskuliinisuutta. Kun professio verhotaan uran käsitteen suojaan, se verhotaan samalla sukupuolineutraaliuden, ”sukupuolella ei ole merkitystä” ajattelutavan suojaan. (Silius 1995, 52.)²⁷ Profession käsitteessä painottuvat maskuliiniseksi katsottavat teknis-rationaalisuuden piirre sekä uran (luonnin) tulosten julkisuus (Silius 1995, 50) ja mitattavuus. Teknis-rationaalisuus näkyy opettajan ammatissa teknologiapainotteisten sisältöjen vahvasta noususta osaksi opettajan työtä. Mitattavuuden vaatimus todentuu esimerkiksi yliopistossa tulostavoitteina, jotka on sidottu valmistuvien määrään. Myös Schönin (1983, 15) havainnon mukaan kaikkia professioita koskee sama ongelma: Miten rakentaa silta yhä nopeammin uusiutuvan ja lisääntyvän ammatillisen tiedon, yhteiskunnan muutoksen ja nopeasti kehittyvän teknologian välille. Niin ikään uraa tehneellä professionaalilla on näyttöjä, mikä tarkoittaa sitä, että tulokset ovat näkyviä ja julkisia (Silius 1995, 50). Opettajan työ on periaatteessa julkista, mutta käytännön tasolla koulun seinien sisään suljettua, viralliset julkiset näytöt puuttuvat tai työn tulokset eivät ole näkyviä tai ne eivät ole absoluuttisesti mitattavia.

²⁷ Silius (1995) on tutkinut professionalismien omaksuneita naisjuristeja Suomessa ja löytää neljä eri uratyyppeä. Osa hyväksyy perinteisen maskuliinisen uran. Toiset ilmaisevat feminiinistä uraa painottamalla uralla etenemisen sisältönä sitä, että ”koko ajan uudistuu ja oppii lisää”. Kolmas ryhmä ottaa etäisyyttä maskuliinisesta urasta kieltämällä hallitsevat arvostukset siitä, mikä on ”hienoa” työtä; juristin työ on kuin mikä tahansa työ. Neljäs tapa suhtautua uraan on etäisyyden ottaminen kielteisiksi koetuista piirteistä ja uran myönteisten puolten hyväksyminen. Jotkut naisjuristit sanoutuvat irti mieskollegojensa työtavasta: He katsoivat suhtautuvansa asiakkaisiinsa ”inhimillisesti”, kun taas heidän mieskollegansa olivat ”piittaamattomia”. (Silius 1995, 56–57.)

Opettajan ammatissa toimivista enemmistö on naisia, sitä huomattavammin mitä enemmän ammatti edellyttää hoivan²⁸ antamista. Mikäli profession käsitettä kasvat- ja opetuslalla ei ymmärretä kasvatuksen perimmäisestä eettisestä lähtökohdasta käsin, vahvistetaan professio-käsitteen maskuliinista luonnetta ja rajataan käsitteestä pois sosiaalisen ja emotionaalisen yhteys. Opettajan professio sisältää itsestään selvänä hoivan, joka näyttää olevan pelkkä rasite tai korkeintaan sivulause käydyssä keskustelussa. Hoivan ”yksityisyys” on vahvassa ristiriidassa profession ”julkisuuden” ja ”maskuliinisuuden” kanssa, mikä paradoksi on omiaan ylläpitämään kysymystä siitä, onko opettajan ammatti professio, semiprofessio vai jotakin muuta.

Niin ikään managerialismin eli liikkeenjohdollisten periaatteiden tunkeutuminen kouluun pyrkii osaltaan määrittelemään käsitystämme opettajan profession luonteesta omana diskurssinaan, joka ei tunnista koulukasvatuksen eettis-moraalisia lähtökohtia (Bottery 2000, 69–70).

Opettajan ammatin näkeminen professiona tilanteessa, jossa siitä ei olla täysin varmoja, oikeuttaa jatkuvaa ammatin uudelleen määrittelyä ja mahdollistaa opettajan työnkuvan jatkuvaa laajentamista. Koulutuspoliittinen ja tieteellis-pedagoginen keskustelu kulkivat 1980- ja 1990-luvuilla rinnakkain, argumentoinnit tukivat toinen toistaan. Opettajan professioon alettiin liittää kokonaan uusia tehtäviä. Opetussuunnitelmatyö hajautettiin keskushallinnosta kuntien, koulujen ja yksittäisten opettajien tehtäväksi. Kun opettajat laativat työryhmissä kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia, he väistämättä kohtasivat myös oppimiseen ja opettamiseen liittyviä pedagogisia kysymyksiä. Pedagogiseksi taustakonsensukseksi opettajille tarjottiin kunta- ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimista varten konstruktivistinen²⁹ oppimiskäsitys.

²⁸ Tarkoitan hoivalla laajasti kasvattajan eettistä vastuun ottoa kasvatettavastaan. Hoivan luonne muuttuu sen mukaan, millainen riippuvuussuhde kasvattajalla ja kasvatettavalla on. Se on erilainen vanhempi-lapsi-suhteessa verrattuna opettaja-oppilas-suhteeseen ja erilainen opettajan suhteessa esikoululaiseen ja lukiolaiseen.

²⁹ Gergenin (1997) mukaan käsitettä konstruktivismi käytetään monessa eri merkityksessä. Sillä viitataan sosiaalisen konstruktionismin liikkeeseen, piagetilaiseen teoriaan, erääseen havaitsemisteorian muotoon, mutta myös yhteen merkittävään liikkeeseen 20. vuosisadan kuvataiteessa. (Gergen 1997, 22.) Totutumpi rajanveto käsitteiden välille on se, että konstruktivismi tutkii yksilön psykologiaa, kun taas konstruktionismin tutkimuskohteena on ryhmien sosiaalipsykologia (Suoranta 2000, 99–100). Tässä tutkimuksessa konstruktivismilla viitataan oppimiskäsitykseen (Gergenin mainitsema piagetlainen teoria), joka lanseerattiin opettajille vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa. Itse tutustuin opettajana konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ensimmäisen kerran 1990-luvun puolessa välissä Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1994) Oppiminen ja koulutus -teoksen pohjalta.

Konstruktivismiin ajatukset osaksi professiota ja perusteluna koulun muutoksen vaatimukselle

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen syntyhistoria lähimenneisyydessä paikantuu muun muassa Deweyn progressiivisen pedagogiikan ajatuksiin oppijasta aktiivisena toimijana ja G. H. Meadin sosiaalipsykologiassa kehittelemän symbolisen interaktionismin, myöhemmin sosiaalisen konstruktioismin, periaatteisiin siitä, että merkitykset konstruoidaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Molempien yhteisen kritiikin kohde oli behavioristinen oppimiskäsitys. Varsinainen konstruktivismiin esitaistelija oli kuitenkin Piaget, joka tutki ajattelun rakenteita ja niiden kehitystä päätyen biologisesti määräytyviin ajattelun kehitysvaiheisiin. Konstruktivismiin myötä uudelleen 1990-luvulla avautunut, paljon oppimisen teoretisoinnin yhteydessä toistettu ajatus siitä, että kussakin kehitysvaiheessa lapsi oppii lajityypillisesti uusia tapoja konstruoida, jäsentää todellisuutta samalla vapautuen edeltävälle vaiheelle ominaisista ajattelunsa rajoitteista, on piagetlainen ajatus. Toinen konstruktivismiin yhteydessä esiin noussut oppimisen teoria on Vygotskyn kehitysteoria lähikehityksen vyöhykkeestä: Pätevän tuen ja ohjauksen avulla lapsi kykenee toteuttamaan potentiaaliaan parhaalla mahdollisella tavalla. Konstruktivismiin perusidean voi tiivistää käsitykseen, että tieto ei siirry oppijaan ulkoapäin, vaan oppija konstruoi sen itse sosiaalisissa vuorovaikutusprosesseissa.³⁰ (Rauste von Wright & von Wright 1994, 115–116.)

Kun opettajan ammatti alkoi yksilökeskeistyä peruskouluun siirtymisvaiheessa, konstruktivistisen oppimiskäsityksen esiinmarssi ”oppijasta oman tietonsa jäsentäjänä” tukee alkanutta kehityssuuntaa oppilasyksilön entistä korostuneemmasta asemasta. Tämä on sittemmin poikanut monia koulun kehittämishankkeita, usein opetussuunnitelmatyön ympärille.³¹

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen saattamana opettajan roolin odotettiin ja oletettiin muuttuvan. Opettajaa ei enää nähty perinteisessä mielessä tiedonjakajana vaan ”oppijan tiedon konstruointiprosessin ohjaajana” tai opettajan oletettiin ”kehittävän metakognitiivisia ja refleksiivisiä valmiuksia oppilaissaan”. Oppimi-

³⁰ Konstruktivismi herätti opettajissa kiinnostusta ja innostusta ”uutena oppimiskäsityksenä” 1990-luvun puolivälissä (ks. Hakala 1999). Opettajien innostukseen näen olevan muutamia erityisiä syitä. Uudet näkemykset oppimisesta tuotiin esiin siinä muodossa, että opettajat tunnistivat niissä tuttuja elementtejä. Usein kuultu lausahdus oli, että ”näinhän me ollaan aina toimittu”. Lisäksi konstruktivismi kytkeytyi merkittävästi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin ja implisiittisesti legitimoitui opetussuunnitelmien kautta. Myös se, että ”1990-luvun opetussuunnitelmakeskustelu edusti vielä aikaa, jolloin opettajat kokivat uudenlaista vapautta ilman ulkoapäin tulevaa kontrollia” (Hakala 2005), lisäsi konstruktivismiin liittyvää kiinnostusta. Opettajat saivat uuden työkalun ammatillisen ajattelunsa kehittämiseksi ja ennen kaikkea opettajat kokivat olonsa opetuksen kehittämisen subjekteja.

³¹ Esimerkiksi 1995 käynnistyi opettajankoulutuksen vaikuttavuusprojekti, jonka tehtävänä oli arvioida, ”miten opettajankoulutuksessa saadut valmiudet siirtyvät kentälle ja käytäntöön” (Niemi 1998, 10). Useat vaikuttavuuden arvioinnin kohteet, joita projektissa tutkittiin, viittaavat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Haluttiin, että konstruktivismi alkaisi elää kentällä uusien opettajien ja oppien mukaisesti mm. käsityksenä ”aktiivisesta, itseohjautuvasta oppijasta”. Opettajat törmäsivät kuitenkin monenlaisiin arjen rajoitteisiin. (Niemi 1998.)

sen ohjaaminen edellytti opettajalta opetusalan hallinnan lisäksi oppimisprosessien ja sosiaalisten vuorovaikutusprosessien ymmärtämistä, mikä asetti konstruktivistien mukaan opettajan asiantuntijuudelle huomattavasti suurempia haasteita kuin perinteinen näkemys opettajuudesta. Luokanopettajia koskevassa tutkimuksessa Windschitl (2002) toteaa opettajien kokevan konstruktivismiin toteuttamisen huomattavasti vaikeammaksi kuin niin sanotut koulun uudistajat ymmärtävät. Myös kirjallisuudessa hänen mukaansa on käsitelty vain vähän niitä haasteita, joita konstruktivismiin vaatimus opettajan työhön tuo.

Windschitl (2002) tuo esiin konstruktivismiin liittyvää ongelmakenttää neljän eri dilemman kautta. *Käsitteelliset dilemmat* pohjautuvat opettajien pyrkimyksiin ymmärtää filosofisia, psykologisia ja tietoteoreettisia konstruktivismiin perusteita. Opettaja saattaa kysyä konstruktivismiin käsitteellisten ongelmien vuoksi: ”Mikä versio konstruktivismista on sopiva pohja opetukselleni?” *Pedagogiset dilemmat* liittyvät opetussuunnitelmatyöhön ja uusiin opetusmetodeihin suhteessa konstruktivismiin vaatimukseen, mikä voi ilmetä opettajan pohdinnassa: ”Mitä tarkoittaa olla oppimisen helpottaja?” tai ”Pohjaako opetukseni oppilaiden omille ideoille vai oppimistavoitteille?” *Kulttuuriset dilemmat* ilmenevät opettajan ja oppilaan välillä, kun radikaalisti muutetaan tai uudistetaan luokkahuonesääntöjä, rooleja tai odotuksia konstruktivismiin eetos mukaisesti. *Poliittiset dilemmat* ovat taas yhteydessä eri sidosryhmien vastustukseen silloin, kun institutionaalisia normeja kyseenalaistetaan ja kun yksityisyyden ja auktoriteettien rutiineja häiritään. Opettaja joutuu miettimään, miten saa viranomaisten ja vanhempien tuen, jos opettaa radikaalisti eri tavoin kuin ennen, yhtä hyvin kuin sitä, kuinka ongelmaperustaiset kokemukset auttavat oppilaita saavuttamaan kansalliset oppimisstandardit. On osoitettu, että jos opettaja ei selvitä näitä dilemmoja, jos yksikin taso jää selvittämättä, niin opettajan pyrkimykset toteuttaa niin sanottua edistyksellistä opetusta kaatuvat. Huomattava siis on, että progressiiviseen pedagogiikkaan tai koulun uudistamiseen liittyvät ongelmat eivät rajoitu pelkästään opettajan kompetenssiin, vaan kyse on laajemmasta kontekstista. (Windschitl 2002, 138–157.)

Huolimatta konstruktivismiin liittyvästä problematiikasta, se lanseerattiin kouluihin linkittämällä se opetussuunnitelmatyöhön. Tiedon nopea lisääntyminen ja uusiutuminen, nopeasti muuttuva maailma ja uudenlainen käsitys oppimisesta olivat ne perustelut konstruktivismiin puolesta, jotka opettajille tarjottiin. Opettajat valjastettiin keskusjohtoisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta yhteisesti pohtimaan, ”mitä yleinen opetussuunnitelma merkitsee oman koulun ja oman opetuksen kohdalta”. Opettajan tehtävä laajeni koulun opetussuunnitelman kehittämiseen ja koulun toiminnan arviointiin yhdessä kollegojen kanssa. (Tynjälä 2004, 182.) Samalla kansallisten kasvatuspäämäärien sijasta pyrittiin siihen, että oppilasta lähellä oleva kasvattajayhteisö löytäisi jonkin yhteisen lähtökohdan arvokasvatukselle (Launonen 2000, 303). Jos 1960-luvun opettaja identifioi itsensä sivistysopettajaksi, 1980-luvun opettajalta odotettiin identifioitumista asiantuntijaopettajaksi, joka verkostoituisi jos ei kunnan, ainakin oman koulun sisällä.

Kollektiivisen opettajuuden ihanne siis syrjäyttää virallisissa dokumenteissa yksinään puurtamisen. Sekä kunnan sisällä eri koulujen opettajat että saman opettajainhuoneen opettajat muodostavat suunnitteluryhmiä, erilaisia tiimejä ja työryhmiä ”uusprofessionaalisuuden” hengessä. Ammatin kehittymiseen professoiksi liitettiin paitsi opettajan oma sitoutuminen ja ammatillinen itsensä kehittäminen, myös jatkuva vuorovaikutus kollegoiden ja erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa. Koulun katsottiin kehittyvän vain jos opettajat toimivat yhteistyössä keskenään ja luovat verkostoja koulun ulkopuolisiin tahoihin. (Niemi 1996.) 1990-luvulla alkanut kehityssuunta on johtanut siihen, että 2000-luvun alun opettajan työkulttuuria luonnehtii luokkatyöskentelyn rinnalla tapahtuva aikamääräisesti paisunut tiimien ja työryhmien työskentely. Yhteistyöpalaverista osa on opetussuunnitelmien kehittämistyötä, osa tapaamisia eri sidosryhmien jäsenten kanssa ja ylipäätään oman koulun arjen hallintaan liittyvää yhteissuunnittelua. Kehittämisen tavoite on muutos, muutoksen tavoite on parempi koulu.

Opettajien harjoittama yhteistyön kulttuuri voidaan jakaa joko kollaboratiiviseen, todelliseen yhteistyöhön tai teennäisen (engl. *contrived* = keksitty, ”onnistuttu järjestämään”) kollegialisuuden kulttuuriin. *Todellisen yhteistyön kulttuuria* on perinteisesti pidetty edellytyksenä tehokkaalle koulun toiminnan ja opetussuunnitelman kehittämiseksi. Todellisessa kollaboratiivisessa kulttuurissa yhteistyösuhteet ovat spontaaneja, vapaaehtoisia ja kehittämisorientoituneita. Tällainen aito yhteistyö on epämuodollista, informaalista, eikä se ole sidottu esimerkiksi säännöllisiin kokoontumisaikoihin. *Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri* voi pinnallisesti näyttää kollaboratiiviselta toiminnalta, mutta syvemmin tarkasteltuna se paljastuu ulkoapäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi. Kun todellinen kollaboraatio on spontaania ja vapaaehtoista, teennäinen kollegiaalisuus on hallinnollisesti säädeltyä ja pakollista. Kun todellinen yhteistyö on kehittämisorientoitunutta, teennäinen yhteistyö on toteuttamisorientoitunutta, jolloin sen virikkeinä toimivat hallinnolliset säädökset. Teennäinen kollegiaalisuus on myös muodollista ja tiettyyn aikaan ja paikkaan, esimerkiksi virallisiin kokouksiin sidottua. Sen hyvä puoli on, että se voi olla ensiaskel yksin tekemisen kulttuurista opettajien yhteistyön alkuun. (Fullan & Hargreaves 1992, 60–83; Hargreaves 1994, 165; Tynjälä 2004, 182–183.)³²

³² Kollaboraation yksi muoto on *balkanisaatio*, joka jakaa opettajat erillisiin ryhmiin, kuppi-kuntiin. Ryhmillä on taipumus muuttua pysyviksi, jos liikkuvuutta ryhmien välillä ei erityisesti tueta. (Fullan & Hargreaves 1991, 71–74; ks myös Fullan 1982.) Vastalääkkeeksi balkanisoitumiselle Hargreaves esittää *liikkuvan mosaiikin*. Myös siinä on erillisiä alueita tai ryhmiä, mutta ne eivät ole pysyviä, vaan ne ovat ainerajat ylittäviä ja niiden välillä tapahtuu liikettä. Tällöin ryhmien tehtävät ovat projektiluonteisia ja liittyvät erilaisiin koulun kehittämistehtäviin tai hankkeisiin. (Tynjälä 2004, 184–185.) Fullan ja Hargreaves esittävät liikkuvan mosaiikin jonkinlaisena ideaalimallina opettajien väliselle yhteistyölle. Kuitenkin erilaiset hankkeet ja tarve projektiryhmien muodostamiselle tulevat useimmiten ulkoapäin. Näin ollen yhteistyö koetaan pakotetuksi ja sen koetaan olevan kaukana spontaanista, sisältäpäin lähtevästä kehittämistarpeesta.

Kun amerikkalaisessa koulumuutosta koskevassa tutkimuksessa 1980-luvulla tutkittiin opettajia sen mukaan, miten he haluaisivat, jos saisivat itse valita, olla osallisina opetussuunnitelmatyössä, osoittautui, että pieni vähemmistö haluaisi olla kokonaan ulkopuolella ja tehdä itse omat valintansa. Toinen, myös pieni ryhmä haluaisi ehdoitta olla mukana kehitystyössä ja mahdollisesti jopa opetussuunnitelman kirjoittajan roolissa. Suuri osa opettajista ei ollut kiinnostunut opetussuunnitelman kehittämistä, mutta kylläkin uusista opetusmateriaaleista. He olivat käytännöllisesti opetukseen suuntautuneita opettajia, jotka kokivat muutosta vaatimukset epäselviksi ja liian kaukaa tuleviksi. Neljäs ja myös suuri joukko opettajia olisi ollut kiinnostunut lisääntyneestä mahdollisuudesta opetussuunnitelmatyön kautta päästä keskustelemaan ja jakamaan kokemuksia muiden opettajien kanssa. He olisivat ottaneet myös mielellään vastaan ulkopuolista tukea ja apua, mutta näkivät suurena ongelmana ajan puutteen, henkilökohtaisen tuen puutteen ja riittämättömät resurssit muutoksen toteuttamiseen. (Fullan 1982, 127.)

Tutkimusten mukaan sekä aloittelevaa että kokenutta opettajaa askarruttavat samanlaiset ongelmat koulutyössä: luokkatyöskentelyssä vaadittavan työrauhan aste sekä se, miten autoritäärisesti tai oppilaskeskeisesti luokkaa johdetaan (Fullan 1982, 108). Opettajan yksilölliset ominaisuudet, muun muassa ikä ja kokemus, eivät ole keskeisessä asemassa selitettäessä muutoksen kokemista koulussa (Fullan 1982, 72; myös Syrjäläinen 1997, 100). Sen sijaan sosiaalisen sukupuolen on havaittu olevan yhteydessä siihen, minkälaiset hankkeet kiinnostavat eri sukupuolta olevia opettajia (Acker 1994; Hubbard ja Datnow 2000).

Fullanin (1982, 113) mukaan kaikki opettajat käyttävät kolmea kriteeriä arvioi-
dessaan sitä, kuinka paljon energiaa muutoshankkeeseen kannattaa uhrata:

1. Onko muutokselle todella tarvetta?³³ Ovatko oppilaat siitä kiinnostuneita? Oppivatko he paremmin muutoksen mahdollisesti tapahtuttua?

³³ Fullan (1982, 116–120) perustelee koulun muutoksen välttämättömyyttä seuraavilla argumenteilla. Opetusmenetelmien tulisi muuttua opettajajohtoisista oppilaskeskeisiksi, tosin tehokkaimmasta tavasta oppia koulussa ei ole varmaa tietoa. On kuitenkin näyttöä siitä, että oppilaiden osallistuminen, vuorovaikutuksen lisääminen, ”learning by doing” tai tutkiva ja kyselevä oppiminen (engl. inquiry-based curricula) helpottavat oppimistavoitteiden saavuttamista. Toiseksi perusteeksi hän tuo esiin opetussisältöjen painotuserot eri opettajilla. Esimerkkinä Fullan viittaa tutkimukseen, jossa todetaan, että kun yksi opettaja käytti tehokkaasta työskentelyajasta yli 75 % lukemisen harjoitteluun, toinen opettaja käytti 47 % ja kolmas vain 29 %. Kyse ei Fullanin mukaan ole siitä, että ajankäyttö tulisi olla yhteismitallista, vaan siitä, miten variaatio vaikuttaa oppimistuloksiin ja pitäisikö tästä saatavaan tietoon reagoida. Edelleen muutoksen perusteluksi Fullan tarjoaa sitä, että näin opettajille tulee mahdollisuus reflektoida omaa työtään sekä tilaisuus vuorovaikutukseen, jota muuten ei välttämättä ole. Muutoksen tavoite voi olla myös oppikirjoista vapautuminen tai ainakin kriittinen suhtautuminen niihin. Muutoksen myötä voidaan niin ikään reagoida opettajien väsymiseen, turhautumiseen tai vieraantumiseen. Erityisesti tällöin Fullan korostaa opettajien tarpeista lähtemistä. Lisäksi perusteena on yksinkertaisesti se, että ilman erityisiä toimenpiteitä opettajat eivät juuri tee aloitteita laajempien, kulttuuristen muutosten aikaansaamiseksi. Opettajien oma-aloitteiset muutokset rajautuvat vain oman luokan sisälle. Acker (1994, 95) kiinnittää huomiota siihen, että vaikka koulun odotetaan muuttuvan, vain harva muutoshanke kannustaa tarttumaan sosiaalisen sukupuolen rakentumisen kysymyksiin koulussa.

2. Kuinka selkeästi muutoksen edellyttämät odotukset opettajaa kohtaan ilmaistaan?
3. Mitä henkilökohtaisia vaikutuksia muutosprosessilla on opettajalle?

Vaikka eri-ikäisten opettajien ongelmat ovat yhteisiä, koulukulttuurissa elävät vahvana sukupolvesta toiseen ikääntyneitä opettajia koskevat stereotypiat. Ikääntyneen opettajan oletetaan menettäneen edustamansa oppiaineen ajantasaisen sisällön hallinnan, olevan asenteiltaan joustamaton, haluton sopeutumaan muutokseen ja innoton kouluajan ulkopuolisiin tehtäviin (Wallace 1999). Ylipäätään opettajia koskevassa tarinavarannossa ikääntyneiden opettajien tehokkuus (engl. work effectiveness) ja sopeutuvuus (engl. adaptability) kyseenalaistetaan (Redman & Snape 2002).

Hubbard ja Datnow (2000) osoittivat sosiaalisen sukupuolen (engl. gender) yhteyden opettajien tekemiin arviointeihin siitä, kuinka arvokkaana kulloinkin tarjottavaa muutosehdotusta voi pitää. He totesivat etnografisessa tutkimuksessaan koulureformien toteuttamisesta Yhdysvalloissa, että sosialisointi tuottamat mies- ja naisroolit myös opettajan työssä määrittivät asennoitumista koulu-uudistuksiin. Kun Hubbardin ja Datnowin (2000) mukaan koulun muutoshanke koski syrjäytyneiden oppilaiden tukemista lähtökohtana tasavertaisten mahdollisuuksien luominen kaikille oppijoille älykkyydestä tai kotitaustasta riippumatta, naisopettajat olivat innokkaita työryhmiin osallistujia, ryhmänvetäjiä ja kaikin puolin motivoituneita muutoshankkeesta. Naiset toivat tutkimushaastattelussa esille suojele- ja hoivamotiivin osallistumisinnokkuudelleen. Miesopettajat niin ikään tunnustivat muutoshankkeen tärkeyden, mutta eivät osallistuneet siihen konkreettisesti eivätkä antaneet kollegiaalista tukea naisopettajille muutoksen läpiviennissä. Tulokset syrjäytyneitä oppilaita koskevan hankkeen lopussa eivät saaneet juurikaan julkisuutta ja työ jäi ulkoisesti mitattuna vaatimattomaksi. Sen sijaan miesopettajat olivat keskeisissä rooleissa akateemisten taitojen parantamiseen tähtäävässä koulu-uudistuksesta. Miesopettajien ryhmä, ”Good old boys”, joka kehitti matematiikan opetusta yksilöllisempään suuntaan, sai sekä naisopettajien kollegiaalisen tuen että runsaasti julkisuutta muutoksen läpiviennistä ja onnistumisesta. Tutkijoiden päätelmien mukaan naiset toteuttavat opettajina hoivaan ja huolenpitoon sosiaalistettua rooliaan ja, jos koulumuutos identifioituu tässä mielessä feminiiniseksi, on todennäköistä, että naisopettajat kiinnostuvat uudistamisesta, mutta eivät saa hankkeessa miesopettajien kollegiaalista tukea. (Hubbard & Datnow 2000.) Itse tulkitsisin pikemminkin oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon ihanteet merkittävämmiksi naisopettajien motiiveiksi luoda kaikille oppilaille tasavertaiset mahdollisuudet oppimiseen kuin tutkijoiden esittämät suojele- ja hoivamotiivit.

Acker (1994, 94) näkee syitä siihen, miksi sukupuolittuneiden käytänteiden purku ei ole koulun muutosagendassa tai jos on, se saa vastustusta osakseen, nousevan neljästä tekijästä: a) itse muutoshankkeen lähtökohdista b) siitä, millainen ihmistyyppi hakeutuu opettajaksi c) opettajan omaksumista henkilökohtaisista ideologioista d) olosuhteista, joissa opettajat työskentelevät.

2.3.3 *Kouluinstituution autonomia uhattuna*

Yksi keskeinen perustelu hallinnon hajauttamiseksi kuntien ja koulujen tasolle oli se, että näin koulujen autonomia, riippumattomuus ylemmistä hallinnon tahoista lisääntyisi. Niin ikään yksi kriteeri ammatille, jotta se täyttäisi todellisen profession kriteerit, on juuri profession edustajien autonomisuus työssään.

Kasvatusinstituutioiden autonomiakysymys pitää palauttaa ensinnäkin kysymykseen kasvatuksen autonomiasta ja sen jälkeen kysymykseen siitä, edellyttääkö oletettu kasvatuksen autonomia-luonne myös kasvatusinstituutioiden autonomisuutta yhteiskunnassa. Siljander (1988) korostaa kasvatuksen ehdotonta autonomisuutta nojautumalla Herman Nohliin ja hänen myöhempiin oppilaisiinsa. Nohl näet tähdentää, että kasvatusta on elämässä itsessään annettu tosiasia ja sellaisena elämää konstituiva perustekijä. Se on elämään erottamattomasti kuuluva välttämättömyys, eikä se vaadi teoreettista tai tieteellistä perustelua. Kasvatuksen ominaisluonne Nohlilla perustuu ennen muuta kasvattaja–kasvatettava-suhteeseen. (Siljander 1988, 32.)

Kaikessa pedagogisessa toiminnassa kohdataan kuitenkin aina yhteiskunnallisten intressien kasvatussuhteeseen tuomat ristiriitaiset tendenssit, jolloin kasvatuksen absoluuttisen autonomian vaatimus täsmentyy käsitykseen kasvatuksesta suhteessa historiallisesti määräytyneisiin edellytyksiinsä. Voidaan ajatella, että mikäli kasvatustapahtuma ymmärretään oikein, eivät sen toteutusta ulkoiset organisatoriset puitteet ratkaisevasti edistä tai ehkäise. Toisin sanoen, ”pedagogisen työn autonomia on välttämätöntä ja mahdollista kasvatuslaitoksen ja kasvattajan epävapaudesta huolimatta” (Siljander 1988, 43). Myöhempien tulkintojen mukaan edellinen voidaan kiteyttää konkreettiseksi koulutuspoliittiseksi linjanvedoksi: koululaitoksen kehittämisen organisatorisia ratkaisuja on vaikea perustella puhtaasti pedagogisilla argumenteilla. Koulun organisatorinen muoto voi olla hyvinkin vaihteleva, mikäli se ei aseta esteitä koulun sisäiselle kehittämiselle. Kuitenkin koulun sisäinen autonomia on välttämätön. Toisin sanoen kasvatusta ymmärrettynä omalakisena kasvattaja–kasvatettava-suhteena voi toteutua vain sellaisessa kouluorganisaatiossa, jossa kasvatuksen hallinnollisia puitteita eivät sanele kasvatukselle vieraat poliittiset, ”tunnustukselliset” tai maailmankatsomukselliset intressit. (Siljander 1988, 39–44.)

Veugelers (2004) analysoi Alankomaiden koulumuutokseen sisältyvää koulujen ja opettajien autonomiaa suhteessa siihen kontrolliin, jota ulkopuoliset kouluviranomaiset eri tavoin harjoittavat kouluja kohtaan. Hän näkee autonomian olevan uhattuna jokaisessa portaassa, vaikka hallinnon hajauttamisen kautta pyrittiin juuri päinvastaiseen eli koulujen itsemääräämisoikeuksien lisäämiseen. Hänen mukaansa ministeriö todellisuudessa rajoittaa koulun autonomiaa ja on esteenä koulun todelliselle kulttuurin muutokselle ja sitä kautta myös opettajan ammatilliselle kehitykselle. Ylimitoitettujen opetussuunnitelmien ja ulkopuolisen arvioinnin myötä myös oppilaiden mahdollisuudet itseohjautuvuuteen ja autonomiaan ovat olemattomat. (Veugelers 2004, 141–160.)

Tilanne Suomen koululaitoksessa on vastaavanlainen. Koulujen ja opettajien autonomia on vähintäänkin uhattuna. Yhtenä syynä ilmiöön on se, että arviointi mielletään keskeisimmäksi koulun kehittämisen välineeksi. Arviointi tuo mukanaan näennäisen autonomisiin, koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaa eläviin kouluihin myös kontrollin, johon liittyy ”monenlaisia tehokkuuteen, tuloksellisuuteen, vertailuun ja kilpailuun sekä resurssien jakoon liittyviä miellejohdotuksia”. (Syrjäläinen 1997, 90.)

Launonen (2000, 326) ei näe opettajia pelkkinä viattomina uhreina tilanteessa, jossa ulkopuoliset tahot vievät koulun ja opettajien puhe- ja ongelmienasetteluoikeutta. Hegeliläisessä traditiossa katsottiin, että koulu sai lähtökohdan kasvatustyölleen sivistystehtävästä, ei miltään ulkopuoliselta hallinnolliselta instanssilta. Kun koulun autonomia perustui sivistyksen ihanteelle, koulu ei voinut kriittikittä mukautua kaikkeen yhteiskunnalliseen kehitykseen. Launosen mukaan aina 1950-luvulle saakka suomalaiset pedagogit vaativat kulttuurilta moraalista tasoa ja edellyttivät sen tukevan koulukasvatuksen päämääriä, mutta myöhemmin pedagogit hänen mukaansa ovat antautuneet kaupallisen viihdeteollisuuden, informaatioteknologian ja markkinavoimien edessä. Launonen näyttäisi odottavan opettajilta ”oppilaan eettistä suojelua” ja kysyy, miksi pedagogit eivät kiinnitä julkista huomiota vahingollisiin vaikutteisiin ja arvosisältöihin tai miksi pedagogit eivät esitä moraalisiin liittyviä vaatimuksia ympäröivälle yhteiskunnalle. (Launonen 2000, 326–327.)

Myös Siljander (1988, 45) tuo esiin koulun kulttuuri- ja yhteiskuntakriittisen tehtävän. Hän toteaa, että kulttuuriperinnön siirtämiseen erikoistuneena instituutiona koululle ja kasvatukselle on taipumus muotoutua voittopuolisesti konservatiivinen, säilyttävä tehtävä. Toisaalta kuitenkin juuri koulu ja kasvatustieteet luovat kulttuuria, mikä sisältää myös ajatuksen pyrkimyksestä irtautua pysähtyneistä ja lukkiutuneista institutionalisoituneen kasvatuksen muodoista. Nohlilaisen pedagogisen ajattelun mukaan koulun kulttuurikritiikki tulisi olla sekä taantumuksen että edistyksen kritiikkiä. (Siljander 1988, 45.)

Opettajien lisäksi muidenkin yhteiskunnallisten vaikuttajien pitäisi tuoda julki sivistyksen ja kasvatuksen arvoja puntaroivaa kulttuurikritiikkiä. Esimerkiksi kasvatustiede tieteenalana ei voi jäädä syrjästä katsojaksi. Weniger toteaa, että pedagogiikka tieteenä kohoaa kahdesta eri lähteestä: yhtäältä muiden tieteenalojen riittämättömyydestä kohdata pedagogista todellisuutta, toisaalta pedagogisen käytännön voimattomuudesta yksin hallita tehtäviään. Mikä tahansa praksis tarvitsee teoreettista tukea. Kun lähtökohtaisesti oletetaan, että tieteellisen pedagogiikan tulee palvella käytäntöä, 2000-luvulla sen tulisi edistää kasvatuksen autonomiaa ja muiden yhteiskunnallisten instituutioiden välisen suhteen määrittämistä. (vrt. Siljander 1988, 48–49.)

Yhä enemmän (suomalaisen) kasvatustieteen sisältä kuuluu puhetta, joka perää takaisin koulun menetettyä autonomiaa, opettajien oikeutta muodostaa todellisia

koulua koskevia ongelmia ja pelkkien talouden arvoihin nojaavien ratkaisujen kyseenalaistamista (mm. Autio 2002; Kiilakoski 2005, 159–162; Launonen 2000). Tieteen ja kasvatuksen kentän kritiikki vallitsevaa tilannetta kohtaan on tarpeen, tosin opettajien ääni voidaan vaientaa myös tieteellisillä argumenteilla, ylistämällä, kuten luokanopettaja Kati Santala (2005) kirjoittaa: ”Opettajien ja oppilaiden väsymys, riittämättömyyden tunteet ja näiden synnyttämä kyynisyys peitellään Pisa-hymistelyyn ja muiden aitoa hyvinvointia mittaamattomien tutkimustulosten alle.”

2.4 Luvun loppuksi

Ikääntyneiden opettajien elämänselämän tarkastelu tuo mukanaan eri aikakausien välisen vertailun. Aineistoni opettajat syntyivät agraariajan Suomeen ja kokivat modernin ajan nousun. Kun syntymässä olevalle yhteiskuntamuodolle alettiin antaa sellaisia nimityksiä kuin informaatioyhteiskunta, jälkiteollinen yhteiskunta, verkostoyhteiskunta tai postmoderni tai myöhäismoderni aikakausi, on helppo tehdä päätelmä, että he olisivat kokeneet todellisia aikakausien välisiä murroksia. Tämä tulkinta edellyttää pysähtymistä ja muutaman kriittisen huomautuksen esittämistä.

On vaara, että siirtymät yhteiskuntamallista toiseen otetaan itsestään selvinä ja tietyt oletukset sisältävinä todellisina lähtökohtina. Oletetaan ikään kuin eri vaiheilla olisi tarkka alku ja loppu, ikään kuin tietty aikakausi olisi jonakin määrätynä aikana ”valmis” ja että muutos yhteiskunnan eri alueilla olisi paikannettavissa samanaikaisesti tapahtuvaksi. Perustavimmat yhteiskunnan elementit muuttuvat kuitenkin hitaasti, kun taas vähemmän olennaisten ilmiöiden muutos etenee nopeammin. Koulu on tunnetusti yksi staattisimmista yhteiskunnan instituutioista. Huomattavaa on, että uuden yhteiskuntarakenteen kuvailu on aina pelkistys ja yksinkertaistus sekä jossakin määrin kaavamainen vertailu vanhan ja uuden välillä. Myös paljon puhuttu oman aikamme muutosnopeus on ilmeisen liioiteltua, sillä yksi ongelma eri yhteiskunnallisten mallien vertailussa on vaikeus irrottaa oman ajan kulttuurisista ja ideologisista suhdanteista. (Kerkelä 2004.)

Omien opettajaopintojeni ajoittumisen 1970–1980-lukujen vaihteeseen sekä sen jälkeisen opettajankouluttajuuteni muovaama ymmärrys- ja kokemistapani ovat vaikuttaneet siihen, millaisia painotuksia ja tulkintoja olen tehnyt esimerkiksi 1980- ja 1990-lukujen kilpailuideologian kouluun tulosta. Tietyt diskurssit tulevat omien kokemusteni ja ajatteluni kautta mahdollisiksi, toiset ehdollisiksi, mutta myös jotkut diskurssit sulkeutuvat kokonaan pois (vrt. Ronkainen 1999, 202–203).

Ennen kaikkea kuitenkin aineistoni opettajien kertomat kokemukset ja havainnot suuntasivat luvun 2 sisältöjen valintaa. Koulun aloitus 1950-luvun kansakoulussa, opettajaksi opiskelu, ensimmäinen työpaikka, peruskouluun siirtyminen

1970-luvulla, kasvatustieteen esiin marssi, koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaan siirtyminen ja markkinavoimien tulo kouluun muodostavat sitä viitekehystä, jonka sisällä opettajien kokemukset ovat syntyneet. Suuret ikäluokat kouluttautuivat opettajiksi mallikansalaisuuden, isänmaallisuuden ja uskonnollisuuden sekä terveitä elämäntapoja, rehtiyttä, reippautta ja raittiutta ihannoivassa opettajanvalmistuksessa.

Kuluneet vuosikymmenet ovat olleet jatkuvaa kouluopetuksen kehittämistä ja uudistamista. Dogmina on ollut menneen ajan ”opettajakeskeisyydestä” ja ”tiedon passiivisesta päättämisestä” siirtymä kohti ”oppilaskeskeisyyttä” ja ”aktiivista tiedonhankintaa”(Husu & Jyrhämä 2006, 11). Konstruktivismi perusteli itsensä kasvatustieteilijöiden myötävaikutuksella, ei tosin ilman kritiikkiä, vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen imussa kouluun. Vuonna 2006 ilmestyneessä *Suoraa puhetta – kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* -teoksessa emeritusprofessori Pertti Kansanen nimittää konstruktivismia elävällä kielikuvastolla ”kasvatustieteen suurimmaksi tuulimyllyksi”, ”käsitteiden sekamelskaksi”, ”yhden ajatuksen ylivallaksi” ja kysyy: ”Miltä maistuu vanha viini uusissa leileissä?” (Kansanen 2006, 15–21.) Hän myös kysyy, millä muulla alalla kuin kasvatustieteissä tutkimus voidaan aloittaa joka kerta ikään kuin alusta (Kansanen 2006, 24). Samaa kysyvät tämän tutkimuksen neljän vuosikymmenen kokemuksen omaavat opettajat. Toisaalta voitaisiin myös kysyä, mitä tapahtuisi, jos koulua ei lainkaan kehitettäisi tai jos ei pyrittäisi minkäänlaiseen muutokseen. Olisiko yksi ratkaisu nähdä opettajan työ enenevässä määrin kokonaisuutena, joka sisältäisi muunkin kuin oppitunteihin liittyvän työn arvostettuna ja itsestään selvästi koulutyöhön kuuluvana. Ehkä näin myös muutoksen sieto helpottuisi.

3 Ikääntyminen yhteiskunnallisena ja yksilöllisenä ilmiönä

Minua inhottaa asenne, että ostaakseen olemassaolon oikeutensa vanhusten pitäisi esittää koko ajan itseään nuorempaa. Vanha on vanha, eikä se ole minulle vastenmielistä. (Outi Nyytjä 2005b.)

Ikääntymisestä puhuminen 2000-luvun yhteiskunnassa ei ole yksiselitteistä tai ongelmatonta. Näennäisen selkeän kronologiseen ikään sitoutumisen sijasta kulttuurissamme on useita samanaikaisia ja keskenään ristiriitaisia tulkintoja lapsuuden loppumisesta ja siitä, milloin nuoruudesta siirrytään aikuisuuteen tai siitä, ketä voi kutsua vanhukseksi. Suomalaisten tilastojen mukaan vanhana oleminen, vanhuus, alkaa 65 ikävuoden kohdalla. Silloin ihminen pääsääntöisesti saavuttaa eläkeiän. Määritelmässä ei kuitenkaan ole kyse yksinomaan kronologisesta iästä, vaan kronologinen ikä toimii taustalla olevan kriteerin, työkykyisyyden, karkeana arviona. Vanhan, vanhuksen tai ikääntyneen määrittelykriteerinä toimiikin enemmän funktionaalinen, toimintakykyisyyttä kuvaava ikä kuin kronologinen ikä. (Jyrkämä 2001, 280–281.)

Työelämässä aletaan puhua *senioriteetista* heti 40 ikävuoden jälkeen. Kansallisen ikäohjelman yhteydessä vuosina 1998–2002 otettiin käyttöön käsitteet *ikääntyvä työntekijä* (45+) ja *ikääntynyt työntekijä* (55+). Tavaksi on tullut etsiä ikääntyvien ja ikääntyneiden työntekijöiden vahvuuksia, joita työelämässä on mahdollista hyödyntää. Puhutaan senioriteetista voimavarana. (Heinonen 1998; Koskinen 2004, 29–30.)

Ilmaisu *yhdenikäisyyden kulttuuri* kuvaa eri ikä- ja elämänvaiheiden erottelun hankaluutta. Väite, että nuoruuden ja aikuisuuden vaiheet ovat pidentyneet, vaikuttaa ennen kaikkea keski-ikäisyyden uudelleen arviointiin. Keski-ian metaforia ovat ”matka”, ”pitkä siirtymä” tai ”täyden elämän” vaihe, jota halutaan elää kauan ja näin lyhentää vanhuuden vaihetta. Kolmas ikä eli vanhuuden alkuosa noin kahdeksankymmeneen ikävuoteen asti nähdään kulttuurisesti keski-ikäisyyden jatkona ja vasta neljäs ikä, ikävaihe kahdeksankymmenen vuoden jälkeen, vanhuutena (Laslett 1989). Yhdenikäisyyden kulttuuria on sanottu sekä ikäiseksi keski-ikäisyydeksi että hyvin toimeentulevan keskiluokkaisuuden ikäimagoksi, joka hukuttaa ajatuksen epätasa-arvosta tai ikäsyrjinnästä (Marin 2002, 245; Nikander 1999, 34–35).

Ikääntymiseen liittyvä käsitteistö siis elää ja saa uusia merkityksiä. Nikanderin (1999) pohdinta käsitteestä *elinkaari* tai *elämänkaari*, joka korvautuu tämän päivän ikääntymiskeskustelussa usein termillä *elämänkulku* (engl. life-course), on ikääntymiskäsitteistön kulttuuristen merkitysten muuttumisesta oiva esimerkki. (Tosin jo vuonna 1945 Sirkka Salomaa tutki väitöskirjassaan ”elämänkulkua psyykkillisenä kokonaisuutena syntymästä kuolemaan”). Elämä kaari-metaforana sisältää aikaamme sopimattoman negatiivisen konnotaation. Kaaren alkuosa lapsuudesta nuoruuden kautta keski-ikään nousevana ja loppuosa, eteneminen vanhuuden kautta kuolemaan, pelkkänä alamäkenä, ei vastaa postmodernin ihmisen käsitystä oman elämänsä etenemisestä. (Nikander 1999, 27–45.) Ristiriitainen suhtautumistapa vanhuuteen ja vanhenemiseen näkyy kieleemme ilmestyneinä synonyymeinä ja eufemismeina, joilla sanoja vanha tai vanheneminen usein korvataan. Esimerkiksi Koivunen (2001) kokee kiertoilmauksina termit ”seniori”, ”ikäihminen”, ”kultainen ikä” tai ”kolmas ikä” ja nostaa kunniaan sanan ”vanhus” puhuessaan haastattelemistaan yli 70-vuotiaista henkilöistä.

Se, että ikääntymiseen liittyvä käsitteistö elää, on osoitus tarjolla olevista uusista kulttuurisista merkityksistä, joita ikääntymiseen liitetään. Muun muassa eläkkeelle jääminen voi merkitä uutta itsensä kehittämisen mahdollisuutta, uutta alkua, ellei parempaan, niin kuitenkin toisenlaiseen elämään. Sosiologien aikalais-tulkinnan mukaan tarjolla on monta tapaa elää elämyksellisesti merkityksellinen elämä ja näin myös sen eläkevuodet. (Hoikkala & Roos 2000, 21.)

Giddensin (1991) termi *toinen mahdollisuus* (engl. second chance) sisältää ajatuksen, että aina voi saada mahdollisuuden uuteen alkuun, että elämän kulkusuuntaa voi tarvittaessa muuttaa. Ajatus toisesta mahdollisuudesta, aina uudestaan, on toisaalta lohdullinen, toisaalta subjektin kyseenalaisella tavalla vastuutava. On oma syy, jos ei käytä second chance -optioita. Esimerkiksi työttömäksi joutuminen voidaan tämän ajattelutavan mukaisesti tulkita pikemminkin mahdollisuudeksi jotakin hyvää sisältävään uuteen alkuun kuin vastoinkäymiseksi elämänkulussa. Elämän kulkusuuntaa voi tarvittaessa muuttaa, aina saa toisen mahdollisuuden. Vai saako?

Ikääntymiskäsitteistön uudelleen tulkintaa on niin ikään perinteisen *ikävaihe*-ajattelun kyseenalaistaminen. Kuusikymppinen moottoripyöräilijä tai kaksikymppinen toimitusjohtaja rikkovat käsityksiämme ikävaiheille tyypillisistä piirteistä. Se, että määrättyyn kronologiseen ikävaiheeseen kuuluvaa ihmisryhmää voitaisiin nimittää jollakin yhdellä, kaikkia kyseiseen ryhmään kuuluvia yksilöitä kuvaavalla termillä, on käynyt mahdottomaksi. Ylipäätään ikävaiheita on historian saatossa kuvattu hyvin vaihtelevin termein.³⁴ Eläkkeelle siirtymisen ikävaihet-

³⁴ Dante uskoi elämän muodostuvan neljästä vaiheesta. Lapsuuden jälkeinen nuoruus täyttyi aktiivisesta (miehuus)kaudesta. 40-vuotiaana alkaa kypsyyden aika, jolloin ihmisen tehtävä on hyvän arvostelukykynsä, oikeudenmukaisuutensa, anteliaisuutensa ja hyväntahtoisuutensa turvin näyttää esimerkkiä ja ohjata muita. Tämä vaihe kestää 70-vuoden ikään saakka, silloin on alettava valmistautua kuolemaan. (Mazzarella 2001, 49.)

ta on Marinin (2001) yhteenvedon mukaan kuvattu muun muassa käsitteillä aikuisuus, kypsyys, luovuus (tai pysähtyneisyys), myöhäisaikaisuus, eläkkeelle siirtymisen esivaihe ja eläkkeelle siirtymisvaihe tai keskiaikaisuus ja myöhäisiän transitio. Niin ikään ikävaihetta 45–65 vuotta on kuvattu sen perusteella, miten kyseisessä ikävaiheessa sille tyypilliset tavoitteet on saavutettu ja ikää yli 65 vuotta joko tavoitteista nauttimisen tai epäonnistumisen luonnehdinnan kautta. (Marin 2001, 235–236.)

Vaikka eläkkeelle siirtyminen voidaan liittää jossain määrin tiettyyn ikävaiheeseen ihmisen elämässä, se näyttäyty selkeämmin elämänvaiheena. *Elämänvaihe*³⁵ tarkoittaa samanlaisia, ihmisen toisiin samaa vaihetta eläviin yhdistäviä elämäntapahtumia tai tilanteita, kuten eläköityminen tai leskeytyminen. Kronologinen ikä ei tässä ole erotteleva, vaikka sillä saattaakin olla merkitystä. Eläkkeelle siirtymistä elämänvaiheena luonnehtivat vapautuminen siihenastisista sekä töihin liittyneistä velvoitteista että omien lasten huolehtimisvelvoitteista heidän itsenäistyessään ja muuttaessaan pois kotoa. (Marin 2001.) Eläkkeelle siirtymiseen ja kolmanteen ikään liitetty oma elämä ja siitä nauttiminen voi alkaa, kuten amerikkalaistutkimuksen kuluttamisen ja vapauden eetoksen sisäistäneet ikääntyneet ihmiset kertovat Internet-keskustelussa.

I found a way to really enjoy the Big 70. Just go out that day and buy a new Cadillac like I did on my 70th.

Hey, at my age, I don't need to be careful. It is all down hill anyway, and I have no kids to support. (Lin et al. 2004.)

Postmodernissa länsimaisessa yhteiskunnassa ihmisten elämäntyylien kuvataan yksilöllistyvän, erilaistuvan ja rikkovan yleiset elämäntyylien muotit (Bauman 1996; 2002). Suhde aikaan on muuttunut. ”Elämää ei mielletä ajassa määrittävänä prosessina, vaan se on hetkellistynyt. Menneisyys oli, tulevaisuutta ei ehkä tule, elämä on nyt”. Jos ”harva yli kolmikymppinen haluaa olla aikuinen” (Relander 2000, 282), kuka haluaa olla vanha? Vanhuusbarometri vuodelta 1994 kertoo, että kysyttäessä asiaa yli 60-vuotiailta, suosituimpia oman iän ilmauksia olivat ”eläkeläiset”, ”ikäihmiset” tai ”ikäntyneet”. Suuri yksimielisyys vallitsi siitä, että termi ”vanhus” ei ole käyttökelpoinen. (Jyrkämä 2001.) Vanhuus voidaan nähdä ”vanhuksen” tai ikääntyneen henkilön erityisenä ominaisuutena, joka erottaa hänet muiden ikäluokkien jäsenistä. Ikääntyminen on prosessi, joka johtaa vanhuuteen, jos kuolema ei ehdi ennen sitä. (Airaksinen 2002.)

Featherstonen ja Hepworthin (1991) mukaan jälkimoderni yhteiskunta stigmatsoi vanhenemisen merkit siinä määrin, että yksilön täytyy eräänlaisena minän

³⁵ Läntisessä maailmassa ihmiselämä on jaoteltu yleisimmin kolmeen, neljään, kuuteen tai seitsemään toistaan seuraavaan vaiheeseen. Useimmissa teorioissa taustalla on, että luonto tai Jumala on vaiheet säätänyt. Kolmi- neli- ja seitsenvaiheisia kuvauksia pidetään lähtökohdiltaan tieteellisinä, koska niissä oletetaan luonnollisten tekijöiden vaikuttavan ihmisen kasvuun ja niiden alkuperä on löydettävissä antiikin filosofiasta ja tieteistä. Jouni Tuomen (2000) katsaus elämäntyylien vaiheista antiikin ja keskiajan kirjallisuudessa valottaa elämänvaihe-käsitteen taustoja.

puolustusmekanismina nähdä oma ruumiinsa naamiona, joka kätkee sisäänsä nuoren ja muuttumattoman minuuden. Vanhuus näyttäytyy tässä valossa sairaudeksi, jonka yksilö ulkoistaa vieraaksi. Halutaan elää pitkä elämä, mutta ei vanheta.

Iätön minuus (Kaufman 1985) ja *vanhuuden naamio* (Featherstone ja Hepworth 1991) ovat ilmaisuja, joiden myötä palaan myöhemmin pohtimaan ikääntymistä subjektin kokemuksena ja identiteettiprojektina. Ikääntymiskokemuksista puhuttaessa kokemus voidaan nähdä sosiaalisesti rakentuvana prosessina, jossa kaikkien yhteiskunnallisten olentojen subjektius muotoutuu vuoropuhelussa yksityisen ja yleisen välillä (de Lauretis 2004, 60; Koivunen 2000). Ennen subjektin ikääntymiskokemusten rakentumisen tarkastelua on syytä pysähtyä hetkeksi pohtimaan ikääntymistä yhteiskunnallisena ilmiönä ja sitä, mikä on se julkinen kehys, ne kulttuuriset kertomukset, joista yksityinen kokemus ja siitä kertominen ammentavat.

3.1 Ikääntyvä yhteiskunta

3.1.1 Suuret ikäluokat Suomessa

Tutkijat eivät ole täysin yksimielisiä siitä, miten suuret ikäluokat tulisi rajata. Väestöilmion alku on kuitenkin tarkasti rajattavissa. Kun rintamamiesten valtaosa kotiutettiin sodasta vuoden 1944 lopussa, alkoivat suuret ikäluokat syntyä vuonna 1945. Sadantuhannen lapsen raja ylittyi vielä vuonna 1949, jota usein pidetään viimeisenä suurena ikäluokkana. (Karisto 2005, 17–18.) Parkkinen (2005, 301) määrittää suuren ikäluokan kriteeriksi 15 prosentin poikkeaman tasapainoväestöstä. Näin määriteltynä nykyisen väestön suuria ikäluokkia ovat vuosina 1945–1964 syntyneet. Suuressa ”Suomalaisen elämäntilanteen”-postikyselyssä keväällä 1998 suuret ikäluokat määriteltiin 1945–1950 syntyneiksi (Savioja, Karisto, Rahkonen & Hellsten 2000, 60).

Tutkimukseni opettajien syntymävuosia en ole systemaattisesti selvittänyt, vaan opettajat ovat valikoituneet tutkimukseeni eläkkeelle siirtymisvuotensa (1999–2005) mukaan, joten osa heistä on syntynyt myös ennen vuotta 1945. Kuitenkin katson, että he jakavat saman sukupolvikokemuksen kuin vuoden 1945 jälkeen syntyneet. Myös Roosin (1987) elämäkertaa-aineiston ”suuren murroksen sukupolvi”, joka vastaa ikäluokkana niin sanottuja suuria ikäluokkia, on syntynyt sodan aikana tai sen jälkeen 1940-luvulla. He ovat kokeneet aktiivisimman aikansa 1960-luvun loppupuolella, mistä heille juontuu arkikieleen vakiintunut nimitys 60-lukulaiset. (Roos 1987, 55–56.)

Vastikään Suomessa on ilmestynyt ainakin kaksi suurta ikäluokkia koskevaa kirjoituskokoelmaa, Erolan ja Wilskan (2004) toimittama ”Yhteiskunnan moot-

tori vai kivireki” ja Kariston (2005) toimittama ”Suuret ikäluokat”. Suuret ikäluokat eivät ole yksinomaan suomalainen ilmiö, vaan vastaavanlainen ”baby boom” koettiin toisen maailmansodan jälkeen lähes kaikkialla toiseen maailmansotaan osallistuneissa maissa ja myös maissa, jotka eivät olleet suoranaisesti sodassa mukana. Suomessa suurilla ikäluokilla on kuitenkin omat erityispiirteensä. Ensinnäkin maassamme suuret ikäluokat alkoivat muodostua välittömästi sodan jälkeen, kun esimerkiksi Itävallassa ja Italiassa syntyvyyden huippu osui vasta 1950-luvulle. Toiseksi Suomessa suuret ikäluokat ovat todella suuria. Tietävästi missään muualla näiden ikäluokkien suhteellinen koko ei poikkea yhtä paljon niitä edeltäneistä ja niitä seuranneista ikäluokista. Kolmanneksi Suomessa ikäluokista muotoutui selvästi erottuva ja myös itsestään tietoinen sukupolvi. (Karisto 2005, 23–24.)

Roos (1987) näkee 1940–1950-luvuilla syntyneen sukupolven ja sitä edeltäneen 1920- ja 1930-luvuilla syntyneen sukupolven välisen eron jyrkkänä. Suurten ikäluokkien lapsuutta koskevissa elämäkertakuvauksissa sairaudet eivät enää olleet yleisiä, turvattomuus ei ollut enää samanlaista, lapsuus oli kehityksen ja optimismin aikaa. Kasvuympäristö, maaseutu, kukoisti ja kehittyi, työtä tehtiin rajusti ja ensimmäiset aineellisen hyvinvoinnin merkit alkoivat ilmaantua tavallisen kansan keskuuteen kodinkoneiden, television ja auton muodossa. Myöhempiä yhteisiä kokemuksia olivat maaltamuutto, koulunkäynnin pidentyminen ja koulun merkityksen muutos, ammattikoulutuksen korostuminen, asuntosäästäminen, työttömyys ja lasten päivähoito-ongelmat. (Roos 1987, 56.)

Neljäs erityispiirre on se, että Suomessa ei suurten ikäluokkien jälkeen ole enää tullut suuria ikäluokkia, niin sanottuja kaikusukupolvia kuten muun muassa Yhdysvalloissa. Sitä itsestäänselvyttä, että suuriin ikäluokkiin kuuluvien elämäntaipaleet lomittuvat juuri suomalaisen yhteiskunnan tapahtumahistoriaan ja että niitä on tarkasteltava tätä historiaa vasten, voidaan myös pitää erityisesti suomalaisena piirteenä. (Karisto 2005, 23–24.)

Suuret ikäluokat eivät pelkästään kokonsa puolesta ole kiinnostavia, vaan ja ennen kaikkea kiinnostus niihin kohdistuu itsestään tietoisena sukupolvena, jolla voidaan sanoa olevan kulttuurinen identiteetti. *Sukupolven ja kohortin* käsitteiden eron pohdinta selkiyttää sen, miten sukupolvi muodostuu. (Syntymä)kohortti muodostuu samaan aikaan syntyneistä, se on puhdas väestökäsite. Yhteiskunnallinen sukupolvi taas on sosiologinen käsite, jotakin enemmän kuin kohortti, joka on vasta potentiaalinen sukupolvi. Sukupolven muodostus edellyttää, että samoihin aikoihin syntyneillä on tärkeitä yhteisiä elämäkokemuksia ja niihin perustuvia jaettuina muistoja. Mikäli niitä on, kohortista alkaa muodostua yhteiskunnassa erottuva ryhmä tai yhteisö. Ratkaisevaa on, mitä yhteiskunnassa tapahtuu silloin, kun ihmiset ovat herkässä iässä, kahdenkymmenen ikävuoden paikkeilla tai vähän alle. Silloin ratkeaa, syntyykö kohortista sukupolvi. Toisaalta, esimerkiksi suurista ikäluokista on sanottu, että oman sukupolven erityisyys voi vielä voimistua, sitten kun ikäluokat ovat eläkeiässä. (Karisto 2005, 25–26.)

Sosiaaligerontologisessa tutkimuksessa käsitellään nykyisin runsaasti kysymystä vanhenemisen ja vanhuuden moninaisuudesta eli diversiteetistä ja heterogeenisyydestä. Kun sukupolven käsite sinänsä viittaa yhtäläisyyksiin, on rinnalle välttämätöntä tuoda näkemys sukupolven sisällä olevasta erilaisuudesta. *Diversiteetti* viittaa ikääntyneiden ryhmien välisiin eroihin ja *heterogeenisyys* ikääntyneiden yksilöiden välisiin eroihin. Molemmat ovat tärkeitä käsitteitä pyrkimyksissä kuvailla suuria ikäluokkia. Voidaan havaita, että ikääntymisen diversiteetti yhteiskunnassa on koko ajan lisääntymässä. Suuret ikäluokat ovat vanhetessaan paljon moninaisempia kuin aiemmat ikäihmiset. Yhteiskunnalliset muutokset tuottavat diversiteettiä, esimerkiksi monikulttuurisuus saa aikaan eroa suurten ikäluokkien ja heitä ennen suomalaisessa yhteiskunnassa eläneiden välille. Myös erot suurten ikäluokkien sisällä ovat lisääntyneet, muun muassa perhemuodot ovat moninaistuneet. (Koskinen 2004, 27–28.) Vaikka suurilla ikäluokilla on vahva sukupolvi-kokemus, ei ole liioiteltua sanoa, että sukupolvi on myös useassa mielessä jakautunut sukupolvi.

Suurten ikäluokkien itse kokema sukupolvitietoisuus on korkea. Kun 60 prosenttia suomalaisista samastaa itsensä johonkin sukupolveen, suurten ikäluokkien edustajista samastuneiden osuus on 80,4 prosenttia. Heitä aikaisemmin syntyneistä samastuu sukupolveen 71,4 prosenttia ja heidän jälkeensä syntyneistä vain joka toinen. Suurten ikäluokkien niin sanottuja *subjektiivisia sukupolvia* ovat esimerkiksi 60-luvun sukupolvi, sodanjälkeinen sukupolvi ja hyvinvoinnin sukupolvi. Joka viides ei katso kuuluvansa sukupolveen. Perustellusti voidaan siis tästäkin näkökulmasta sanoa, että suuret ikäluokat muodostavat paitsi yhden ikäkohortin myös tietoisien sukupolven. (Koskinen 2004, 29.)

Olen koennut taulukkoon 3 erilaisia sukupolviluonnehdintoja suurista ikäluokista. Luonnehdinnat ovat yleistyksiä, osittain keskenään ristiriitaisia ja jotkut jopa kyseenalaisia. Esimerkiksi ”sosiaalisen nousun sukupolvi” voi antaa kuvan vauraudesta, tilasta ja avaruudesta. Useimpia kuitenkin koski tietynlainen ahtaus, muun muassa asumisessa (”tungossukupolvi”). Lapsia saattoi olla paljon ja asuntona kaksio. Suuria ikäluokkia voidaan pitää ”kouluja käyneinä”, mikä on totta, jos verrataan suuriin ikäluokkiin kuuluvien omiin vanhempiin, mutta tosiasia on, että kansakoulu on tyypillinen suuriin ikäluokkiin kuuluvan koulutus. Lisäksi useat sukupolviominaisuudet ovat iän ja historiallisen ajanjakson yhdysvaikutusta. Esimerkiksi sukupolvi ei ollut mitenkään perso alkoholille. Se sattui olemaan alkoholin käytön suhteen otollisessa iässä 1960-luvun lopulla, jolloin suomalaisista alkoholipolitiikkaa liberalisoitiin, siitä nimitys ”märkä sukupolvi”. Myös käsitys suurten ikäluokkien (puolue)poliittisuudesta on saanut liioiteltuja muotoja, 1960-luvulla asioita opittiin politisoimaan uudella tavalla. Nuori sukupolvi haastoi vanhan vallan edustajia, jotka eivät nähneet omissa asenteissaan, arvoissaan tai toimissaan mitään poliittista. Suuret ikäluokat ymmärsivät poliittiseksi myös haastamisen, omien näkökantojen esittämisen. Kaiken kaikkiaan suuret ikäluokat ovat heterogeeninen ryhmä, eivätkä erot muihin sukupolviin ole aina suuren suuria. (Karisto 2005, 31, 39–48; Savioja et al. 2000, 61, 62, 66.)

Taulukko 3. *Suuret ikäluokat sukupolvina*

Sukupolvinimike	Sukupolvinimikkeen luonnehdinta
Sodanjälkeinen sukupolvi	Syntymävuodet 1945 - 1950
Työorientoitunut sukupolvi	Pitkät ja eheät työurat Nuorena työelämään Naiset työelämään Helposti työmarkkinoille Suuret rakennusprojektit työllistivät Paisuva julkinen sektori työllisti
Sosiaalisen nousun sukupolvi	Kouluja käyneitä Naisten koulutusekspansio Materiaalisen elintason nousu Modernisaatio
Sosiaalipolitiikan sukupolvi	Lapsiisät Neuvolat Kansakoulut Työeläkkeet Sairausvakuutus Terveystason nousu
Suuren muuton sukupolvi	Elinkeinorakenteen muutos Maaseudun tyhjeneminen Kaupunkilähiöt Ruotsiin muutto
Nivelsukupolvi	Kokemus sekä maalaisyhteis- kunnasta että nyky-yhteiskunnasta
Nuorisosukupolvi	Populaarikulttuurin synty "Ikuisesti nuoria"
Kuusikymmenlukulaiset	Poliittinen radikalismi Arvokumous
Märkä sukupolvi	Alkoholin kulutus arkipäiväistyi Naisten alkoholin käyttö Yhteiskunnan alkoholi- politiikan vapautuminen
Onnekas sukupolvi	Yhteiskunnallista vaikuttavuutta Vaurautta
Ahne sukupolvi	Huolehtinut itsekkäästi eduistaan
Trendisukupolvi	Uusia elämäntähtäjä eri elämäntilanteissa

3.1.2 Sukupolvisopimus

Hyvinvointivaltion voidaan sanoa perustuvan erilaisiin kirjoittamattomiin sopimuksiin. Sukupolvien ja ikäryhmien välisellä *sukupolvisopimuksella* tarkoitetaan niitä kaikille yhteisiä odotuksia ja velvollisuuksia, jotka koskevat yksilön ikääntymistä, siihen liittyviä rooleja ja sukupolvien toimeen tulemistä eri aikoina. Sukupolvisopimuksessa on kolme tärkeää jaksoa. Lapsuudessa yksilö sosiaalistuu ja koulutautuu muiden tukemana, minkä jälkeen hän on valmis siirtymään työelämään rahoittamaan yhteiskunnan toimintoja, muun muassa elättämään vanhempaa sukupolvea sekä synnyttämään ja kasvattamaan uuden sukupolven.

Kolmannessa jaksossa hän siirtyy työelämästä pois eläkkeelle ja antaa vastuun yhteiskunnan ylläpitämisestä nuoremmalle polvelle. Sukupolvisopimuksella on Suomessa myös juridista pohjaa. Lasten elatusvelvollisuutta koskevilla säädöksillä 1970-luvun alussa päätettiin, että lapset eivät ole velvollisia elättämään omia vanhempiaan tai huolehtimaan vanhempiensa tarvitsemasta hoivasta. Lasten vastuun sijaan vastuu siirrettiin yhteiskunnalle ja julkiselle vallalle. (Kautto 2002, 47–48.)

Sukupolvisopimukseen kuuluu ajatus siitä, että koska luonnolliset riskit kohtaavat jokaista tietyissä elämänvaiheissa, kaikkien on myös ajallaan huolehdittava niiden rahoituksesta. Tästä näkökulmasta sosiaalimenot näyttäytyvät pitkälti elämänvaiheesta toiseen tapahtuvina siirtoina. Joidenkin laskelmien mukaan suomalaisessa sukupolvimallissa ollaan nettosaajana noin 25 ikävuoteen saakka, siitä eteenpäin 60-vuotiaaksi asti nettomaksajana ja sen jälkeen taas nettosaajana. Nettosaajana ollaan siis pidempään kuin nettomaksajana. (Kautto 2002, 48.)

Suomalainen sukupolvisopimus on tuottanut uusia ongelmia. Vanhusten määrä kasvaa, työikäisten osuus pienenee ja perinteinen ikävaiheisiin kiinnittynyt elämän eteneminen on muuttanut muotoaan. Koulutus, perheellistyminen ja työmarkkinat eivät noudata standardinmukaista kulkuaan. Lapsia syntyy vähemmän kuin aikaisemmin, yksin asuvien määrä lisääntyy koko ajan, opiskelu aloitetaan myöhemmin, koulutuksesta siirrytään työelämään myöhemmin samalla kun työelämästä poistutaan varhaisemmin kuin virallisena eläkeikä. (Kautto 2002, 48–49.) Tämän kehityksen seurauksena vanhojen ihmisten määrä suhteessa työssä käyviin on kasvamassa kaikkialla maapallolla, mikä aiheuttaa huolta elatussuhteen ja huoltosuhteen vääristymistä myös Suomessa. *Huoltosuhteella* tarkoitetaan huollettavien lasten ja vanhusten määrää suhteessa työikäisiin, *elatussuhteella* kaikkien ei-työllisten (lapset, vanhukset, työttömät, työmarkkinoiden ulkopuolella muuten olevat) suhteesta työllisiin. Kun ikääntyneiden pääsy tai joutuminen työelämän ulkopuolelle on ollut vuosisatainen trendi, viimeisen kymmenen vuoden aikana tätä trendiä on pyritty kääntämään niin, että tällä hetkellä tavoitteena on saada ihmiset pysymään pidempään työssä erilaisin työkyvyn ylläpitämistä edistävin ohjelmin ja jopa lainsäädännöllisin keinoin. (Julkunen 2003, 16–17.)

Suomalaisten keskimääräinen eläkkeelle jäämisikä on ollut pitkään noin 58 vuotta (Vertio 1998). Eläketurvakeskuksen odotelaskelman mukaan 2000-luvun alussa työeläkkeelle siirrytään keskimäärin 59-vuotiaana (Ilmarinen 2005). Työterveyslaitos on tutkinut suomalaisten *työajanodotteen* kehittymistä ja todennut tutkimuksissaan, että ihmisen pitenevä elinikä ja yhä pidempään terveenä eläminen ei lisää työssäolo vuosia. Miesten työajanodote on lyhentynyt sen verran, että naisten työajanodote on ensi kertaa nousemassa miesten työaikaodotteen ohi.³⁶ (Ilmarinen 2005.)

³⁶ Työajanodote on se aika, jonka tietynikäisen henkilön odotetaan olevan vielä työelämässä. Työajanodote antaa erilaisia ennusteita riippuen siitä, minkä ikäisille työntekijöille se lasketaan.

Suurten ikäluokkien opettajat niin ikään jättävät vähitellen koulujen opettajainhuoneet. Iältään kolmannes kaikista perusopetuksen opettajista on yli 50-vuotiaita. Eläkkeelle siirtyä vuoteen 2010 mennessä 12 000–14 000 perusopetuksen opettajaa. Lukion opettajista 50-vuotiaita tai sitä vanhempia on 41 prosenttia. Vuoteen 2010 mennessä 2000–3000 lukion opettajaa jää eläkkeelle. (<http://www.mol.fi/Tietoa/Ammattilala/00/03.htn>.)

Väestön ikääntymisen esiin nostama haaste on siinä, miten entistä suuremmalle vanhusväestölle pystytään takaamaan heille kuuluvat edut ja palvelut ilman, että nämä edut rahoittava väestönosa joutuu liian suuren taakan alle (Kautto 2002, 49). Suurille ikäluokille on lankeamassa niin yhteiskuntarakenteellisessa kuin kulttuurisessa mielessä käänteen tekevä rooli jo toista kertaa: sattuihan suurten ikäluokkien aikuistuminen samaan aikaan suomalaisen yhteiskunnan modernisoitumisen ja hyvinvointivaltion rakentamisen kanssa. (Erola, Wilska & Ruona-vaara 2004, 13.)

3.1.3 Ikäsyrrjintä

Vanhuus ikäkautena on kulttuurinen käsite, jonka avulla kielteisiä vanhempiin ihmisiin ja vanhuuteen kohdistuvia asenteita ja käytäntöjä pidetään yllä. Ilmiötä kuvaamaan on kieleemme vakiintunut käsite *ageismi*, *ikäsorto* tai *ikäsyrrjintä*. (Charpentier 2004, 78–79.) Ageismi-käsitteen alkuperä jäljitetään yleensä Robert Butleriin, joka määrittelee ageismin järjestelmälliseksi prosessiksi, joka stereotypisoi ja diskriminoi ihmisiä sen vuoksi, että he ovat vanhoja. Vertailukohta rasismiin ja seksismiin on selkeä. (Jyrkämä, <http://ykliitto.fi/maakansa/ikaihmi/5-ikaantymi.html>.) Akateeminen gerontologia 1970- ja 1980-luvuilla on keskittynyt tutkimaan ageismin ilmiötä yhteiskunnassa ja käsite on saanut myöhemmin uudenlaista sisältöä ja merkitystä.

Seuraavassa tarkastelen minkälaisia, usein piiloisia ageistisia stereotypioita ikääntyneisiin ihmisiin yhteiskunnassamme kohdistuu ajassa, jota Hoikkala ja Roos (2000) kuvaavat siten, että velvoitteet sitovat ihmisiä heikosti tai ainakin huomattavasti heikommin kuin aikaisemmin (engl. low commitment). Lisäksi heidän mukaansa ajallemme on ominaista, että elämä yksilöllistyy ja epävarmuus kasvaa, samoin se, että entistä enemmän tarjoutuu jalansijaa egoismille. Myös yhä enemmän elämässä on tarjolla useita valinnan mahdollisuuksia, joita aikaisemmin rajoittivat tavat, perinteet tai luonto. (Hoikkala & Roos 2000, 26.)

Suurten ikäluokkien sanotaan rakentaneen suomalaisen hyvinvointivaltion. Nyt julkisessa keskustelussa kyseenalaistetaan heidän oikeutensa jättää työelämä heti

Erikseen yli 50-vuotiaille laskettu odote on ollut viime vuodet nousussa. Se oli vuonna 2005 61,1 vuotta. Tutkimus ikääntyneistä työelämässä vaatii tieteeltä sukupuolisensitiivisyyttä, ikääntyneen naisen ja miehen asemaa on tarkasteltava omista lähtökohdistaan. ”Miesten naisia yleisempi ennenaikainen katoaminen työelämästä on selvitettävä ja ehkäistävä”. (Ilmarinen 2005.)

virallisen eläkeiän koittaessa tai heidän oikeutensa saada tarvitessaan yhteiskunnan hoivaa, jonka sanotaan maksavan liikaa. Kun puhutaan huoltosuhteen ja elatussuhteen vääristymisestä, usein syyttävä sormi osoittaa paisuvaa eläkeläisten määrää. Oleellista tässä suhteessa on kuitenkin se, miten työllisten määrä tulee kehittymään. On myös esitetty, että huomisen eläkeläiset eivät tarvitse niin suuria eläkkeitä kuin heille on luvassa. Samassa hengenvedossa on esitetty, että sosiaalipolitiikassa tulisi nykyisen järjestelmän jatkamisen sijaan miettiä mahdollisuuksia kanavoida resursseja enemmän sinne, missä ongelmia ja uusia sosiaalisia riskejä on aikaisempaa enemmän. (Kautto 2002, 60.) Ikääntyneiden näkeminen kustannuksena ja riesana on monessa mielessä ikärasistista ja jättää huomiotta ikääntyneet voimavarana, toisin sanoen kansalaisyhteiskunnan jäsenenä tai kuluttajina.

Yhteiskuntapolitiikan suunta nopeasti ikääntyvässä yhteiskunnassa on korostaa ikääntyneiden voimavaroja ja niiden hyödyntämistä. Tuottavan eli *produktiivisen vanhuuden* käsitteen taustana hahmottuu käsitys ikääntyneistä heterogeenisenä ja entistä terveempänä ryhmänä. Ikärakenteen muutos yhteiskunnassa voidaan siis nähdä myös mahdollisuutena. (Koskinen 2004, 7–8, 11.)

Amerikassa 1950-luvun teinikulttuuri merkitsi konsumerismin läpimurtoa. Postmodernissa länsimaisessa yhteiskunnassa kuluttaminen on tavoittanut kaikenikäiset ja tullut jopa osaksi identiteettiämme. (Relander 2000, 290.) Ikääntyneiden näkeminen kuluttajina, aktiivisina omistajina tai pääomasijoittajina, veronmaksajina tai kotimaisesta kysynnästä huolehtivina, tarjoaa ikääntyneille identiteettiä, jolla he voivat lunastaa paikkansa täysivaltaisena ryhmänä osana yhteiskuntaa. Niin ikään he voivat eläkkeellä ollessaan olla osana työelämää, voimavarana kansalaisyhteiskunnassa huolehtimalla perinteen välittymisestä ja entistä hyväkuntoisempina aktiivisina kansalaisina ottaa osaa järjestöjen toimintaan. (Kautto 2002, 60.)

Näin omillaan pärjäämisen eetos ja kuluttajasubjektuuden valitseminen on se eläkeläisryhmälle tarjolla oleva yhteiskunnallinen positio, jolla eläkeläiset voivat lunastaa olemassaolon oikeutuksensa. Risto Eräsaari (2000) puhuu reflektiovoittajista, niistä joiden menestymisen takana on selkeä tietoisuus omista tavoitteistaan tai fortuna-paradigmasta, onnekkuudesta osana menestystä. Ollakseen voittaja, yksilön, tässä tapauksessa myös ikääntyneen henkilön, on omattava tietyt sosiaaliset ja kulttuuriset kyvyt, joita ilman subjektin kohtalo on ajalehtiä tuuliajolla. (Eräsaari 2000, 80.) Jos ikääntyneiden näkeminen pelkkänä talouden ongelmana tai riesana yhteiskunnassa on ikärasistista, myös ikääntyneiden asettaminen jo ulkoapäin valmiiksi valittuun kuluttajasubjektuuteen voidaan nähdä yhtä ikärasistisena.

3.1.4 Solidaarisuus

Sukupolvien välisistä suhteista on tullut tärkeä kysymys. Kehittyykö sukupolvien välille solidaarisuutta, kilpailua vai ajautuvatko ne konfliktiin? Kansainvälisten vertailujen mukaan suomalaiset kuten muidenkin Pohjoismaiden kansalaiset kokevat kaikkein vähiten sukupolvien välistä kuilua, joskin viitteitä kuilun olemassaolosta suomalaisessa yhteiskunnassa on (vrt. Pajamäki 2006). Sukupolvien välisessä tarkastelussa käytetään apuna *sukupolvitilinpitoa*, jolla selvitetään, onko nykyinen julkisen talouden järjestelmä mahdollista ylläpitää esimerkiksi suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle. (Koskinen 2004, 28–29.)

Sosiologiassa solidaarisuudella viitataan yhteiskunnan yhtenäisyyteen ja siihen liittyviin arvoihin ja käytäntöihin. Solidaarisuus on ihmisten välistä yhteenkuuluvaisuuden tunnetta, jonka on oletettu heikentyneen viime vuosina suomalaisessa yhteiskunnassa. Yhteiskunnan on todettu polarisoituneen esimerkiksi tulonjaon suhteen, mikä osaltaan on ollut vaimentamassa yhteiskunnan yhteenkuuluvaisuutta. (Erola 2004, 181.)

Arkiajattelussa 1960-lukulaisten sukupolveen liitetään helposti solidaaristen arvojen omaksuminen. 60-lukulaisuus on totuttu yhdistämään länsimaissa hippiliikkeeseen, emansipoitumiseen, rock-musiikin popularisoitumiseen yhtä hyvin kuin arvomaailmaan, joka sisältää valistuksen hyveiden, vapauden, veljeyden ja tasa-arvon lisäksi myös solidaarisuutta edistävät arvot. Erola (2004) tuo esiin ajatuksen siitä, ovatko suuret ikäluokat niitä, jotka viimeisinä ikäluokkina puolustavat yhteiskunnassa solidaarisiksi katsottavia arvoja. ”Kun usein varhaisessa aikuisuudessa omaksuttujen arvojen on oletettu säilyvän hyvin, voisiko itse asiassa ollakin niin, että solidaarisuuden heikentyminen on koskenut muita kuin suuria ikäluokkia ja että suuret ikäluokat ovat pikemminkin yhteiskunnallista solidaarisuutta ylläpitävä ryhmä”. (Erola 2004, 181–182.)

Durkheimin mukaan solidaarisuus perustuu siitä yksilölle koituvaan hyötyyn. Solidaarisuuden vastavuoroisuus-piirre perustuu odotuksille yksilölle tai ryhmälle koituvista positiivisista seurauksista. Koska suurten ikäluokkien ei kokonsa puolesta ole tarvinnut varmistaa vastavuoroisen solidaarisuuden kautta saamiaan etuja (demokraattinen järjestelmä takasi ne suurelle ryhmälle luonnostaan), voidaan suurten ikäluokkien solidaarisuutta pitää tässä mielessä luonteeltaan altruistisena. (Erola 2004, 182–183.) Toisaalta vastavuoroisuuden periaatteen voidaan ajatella toteutuvan suurten ikäluokkien eläköitymisvaiheessa koituvan hyödyn muodossa. Kun suuret ikäluokat ovat rakentaneet aktiiviaikanaan muun muassa päivähoitojärjestelmän, luoneet yhtenäisen, tasa-arvoisen peruskoulun, kattavan terveydenhuollon, eläkejärjestelmän, odottavat he itse eläköityessään pääsevänsä nauttimaan yhteiskunnan ikääntyneille tarkoitetuista palveluista. Tämä seikka itse asiassa saattaa heidän altruistisen solidaarisuutensa kyseenalaiseen valoon.

Suomalaisten suurten ikäluokkien solidaarisuuden kyseenalaistaminen on virittänyt keskustelua itsekkästä, omia etuja ajavasta ”ahneesta sukupolvesta”³⁷. Kuvaavaa myös tässä yhteydessä on diskurssien moninaisuus. Toisaalta eläkeläisistä puhutaan marginaalissa olevana hoivaa ja huomiota tarvitsevana ryhmänä, toisaalta itsekkäänä, menestyvänä ja onnekkana ryhmänä. Kyse voi eri diskursseissa olla sukupolven jakaantumisesta onnekkaisiin ja ei-niin-onnekkaisiin kuin myös eri elämänvaiheisiin liittyvistä diskursseista. Kolmannen ja neljännen iän käsitteiden heikkous on juuri niiden kahden eri elämänvaiheen (jos niitä edes voidaan toisistaan erottaa) vastakohtaisia ilmiöitä kuten vapautta ja riippuvuutta korostava luonne. Kolmas ikä vahvistaa ikääntyneiden ihmisten omaa toimijuutta, neljäs ikä riippuvuutta (Karisto 2004, 99), mikä saattaa osaltaan tuottaa ennakkoluuloja tai stereotyyppioita kyseisiin elämänvaiheisiin kuuluvia kohtaan.

3.2 Ikääntyminen identiteettityönä

3.2.1 *Subjektin identiteettiprojektit*

Yksilön valinnan mahdollisuudet koulutuksessa, työelämässä, rakkauselämässä, ihmissuhteissa ja itsensä kehittämisessä ovat merkittävästi laajentuneet. Yksilö pohtii elämäänsä arjen tasolla ja tekee valintoja, jotka perustuvat itsereflektioon (Giddens 1991, 86). Liike velvollisuusyhteiskunnasta mahdollisuuksien markkinoille pakottaa nekin valinnan eteen, jotka eivät pysty, halua tai tahdo valita. Yksilön elämässä vaihtoehtoja on lukematon määrä, mikä on muovannut erityisen harkinnan tilan ja eetoksen nykyajan ihmiselle. Ilmeisintä tämä on keski-ikäisissä elämän yhteyksissä. ”Valinnanmahdollisuuksien ja elämässä tehtyjen virheiden harkinta sekä korjauskeinojen pohdinta muodostavat loputtomia kielipelejä ja ovat samalla välttämättömpiä kuin koskaan” (Hoikkala & Roos 2000, 21). Ilmiötä voidaan kuvata myös prosessina, jota kutsutaan subjektin identiteettiprojektiksi, identifikaatioksi, identiteettikriisiksi tai feministisessä tutkimuksessa uudeksi naissubjektideksi (Bloom & Munro 1995; Koivunen 2000, 90; Lempiäinen 2000, 27; Ronkainen 1999, 42, 50).

³⁷ Osku Pajamäki (2006) kärjistää kirjassaan *Ahne sukupolvi* suurten ikäluokkien ja niiden jälkeen syntyneiden ikäluokkien suhteen konfliktiksi. Hänen teesinsä on, että ”pätkätyöläisten” sukupolville tulee kohtuuton taakka suurten ikäluokkien eläkkeiden maksusta. Raskauttavinta hänen mukaansa on, että ”ahne sukupolvi” on tietoisesti ja suunnitelmallisesti maksimoinut oman etunsa koko elämänsä ajan. Suuret ikäluokat nauttivat hedelmistä eläkkeellä tuhlaamalla perinnöt ”valloittamattomilla golfkentillä” piittaamatta muista kuin toisista omaan sukupolveensa kuuluvista.

Modernien identiteettien sanotaan olevan hajakeskitettyjä³⁸, paikaltaan siirtyneitä, pirstoituneita tai vähintäänkin murtumispisteessä olevia. Yleensä syy subjektin ja todellisuuden väliseen ongelmalliseen suhteeseen haetaan modernien yhteiskuntien muutoksesta 1900-luvun lopussa. Meille sosiaalisina yksilöinä aiemmin vankkoja asemia antaneiden luokan, sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, rodun ja kansallisuuden kulttuuristen maisemien pirstoituminen panevat myös henkilökohtaiset identiteettimme liikkeelle ja horjuttavat käsitystämme itsestämme yhtenäisenä subjektina. (Hall 1999, 20, 36–44.)

Identiteetin ongelmallistuminen liittyy myös ammatin, uran ja palkkatyön käsitteiden muutoksiin. Moderniin aikaan liittyi ymmärrystapa, jossa ihminen sijoituttuaan tiettyyn ammattiin saattoi määrittellä itsensä varsin selkeästi turvallisen työpaikan ja ammatin kautta. Muutokset ammattiasemassa olivat suhteellisen hyvin ennustettavissa. Nyt elämme rakenteellisen massatyöttömyyden ajassa, työsuhteet ovat epätyypillisiä. Kun identiteetti rakentuu kulttuurin sisäistämisen kautta, kulttuurin labiilius näkyy myös ihmisten identiteetin labiiliutena. (Saastamoinen 2001.)

Saastamoinen (2001) tarkastelee yksilöllisen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen tason liittymistä väistämättä yhteen, kun näitä ilmiöitä katsotaan sosiaalipsykologian näkökulmasta. Hän näkee identiteetin käsitteen olevan yksi koko tarkastelukulman läpäisevä käsite ja toteaa Baumanin viitaten, ”ettei mikään nykyaikaisen elämän ulottuvuus ole saanut osakseen sellaista huomiota filosofien, sosiaalitieteilijöiden ja psykologien taholta kuin identiteetti. Kyse ei ole pelkästään valtavasta määrästä identiteettitutkimuksia, vaan pikemminkin identiteetistä on tullut ikään kuin prisma, jonka läpi kaikkia nykyelämän ilmiöitä hahmotetaan, tutkitaan ja ymmärretään”. (Saastamoinen 2001.)

Feministisessä tutkimuksessa kyseenalaistetaan koko identiteetin käsite; puhutaan subjekteista ja subjektiviteetista ja korostetaan, että subjektilla ei ole yhtä yhtenäistä olemusta. Subjektius on kooste virtauksia, liikkeitä, energioita ja kykyjä. Subjektius nähdään niin radikaalisti antiessentialistisena, että identiteetin käsite ei ole enää käyttökelpoinen ilmaisemaan jatkuvaa neuvottelua yksilöllisen ja sosiaalisen tai subjektien ja tekstien välisissä rihmastoissa. (Bloom & Munro 1995; de Lauretis 1984; Koivunen 2000; Lempiäinen 2000.)

Manuel Castells (1997) tarkoittaa identiteetillä ennen kaikkea kollektiivista identiteettiä, mutta näkee sen olevan sovellettavissa myös yksilötasolla. Hän on analysoinut globaalia maailmaa rahan, vallan ja informaation verkkona, jossa jokainen paikallinen identiteetti on potentiaalisesti uhanalainen. Castells näkee paikalliset kulttuuriset identiteetit kaikessa haavoittuvuudessaan jatkuvassa torjunta-

³⁸ Hall (1999) näkee viiden ihmistieteiden tärkeän edistysaskeleen olleen siirtämässä kartesiolaista minää pois ajattelun keskiöstä: marxilaisen ajattelun tradition, Freudin työn (myöhemmin Lacanin tulkinnat siitä) tiedostamattoman löytymiseksi, Saussuren kielen sosiaalisen aspektin esiintuonnin ja ylipäätään kielellisen käänteen, Foucault'n kurinpitovaltakäsitykset ja feminismiä sekä teoreettisena kritiikkinä että yhteiskunnallisena liikkeenä (Hall 1999, 36–44).

taistelussa globaalia verkkoa vastaan. *Legitimaatioidentiteetit* (engl. legitimizing identities) hänen jaottelussaan ovat kulttuurisia merkityskiinnittymiä ja liikkeitä, jotka tukevat yhteiskunnan vallitsevia instituutioita kuten nationalismi, luokkaidentiteetit, puolueet tai patriarkaaliset sukupuoli-identiteetit. Legitimaatioidentiteetti luo pohjan Gramscin kansalaisyhteiskunnan apparaattien, kuten kirkon toiminnalle. *Vastarintaidentiteetit* (engl. resistance identities) on radikaalimmin muoto, josta ei ole yhteiskunnallisia seurauksia, mutta se mahdollistaa kantajalleen kunniallisen elämän omassa lokerossaan. Vastarintaidentiteetin perustalle on syntynyt Etzionin kuvaamia kommunitaarisia liikkeitä, esimerkiksi homo-, lesbo- ja queer-liikkeet tai jotkut ympäristöaktivismiin lukeutuvat liikkeet. *Projekti-identiteettejä* (engl. project-identities) ovat esimerkiksi naisliike patriarkaalista perhettä vastaan tai vihreä liike. Ne eivät välttämättä kamppaile pääsystä perinteisen poliittisen vallan haltijoiksi, vaikka niillä yhteiskuntarakenteellinen muutosperspektiivi onkin. (Castells 1997, 8–12; Heiskala 2000, 66–67.)

Anthony Giddensin ontologinen perusoletus on Castellsin tapaan, että myöhäismodernissa yhteiskunnallisessa tilanteessa minät ikään kuin irtoavat perinteestä. Tästä syntyy uusi perusongelma, joka liittyy minäidentiteettien ja modernin sosiaalisen elämän väliseen suhteeseen. Ongelma on kaksijakoinen. Kysymys on yhtäältä siitä, miten yksilöt voivat kehittää, säilyttää ja ylläpitää identiteettejään myöhäismodernin sosiaalisen elämän epävarmoissa oloissa, ja toisaalta siitä, miten myöhäismoderni sosiaalinen elämä voi rakentua vakaaksi, jos sen pohjana on kuvattu tilanne. (Kortteinen 2000, 33.)

Ongelma on vastaava Hallin (1999, 20) esittämän ”kaksinkertaisen siirtymän” kanssa. Postmodernin ajan subjektin reflektio identiteetin rakentamiseksi tapahtuu kahden äärimmäisen ulottuvuuden välillä, ulkoisen, globaalin ja sisäisen subjektiivisen kokemuksen välillä.

Elämäkertojen rakentaminen voidaan nähdä yhdenlaisena identiteettiprojektina. Biografinen jatkuvuus nivoo jakautuneiden minuuksiemme eri puolia koherentiksi kokonaisuudeksi, joka on myös kommunikativissa muille, Charles Taylorin sanoin: ”In order to have a sense of who we are, we have to have a notion of how we have become, and of where we are going” (Giddens 1991, 54). Kuitenkin identiteetin koherenttius tai ontologinen varmuus on postmodernille yksilölle ristiriitaa aiheuttava tila. Identiteettiin sisältyvät Giddensin mukaan aina sekä hauraus (engl. fragile) että vahvuus (engl. robust): hauraus sen vuoksi, että omalla elämäntarinalla ovat aina rinnalla kilpailevat tarinat ja vahvuus siksi, että kertomus on kuitenkin tarpeeksi uskottava kulloistakin sosiaalista todellisuutta vastaan ja näin ikään kuin toimiva. (Giddens 1991, 54–55; Hall 1999, 39.)

Stuart Hall (1999) kiteyttää länsimaiset identiteettikäsitteet kolmenlaiseksi käsitteeksi yksilön subjektiudesta. Hän erottaa toisistaan valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin. *Valistuksen subjekti* ³⁹ on minä,

³⁹ Ennen modernia aikaa yksilö oli tiukasti kiinni traditiossa ja rakenteissa, muun muassa yksilön sääty ja arvoaste varjosti kaikkea sitä, mitä kukin saattoi olla itseään määräävänä yksilönä. Suvereenin yksilön ja uuden individualismin muodon synty usean kulttuurisen ilmiön yhtäaika-

joka on varustettu järjellä, tietoisuudella ja toimintakykyisyydellä. Valistuksen subjekti perustuu käsitykseen ihmisestä ytimen, essentian omaavana, täysin yhtenäisenä yksilönä. Sisäinen ydin saa alkunsa, kun ihminen syntyy, minkä jälkeen se kehkeytyy auki pysyen kuitenkin olemukseltaan samana. Tämä ihmisen olemuksellinen ydin on yhtä kuin identiteetti. (Hall 1999, 21.)

Sosiologinen subjekti perustuu havaintoon, että modernin maailman monimutkaisissa konteksteissa identiteetti rakentuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”. Sama ihminen määrittyy eri tavalla eri tilanteissa. Erilaisissa vuorovaikutustilanteissa rakentuvat ne tiedot ja arvostukset, merkitykset ja symbolit, joiden varassa ihminen vastaa kysymykseen, kuka minä olen. Tämän, jo sosiologian klassikoksi muodostuneen käsityksen mukaan, subjektilla on yhä sisäinen ydin tai olemus, ”tosi minä”, mutta se muotoutuu ja rakentuu edelleen jatkuvassa dialogissa ulkopuolella olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. Tämä vuorovaikutuksellinen sosiologinen malli, joka sisältää tiettyä ”sisäpuolen” ja ”ulkopuolen” stabiilia vastavuoroisuutta, on syntynyt 1900-luvun alkupuoliskolla, jolloin yhteiskuntatieteet saivat nykyisen oppialamuotonsa. (Hall 1999, 21–22.)

Postmoderni subjekti on sosiologisen subjektin tiivistymä ja äärimuoto. Siinä on hyvin usein eksistentiaalinen pohjavire – ajatus ihmisestä vapaana ja maailmaan heitettynä olentona. Postmoderni subjektikäsitys radikalisoi identiteetin sosiaalista ja relationaalista luonnetta siinä määrin, että suhteista tulee sen pääsisältö. Postmoderni subjekti on käsitteellistetty subjektiksi, jolla ei ole kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä. Usein kerronnallinen minä kiinnitetään postmoderniin subjektiuteen, jossa ei ole minää sen essentialistisessä merkityksessä. Minuus nähdään moniäänisenä, polyfonisena. Tuota minää rakentavat kaikki kertomukset, jotka keskustelevat keskenään. Postmoderni käsitys subjektista antaa tilaa erilaisille identiteettipositioille. Ihminen voi tuottaa itseytensä vapaasti, mutta ongelmaksi tulee vapaus sinänsä. Kaiken suhteellisuus ja vapaus identifioitua miten tahansa – anything goes – voi viedä elämältä perustan, merkityksen ja mielen. Eksistentiaaliseen vapauteen on liitetty mahdollisuus tuottaa itseys projektiluonteisena tehtävänä, mutta postmodernissa maailmaan heittyneisyys saattaakin jäädä pysyväksi tilaksi. Baumanin (1996) mukaan ”siinä missä moderni ihminen oli pyhiinvaelluksella löytääkseen itsensä, postmoderni identiteetti on vaeltelua, kuljeskelua ja turismia”. Hallin (1999) sanoin identiteetistä on tullut ”liikkuva juhla”, se muotoutuu koko ajan suhteessa niihin tapoihin, joilla meitä representoidaan tai puhutellaan meitä ympäröivissä kulttuurisissa järjes-

sena, peräkkäisenä ja limittäisenä tuloksena, viimeisenä valistuksen aika, loi täysin uudenlaisen subjektikäsitteen. Valistuksen rationaalinen ja tieteellinen, dogmeista vapaa ihminen nähtiin modernin filosofian uusin opein yksilösubjektina, joka on yhtenäinen, yksittäinen, selvärajainen ja ainutlaatuinen. (Hall 1999, 30–31.)

telmissä.⁴⁰ (Giddens 1991, 47; Hall 1999, 22–23; Heikkinen & Huttunen 2002, 172–173.)

Perinteiset erot identiteettikäsitteissä perustuvat siihen, ajatellaanko identiteetillä olevan pysyvä sisin, ydin tai ”tosi minä”, joka ei ole tilanteinen ja muuntuva vai nähdäänkö identiteetti konteksteissa rakentuvana ja muuntuvana. Sosiaalipsykologisessa käsitteistössä keskustelua identiteetistä rajataan jo lähtökohtaisesti sosiaalisen alueelle, joten kysymys autenttisuudesta tai ytimeistä on näin ollen ohitettu. Tarkastelun kohteena on enemmän se, kuinka identiteetit rakentuvat ja mitä tästä rakentumisesta seuraa, mitkä ovat subjektiuden synnyn yhteisölliset ehdot, rajat ja mahdollisuudet. Tarkastelun kohteena on näin ollen identifikaatio, ei itse identiteetin olemus. (Nikander 1997; Ronkainen 1999, 69; Saastamoinen 2001.)

Sosiaalipsykologian identiteetti-käsitteen vastine psykologiassa on *psykyke*. Muun muassa feministisen, sosiaalipsykologisen, sosiaalisen konstruktionismin ja post-strukturalististen liikkeiden kritiikin ydin psykyken käsitettä kohtaan kohdistuu siihen, että psykologian rakentama tietynlainen kuvaus minästä oletetaan universaaliksi, sukupuolettomaksi ja kulttuurittomaksi tai jos minään nivotaan identiteetin käsite, se palautuu essentialistiseen ydinminään. Selvän eron psykologiseen ja esimerkiksi sosiaalipsykologiseen käsitykseen identiteetistä, kuten edellä on todettu, tekee feministinen teoria *subjektin* tai *subjektiviteetin*⁴¹ käsitteen kautta. Feministinen teoria korostaa subjektin sosiaalista toimijuutta kulttuurissa. (de Lauretis 2004; Ronkainen 1999.)

⁴⁰ Postmodernin identiteetin juuret löytyvät eksistentiaalisesta ihmiskäsityksestä. Ihmisellä ei ole mitään määrättyä mallia, jonka kaltaiseksi hänen tulisi tulla ja jonka suhteen hänen ”ihmisyttään” voisi arvioida, vaan hän itse rakentaa sellaisen itselleen vasta omien vapaitten valintojensa kautta. Mikään järjestys ei sido ihmistä: ei kosminen, ei yhteiskunnallinen, eikä luonnonjärjestys. Siksi eksistoiiva ihminen ei varsinaisesti ole mitään, vaan on aina vasta tulossa joksikin. Tosin hän tulemisessaan ponnistaa menneisyytensä tarjoamalta alustalta mutta menneisyys ei milloinkaan riitä lyömään lukkoon tulevaisuutta. Ihminen on aina myös vapaa valitsemaan itsensä toisenlaisena, muuttamaan elämänsä suuntaa ja aloittamaan uudestaan. Hän itse asettaa omat ihanteensa ja päämääränsä; hänen olemassaolonsa määrittävä piirre on sen määrittämättömyys. Ihmisen olemus on, jos niin halutaan sanoa, vapaus, mutta mikään sofismi ei kykene tekemään tästä ihmisen piirteestä essentialistia tyydyttävää vastinetta esimerkiksi rationaalisuudelle. Vapaus ei ole erityinen kyky tai ominaisuus, jonka optimaalinen käyttö olisi edes periaatteessa mahdollista. Joko vapauden optimointi on käsitteenä tyhjä tai jos sillä on määriteltävissä oleva sisältö, käsky toimia aina mahdollisimman vapaasti olisi itsensä kumoava. Vapaus (tässä tarkoitettussa mielessä) on puutetta, sitovien sisällöllisten normien poissaoloa. Tämän puutteen ihminen voi korvata vain jatkuvilla valinnoillaan ja perusteettomilla tahdonakteillaan. (Kannisto 1994.)

⁴¹ De Lauretis tapa käyttää käsitteitä *subjekti* ja *subjektiviteetti* kertoo käsitteiden erilaisesta merkityksestä. Käsitteellä subjekti hän tarkoittaa toimijuutta sosiaalisessa todellisuudessa, jaetusmaailmassa, kun taas käsite subjektiviteetti viittaa omakohtaiseksi ja yksilölliseksi koettuun kokemukseen subjektina olemisesta. Poststrukturalistiselle teorialle on tyypillistä käyttää subjektin käsitettä tarkoittamaan toimijuuden asemaa sosiaalisessa todellisuudessa ja kulttuurisessa järjestyksessä, kun taas psykoanalyttisesti sävyttynyt subjektiviteetin käsite viittaa omakohtaiseen kokemukseen subjektina olemisesta. (Koivunen 2000, 108.)

Vaihtoehtoisten minuuksien etsintä aktualisoituu yksilön ikääntyessä. Media on luonut uudenlaisen, kuluttamiseen perustuvan mielikuvan ”loputtomasta” keski-ikäisyydestä vuosien 30–60 välille. Se on itsensä toteuttamisen, persoonallisen kasvun, terveyden, nuorekkuuden vaalimisen ja elämäntyylien valinnan aikaa. Kolmanteen ikään (Laslett 1989) ehtineen henkilön tulee tehdä päätöksiä sen suhteen, miten ”tulla vanhaksi”: kuinka pukeutua, mitä omistaa, missä asua, mitä näyttää eli yksilö on elämänvaiheessa, joka edellyttää ikäidentifikaatiota (engl. age identification). (Öberg & Tornstam 1999, 630–631; Wilson 2000, 8.) Voidaan olettaa, että ihmisellä on periodisesti monta erilaista minuutta eri elämänvaiheidensa aikana. Eri elämänvaiheet olettavat yksilöltä erilaisia sosiaalisia asennoitumisia⁴².

Minuuksien etsintä aktualisoituu yksilön ikääntyessä tietyissä elämän siirtymävaiheissa. Eläkkeelle siirtyminen on työelämästä pois siirtymisen lisäksi siirtyminen elämänvaiheesta toiseen, mikä asettaa identiteetin uudenlaisen tarkastelun alaiseksi. Tällöin ikäidentifikaation tehtävä on ikään kuin kannatella ja kuljettaa yksilö edellisestä elämänvaiheesta seuraavaan. (Hänninen 1991, 349.)

3.2.2 ”Toiset” vanhenevat

Viimeisten vuosikymmenten aikana gerontologinen tutkimus on keskittynyt etsimään ikääntymisen positiivisia puolia. *Onnistunut vanheneminen* (engl. successful ageing) kuvaa moniulotteista terveyden ja hyvinvoinnin tilaa ikääntyneillä yksilöillä. Ilmaisun sanoma tiivistyy havaintoon, että ikääntyneiden ihmisten tulee olla aktiivisia (Kahana & Kahana 2003, 226) ja pyrkiä kompensoimaan menetykset (esimerkiksi työpaikan jättö) uusilla suhteilla ja aktiviteeteilla (Kautto 2004, 8). *Aktiivinen vanheneminen* kannustaa ikäihmisiä aktiiviseen ajankäyttöön⁴³. Aktiivisuuden ja onnistuneen ikääntymisen yhteen liittämisen sisältää kaksi näkökulmaa: Yhtäältä pohditaan ikääntyneiden taloudellista potentiaalia, toisaalta pyritään kohentamaan tai säilyttämään ikääntyneiden toimintakykyä terveyden edistämisen näkökulmasta. (Kautto 2004, 10.)

Katz (2000) pohtii aktiivista vanhenemista poliittisena, uusliberalistiseen aktiiviseen yhteiskuntaan kiinnittyneenä käsitteenä. Hän nostaa esiin näkemyksen siitä, että saadakseen yhteiskunnan sosiaalisen hyväksynnän ikääntyneen henkilön on välttämätöntä olla fyysisesti aktiivinen, sosiaalinen ja kiinnostunut ympäröivän yhteiskunnan ilmiöistä. (Katz 2000, 136, 148.)

⁴² Ikäidentifikaatio nousi esiin Mikkolan (2002) tutkimuksessa ”Sukupolvettomat? Nuoret ikäpolvensa kuvaajina”. Identiteetin etsintä oli yleisin teema alle 30-vuotiaiden yli 900 kirjoituksessa. Ne oli lähetetty kilpailuun, jossa etsittiin ideoita television draamaelokuihin.

⁴³ Aktiivista ajankäyttöä on OECD:n mukaan esimerkiksi työnteko, järjestötoiminta ja hoivatyö. Passiiviseksi ajankäytöksi OECD listaa esimerkiksi television katselun. Näkökulma on lähellä niin sanotun tuottavan vanhenemisen käsitettä. (Kautto 2004, 10.)

Oleellinen kysymys yksilön ja yhteiskunnan suhteessa ikääntymisen kannalta on se, muuttuuko yksilön asema yhteiskunnassa, kun yksilö ikääntyy ja jos muuttuu, nouseeko status vai laskeeko se. Joissakin kulttuureissa vanhuuden myötä yksilön arvostus kasvaa ja asema kohoaa, länsimaisessa yhteiskunnassa käy päinvastoin. (Wilson 2000, 24–25.) Tämä voi olla yksi syy siihen, että ikä ei ole sellainen kategoria, johon ikääntyneet ja vanhat ihmiset samastuvat. Kaufman (1986) haastatteli vanhuksia elämäkertahaastattelussa tavoitteenaan saada vanhat ihmiset kertomaan siitä, mikä on ollut merkityksellistä heidän menneisyydessään ja miten he kuvaavat itseään haastatteluhetkellä vanhana. Tutkija otti itselleen haastattelutilanteessa ”oppilaan” rooliin ja kertoi haluavansa neuvoja siihen, miten olla vanha ja halusi näin kuulla subjektiivisia kokemuksia vanhuudesta vanhus-ten itsensä käyttämällä kielellä. Hänen 70–90-vuotiaat haastateltavansa eivät pitäneet itseään vanhoina, vaan tunsivat itsensä fyysisiä ja sosiaalisia muutoksia lukuun ottamatta samaksi kuin ennen.

Kaufman: Do you feel 70?

Martha: I don't feel 70. I feel about 30. I wear my hair the way I did then. (Kaufman 1986, 8.)

Kun Kaufmanin ikääntyneet haastateltavat kertovat, etteivät ole vanhoja, he tuovat esiin identiteettiä, joka säilyttää pysyvyyden vanhuuden mukanaan tuomista fyysisistä ja sosiaalisista muutoksista huolimatta, Kaufman puhuu *iättömästä minuudesta*⁴⁴ (engl. the ageless self hypothesis). Tästä voidaan johtaa kiinnostava päätelmä: Vanhuus tai ikääntyminen sinänsä ei ole minuuden keskeinen piirre eikä merkityksen antaja, vaan minuudeksi kerrotaan ne asiat, jotka eivät ole muuttuneet. Sairaudet ja muuttunut ulkonäkö mielletään vanhenemisen mukanaan tuomiksi ilmiöiksi, jotka eivät ole osana identiteettiä. (Kaufman 1986, 7.) Ikääntyneet henkilöt todentavat näin kertoessaan essentialistista ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihmisessä on muuttumaton sisin, essentia. Yhteys Hallin (1999) valistuksen subjektiin tai sosiologiseen subjektiin ”tosi minästä” ikääntymisen merkkien ulottumattomissa on ilmeinen.

Sille, että ikääntyneet ja vanhat ihmiset eivät tunne itseään vanhaksi, voi olla selityksenä muutakin kuin käsitys identiteetin ytimen pysyvyydestä. Yksi tärkeä

⁴⁴ Molly Andrews (1999), samoin kuin H. B. Gibson (2000) kritisoivat sekä Kaufmanin *iättömän minuuden* -ilmausta että Featherstonen ja Hepworthin *vanhuuden naamio* -ajatusta nuoruutta ihannoivina. Heidän mukaansa kyseisissä tutkimuksissa vanhuus ikäkautena kielletään ja eletyt vuodet ja niiden tuoma kokemus ikään kuin pyyhitään pois väittämällä, että vaikka ruumis vanhenee, mieli pysyy nuorena. Andrewsien mielestä sielun ja ruumiin erottelu johtaa oletukseen, että vanha ihminen ei olisi oikeasti ja kokonaan vanha ja tällöin menetetään mahdollisuus tutkia vanhuuden henkistä kehitystä. Hän haluaa korostaa, että subjektin muutos on elämänmittaista, ja tutkimuksessa tehdään virhe, mikäli vanhuudessa tapahtuvaa muutosta ei huomioida tai se mitätöidään. Sari Charpentier (2004) kommentoi kyseistä Ageing and Society -lehdessä käytyä keskustelua omassa artikkelissaan *Vanheneminen, postmoderni lähestymistapa ja erot*.

selittäjä on ympäröivän yhteiskunnan vanhuuskielteisyyden ja vanhuutta koskevat stereotypit (esim. Bonnesen & Burgess 2004; Kessler, Rakoczy & Staudinger 2004).⁴⁵ Vanhoja ihmisiä käsitellään homogeenisena joukkona ja vanhuus nähdään kaikille samanlaisena ja yksitahoisena elämänvaiheena. Muun muassa kolmannen iän elämänlaatua ennustavia tekijöitä tutkineet tähdentävät yksilöllisten variaatioiden suurta merkitystä tuloksissaan (Wiggins, Higgs & Hyde 2004). Itsensä vanhaksi kokemisen kiistämisen voi olla kyse kielteisten mielikuvien vastustamisesta sekä samalla oman minuuden, sen erityisyyden ja jatkuvuuden vahvistamisesta (Charpentier 2004).

Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan *vanhuuden naamioista* (engl. the ageing mask hypothesis), oma vanhuuden merkkejä kantava ruumis koetaan naamiona, joka kätkee sisäänsä nuoren ja muuttumattoman minuuden (Featherstone & Hepworth 1991). Toisaalta Öberg ja Tornstam (1999) ovat kumonnet poikkileikkaustutkimuksissaan noin 2000 ruotsalaiselle eri-ikäiselle tehdyssä kyselyssä vanhuuden naamio -hypoteesin. Väitteen kanssa ”I feel that my body reflects who I really am”, lähes yhdeksän kymmenestä miehestä oli samaa mieltä. Naisilla samamielisyys kasvoi iän myötä: 66 prosenttia 20–24-vuotiaista naisista oli väitteen kanssa samaa mieltä, kun ikäryhmässä 75–85 vuotta samaa mieltä oli 87 prosenttia kyselyyn vastanneista. (Öberg & Tornstam 1999, 639.) Tulosta selittävät muun muassa nuorten naisten lisääntyneet ongelmat ruumissuhteessaan, mihin palaan luvun loppuosassa.

Ajalleemme on ominaista toive kronologisen iän ja identiteetin välille jätettävästä liikkumavarasta. Miksi pitäisi identifioitua vanhaksi? Vanhuus sijoitetaan mieluummin ”toisiin”. Suomalaisissa tutkimuksissa on havaintoja ikääntymisen ja luovuttamisen kiistämisestä, eronteosta itsen ja vanhojen, luovuttaneiden välille. Vakimo (2001, 248) toteaa, että eläkeläistansseissa haastatellut naiset tekivät selvän eron kotiin jääneiden ”toisten”, oikeiden vanhusten ja tansseihin lähteneiden nuorekkaiden ja iloisten ikääntyneiden ihmisten välille. Koti edusti haastatelluille paikalleen jäämistä, elämän tasaisuutta, sairauksia, surua ja kuoleman

⁴⁵ Esimerkkinä yhteiskunnan vanhuuskielteisyydestä voidaan pitää median käyttämää kieltä ja representoimaa kuvaa vanhuksista. Amerikkalaistutkimuksessa selvitettiin muun muassa sanonnan ”senior moment” (suom. äkillinen, ohi menevä muistin menetys kenellä tahansa ihmisellä) esiintymistä sanomalehtien käyttämässä kielessä (määrää) ja sen saamia merkityksiä (laatua). Ilmaus sisältää itsestäänselvyyden, että ikääntyneellä ihmisellä on muita useammin muistin menetyksiä. Vaikka kenelle tahansa, iästä riippumatta, saattaa tulla hetkellinen muistikatko, on sen vanhuuteen liittäminen yleisesti hyväksyttyä esimerkiksi median käyttämässä kielessä. Toinen tutkijoiden esiin tuoma esimerkki: ”Of all the things I've lost, I miss my mind the most” -slogan kuvaa T-paidoissa tai tarroissa humoristista ja marginalisoivaa suhtautumista vanhuuteen. (Bonnesen & Burgess 2004.) Niin ikään saksalaisessa ikääntyneiden mediarepresentaatiota käsittelevässä tutkimuksessa todettiin, että Saksassa esitettävissä televisiosarjoissa ikääntyneet ihmiset ovat huomattavasti aliedustettuina verrattuna ikääntyneiden määrään yhteiskunnassa. Myös kuva, joka ikääntyneistä välitetään, on ikääntyneitä koskevia stereotyyppiä ja sukupuolijärjestystä uusintavaa. (Kessler, Rakoczy & Staudinger 2004.)

odotusta. Tanssipaiikka taas edusti lähtemistä, liikettä, yllätyksellisyyttä, terveyttä ja iloa. Samaa kiinnipitämisen mentaliteettia edustivat Julkusen (2003) tutkimuksen työssä pysyneet noin kuusikymppiset naiset ja miehet. Samalla kun he pitivät kiinni työssä pysymisestään, he pitivät kiinni nuorekkuudestaan. Luovuttaneiksi vielä työssä olevat näkivät ne, jotka olivat siirtyneet työelämästä pois. ”Ikä on jotakin vaanivaa, jolle ei saa antaa periksi, jota vastaan voi taistella ja onkin taisteltava. Ikä on itsestä ja asenteesta kiinni. Vanhoja ovat ne, jotka ovat antaneet periksi, joiden ote on kirvonnut, elämä kapeutunut ja jotka eivät enää jaksa”. (Julkunen 2003, 86.)

Liikkeellä olo ja sosiaalinen elämä ovat osa aktiivisen ikääntymisen sävyttämää arkea. Iän karttuessa sosiaalisen tuen muoto ja määrä tulevat entistä keskeisemmäksi. Sosiaaliseen sukupuoleen perustuvat roolit ja sosiaalisen tuen muodot ovat erilaisia (ikäntyneillä) naisilla ja miehillä. Naisten roolit ovat moninaisempia ja sosiaalista tukea he ilmoittavat saavansa puolison lisäksi myös muun muassa sisarilta ja ystäviltä, kun taas ikääntyneet miehet ilmoittavat useammin vain puolisonsa sosiaalisen tuen antajaksi⁴⁶. Toisaalta roolien moninaisuus aiheuttaa naisille eri elämäntilanteissa roolikonflikteja ja sitä myötä stressiä, toisaalta useat eri roolit antavat tukea eri elämänvaiheissa. Myös useiden tärkeiden ihmissuhteiden menetykset myöhemmällä iällä vaikuttavat enemmän ikääntyneiden naisten kuin miesten elämässä. Oleellista myöhemmän iän stressin siedossa on menetysten ennakointi ja uusiin tilanteisiin, esimerkiksi leskeyteen, sopeutuminen. Tutkimustuloksissa toisaalta tuodaan esiin miesten tehokkaammat selviytymisstrategiat, toisaalta naisten monipuolisemmat ja tilanteiden mukaan joustavammat strategiat sopeutua muuttuviin olosuhteisiin. (Kahana & Kahana 2003, 240–243.)

Kulttuurien välinen yhtäläisyys ja sukupuolten väliset stereotyyppiset eroavaisuudet, joilla eri maiden lasten piirtämissä kuvissa isovanhemmat representoitiin, yllätti tutkijat. Kun kuuden eri maan lapset piirsivät kuvia isoäideistä ja isoisista, isoäiti assosioitui kotiin ja taloustöihin kuten ruoan laittamiseen, käsitöiden tekoon, lapsista huolehtimiseen ja ylipäättään toimintoihin, jotka perustuivat suhteisiin muihin ihmisiin. Isoisä näyttäytyi enemmän kodin ulkopuolella toimivana. Kun hänet sijoitettiin kotiin, hän oli passiivisempi kuin isoäiti ja huolehti enemmän omasta hyvinvoinnistaan kuin muiden hyvinvoinnista. Isoisä luki kuvissa sanomalehtiä, katsoi televisiota tai poltti piippua. (Hummel, Rey & Lalive d’Epinay 1995, 159.) Tulos on tyypillinen kirjallisuudessa esitetty ero (ikäntyneiden) naisten niin sanottujen ekspressiivisten ihmissuhteiden ja (ikäntyneiden) miesten niin sanottujen instrumentaalisten suhteiden välillä (esim. Kahana & Kahana 2003, 240). Toisaalta isoäidin sijoittaminen kotiin hellan ääreen ei vastaa käsitystä nykyaikaisesta laajan sosiaalisen verkoston omaavasta isoäidistä.

⁴⁶ Ainoaksi luottohenkilöksi puolisonsa maininneista naisia oli 2,9 % ja miehiä 12,3 %. Asiaa kysyttiin tuhannelta amerikkalaiselta ikääntyneeltä, joiden keski-ikä oli 79,3 vuotta. (Kahana & Kahana 2003, 240–241.)

Lin ja muut (2004) tutkivat, kuinka ikääntyneet rakentavat identiteettiään konventionaalisten stereotyyppien mukaan Internetin keskustelufoorumissa. Tutkimuksessa analysoitiin 315 ikääntyneen henkilön ikääntymiseen liittyvää puheenvuoroa ja todettiin niiden perusteella, että ikääntyminen näyttäytyy kamppailuna henkisen kapasiteetin tai terveyden menettämisen ja oman elämän hallinnan välillä. Keskustelua hallitsivat kysymykset, ”what is old?” ja ”are we old?” Yleisimmät ikääntymiseen liitetyt stereotyypit, joita keskustelut sisälsivät, olivat henkisyuden korostaminen, aktiivisuuden ylläpito, viisaus ja kypsyys sekä vapaus omasta iästä. Negatiivisia stereotyyppioita olivat fyysinen heikkeneminen ja yleinen häviön tunne. (Lin et al. 2004.)

Pessimism is deadly, it also can contribute to illness being more uncomfortable than it has to be...thank goodness we can change our thoughts and change our feelings immediately. The body has great healing capacities, but the mind must cooperate and give it a chance. (Lin et al. 2004, 270.)

Internetiä lähes päivittäin käyttäneet aktiiviset, keskiluokkaiset ikääntyneet amerikkalaiset korostivat oman henkisen vireyden tärkeyttä eivätkä kokeneet itseään vanhoiksi. Ne ikätoverit, jotka eivät ylläpidä vireyttään, miellettiin vanhoiksi. (Lin et al. 2004.)

Niin ikään Katzin⁴⁷ (2000) Kanadassa haastattelemat ikääntyneet henkilöt olivat sisäistäneet aktiivisen vanhuuden retoriikan, mutta myös siihen sisältyvän kulturalaisuuden ja eettisen säännöstön, jota he myös kritisoivat.

You have to decide what a ”senior citizen” is. Do you want to be told what to do, when you should go and play golf, when to join a group, or do you want to do things because you enjoy them? (Katz 2000, 146.)

Itsensä arviointi ikäänsä nuoremmaksi ei rajoitu pelkästään ikääntyneisiin henkilöihin. Tilastokeskuksen elämäntilastutkimuksissa kaikissa ikäryhmissä (26–62 vuotta) oma itse koettiin omaa kronologista ikää nuoremmaksi. Nuoremmaksi kokeminen oli yhteydessä hyväosaisuuteen kuten keskimääräistä paremmaksi koettuun terveyteen ja elämäntyytyväisyyteen. (Julkunen 2003, 80.) Myös ruotsalaisessa tutkimuksessa 70 prosenttia yli 35-vuotiaista henkilöistä tunsi itsensä nuoremmaksi kuin oma kronologinen ikä oli (Öberg & Tornstam 1999, 639).

Iän kokemisen paikkoja voidaan nähdä olevan julkisuudessa pursuava ikäpuhe, omien lasten iät, hidastuminen, ajan karkaaminen käsistä, väsyminen ja ”pakko pitää omasta ruumistaan uudella tavalla huolta” -mentaliteetti. Mikään näistä oman iän kohtauspaikoista ei kuitenkaan tee itseä vanhaksi tai ikääntyneeksi. Oma ikä karkaa, vain ”toiset” vanhenevat. (Julkunen 2003, 80.)

⁴⁷ Stephen Katzilta (2000) lainamani sitaattit vanhusten kerronnasta ovat haastattelututkimuksesta, joka tehtiin Toronton lähellä, Ontario-järven rannalla. Siellä ikääntyneet viettävät osan vuodesta asuntovaunuissa omassa ikääntyneiden lomanviettoyhteisössään.

3.3 Ikääntyminen ruumiin kokemuksena

3.3.1 Postmoderni ruumis

Emme ole vain mieli tai ruumis,⁴⁸ vaan kehollisina olentoina samanaikaisesti molemmat, mikä tekee mieli–ruumis-dualismissaan ”iätön minuus”- ja ”vanhuuden naamio”-ilmaisut huonosti argumentointiin soveltuviksi. Maurice Merleau-Pontyn nimeen vahvasti yhdistetyn fenomenologisen ruumiskäsityksen mukaan ruumis käsitetään eläväksi, merkityksiä kantavaksi ja merkityksiä muodostavaksi, maailmaan suuntautuneeksi subjektiksi. Merleau-Pontyn mukaan me emme kohtaa maailmaa ensisijaisesti tietämällä, uskomalla ja olettamalla, vaan liikkumalla, tuntemalla ja havaitsemalla. Fenomenologinen ote kysyy: ”Mitä ruumis tekee ja miten olemme maailmassa ruumiillamme.” (Heinämaa 2002.)

Olemme myös kokevia subjekteja juuri ruumiillisuutemme ansiosta. Kokemuksemme subjektina on ennen kaikkea eletty ruumis erotuksena objektiivisesta, esineellistetyistä ruumiista, jota esimerkiksi fysiologia tutkii tai urheiluvalmennus harjoittaa (Värri 2000, 47–48) ja jona postmoderni kulutusyhteiskunta ruumiimme representoi. Kuitenkaan objektiruumis ei ole muuta kuin eletyn ruumiin köyhtynyt kuva, joka on itsellemme olemassa ainoastaan käsitteellisesti. Sen sijaan elettyyn ruumiiseemme suhteemme on suora ja välitön. Me liikumme ja toimimme eletyllä ruumiillamme, joka ymmärtää maailmansa ilman objektiivoa ja symboloivaa funktiota. (Värri 2000, 48.)

Giddens (1991) on pohtinut ruumista ulkonäkönä (engl. appearance), ruumista ulkonäköä arkipäivän sosiaalisissa tilanteissa käyttävänä (engl. demeanour) ja ruumista aistimellisena (engl. sensuality) mielihyvää ja kipua kokevana. Giddensin väite on, että ruumiimme ei ole meillä annettuna, vaan kuten identiteettimme, se rakennetaan. Oleellista koherenttiin identiteettiin pyrkimisessä on se, miten rakentaa sellainen ruumiin ulkoinen olemus, joka toimii ajasta ja paikasta riippumatta, mutta tukee samalla yksilön persoonallista narratiivia. Olemme ruumiimme suhteen samoissa valintatilanteissa kuin ylipäätään elämäntapavalinnoissa. Olemme itse vastuussa ruumista koskevasta ”designista”. (Giddens 1991, 100.)

Ajassamme vallitsee ruumiin projekteihin kannustava hegemonia. ”Kehon tuntemus”, ”kehon huolto” ja ”kehon kuuntelu” antavat meille keinoja kokea täydesti terve kehomme ja huomata merkit, jos jokin alkaa mennä väärään suuntaan. ”Kehon hallinta” (engl. body power) auttaa pysymään terveenä ja hoitamaan

⁴⁸ Suomen kielessä sanan *ruumis* (engl. body) käyttö vaatii yleensä kommentointia. Kielesämme *keho* tarkoittaa eläviä, elossa olevia. *Ruumis* voi olla elävä tai kuollut. (esim. Ronkainen 1999, 45.) Merleau-Pontyn ruumiinfenomenologia antaa mielestäni luontevan kontekstin ruumis-sanan käytölle, joskin Klemola (2004, 77) samassa yhteydessä puhuu esimerkiksi objektikehosta ja eletystä kehosta. Erään selityksen mukaan keho on ruumiin kehys (Rautioaho 2004). Käytän sekä *ruumis* että *keho* ilmausta lähinnä tautofonian välttämiseksi.

pikkuvaivat itse ilman lääkkeitä tai asiantuntijoita. Kehon hallinta niin ikään antaa tietoa kehon oikeasta ja luonnollisesta toiminnasta, jota simuloimalla ja hiukan ”auttamalla” voimme ylläpitää ja parantaa ulkonäköämme. Ei ole yllättävää, että Giddens tässä yhteydessä tarkastelee ulkonäön ja laihuuden hallinnan äärimmäistä ja sairasta ilmentymää, anorexia nervosaa. (Giddens 1991, 102–108.) Ruotsalaiset vanhuustutkijat puhuvat ”kehon palvonnasta”: keho on kaapannut sielulle varatun moraalisen ja ideologisen funktion (Öberg & Tornstam 1999, 631). Postmodernissa nuoruutta, kauneutta, terveyttä ja laihuutta ihannoivassa kulutusyhteiskunnassa ruumis on esineellistetty ja objektivoitu, subjekti on tuomittu kokemaan eletty ruumiinsa ja sen ristiriidat sen suhteen ”miten voisi olla” ja ”miten on”.

Ruumista ja ihmistä kehollisena olentona voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Ihminen voidaan nähdä biologisena ilmiönä, joka tarvitsee ravintoa, kykenee nautintoihin, kärsii kipua, ikääntyy ja kuolee pois. Ikääntyneen henkilön luusto haurastuu, aistit, kognitiiviset toiminnot ja liikkuminen hidastuvat, iho rypistyy ja lihasvoima heikkenee. (Julkunen 2003, 32–35.) Konstruktionistinen lähestymistapa (Twigg 2004) taas korostaa ruumiiseen sijoitettuja sosiaalisia merkityksiä. Ruumis on sosiaalisten merkitysten paikka, sosiaalinen symboli ja pinta, johon valtasuhteet kirjoittuvat. Sukupuoli ja ikä ovat ruumiissa olemassa olevia tosiasioita, mutta ne saavat sosiaalisen sisältönsä vasta tulkittuina ja vallankäytön muovaamina. Esimerkiksi ei ole olemassa ”vanhaa naista” ennen kuin sellainen kategoria tai asema on kulttuurisesti tuotettu ja varustettu merkityksin, vanhasta ruumiista puhuttaessa, negatiivisin merkityksin (Vakimo 2001). Postmodernissa länsimaisessa yhteiskunnassa ”(ulkonäkö)ruumis on tuotettu merkki, monien koodien ja lukutapojen paikka. Luemme ruumiista, tyylistä, habituksesta, puheesta, vaatteista sosiaalisia asemia ja elämäntyyylejä, mutta vielä enemmän: moraalista tilaa, pätevyyttä, itsekuria ja elämänhallintaa”. (Julkunen 2003, 32–35; myös Giddens 1991.)

Suomalaisen opettajan mallikansalaisuutta on valvottu vuosikymmenien ajan monin tavoin. Opettaja nähdään neutraalina ja sovinnaisena. Normina on opettajan ruumiin näkymättömyys. (Vuorikoski 2005, 46–48.) Palmu (2000) on tutkinut haastattelujen pohjalta opettajan ruumiin kokemuksia ja seksuaalisuutta koulussa ja toteaa, että opettajat kokevat tasapainoilevansa virallisen koulun vaatimusten, oman sukupuolen ja ruumiillisuuden välissä sekä oppilaiden katseiden alla. Tyypillistä haastatelluilla oli oman ruumiillisuuden kontrollointi, mikä tarkoitti sitä, että opettajat kontrolloivat muun muassa omaa ulkonäköään, puheitaan, kävelyään, eleitä tai piirroksia, jotta eivät provosoisi oppilaita seksistisiin kannanottoihin. (Palmu 2000, 198–199.)

Ihminen voi osallistua vuorovaikutukseen vain ruumiillisena subjektina. Tässä suhteessa ruumis on kahtalainen: Meille itsellemme se on eletty, muille se on katsottu. Joudumme siis haluamaan katsotuksi, nähdyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi tulemistamme sellaisena kuin ruumiimme meidät kertoo. (Julkunen 2004, 29.) Mitä ikääntynyt ruumis kertoo, miten kertomusta luetaan ja miten luettu ja tulkit-

tu kertomus konstruoi kantajansa todellisuutta, ovat kysymyksiä, joihin myöhemmin palaan.

3.3.2 Vanhuuden kaksoismarginaali

Kulttuurillemme on leimallista vanhuuden *kaksoisstandardi* tai *kaksoismarginaali* (engl. the double standard of ageing tai the double jeopardy hypothesis). Ne tekijät, jotka miehen vanhetessa nähdään positiivisina seikkoina muuttuvat naisen kohdalla stigmatisoiviksi. Ikääntynyt nainen leimautuu kahtalaisessa marginaalissa: iän ja sukupuolen tuomassa. (Sontag 1978.) Alun perin Goffman (1963) käytti stigman käsitettä tarkoittamaan ominaisuutta, joka heikentää henkilön sosiaalista statusta ja vaikuttaa kielteisesti henkilön sosiaaliseen identiteettiin. Hänen mukaansa stigmatisoivia ominaisuuksia olivat muun muassa fyysinen vamma, alhainen sosiaalinen luokka, etninen tausta ja homoseksuaalisuus. Postmodernin tuottama, uusi stigma on esimerkiksi lihavuus (engl. weight stigma). Lihavuusstigmaan liittyy vahvasti käsitys lihavuuden itseaiheutetusta luonteesta. (Harjunen 2004, 244–245.) Stigman itse aiheutettu luonne ja näkyvyys ulospäin ovat Goffmanin (1963) mukaan stigmaa vahvistavia piirteitä.

Nykykulttuuria onkin kutsuttu naisen kannalta ageismin, hoikkuuden ja hyvännäköisyyden järjestelmäksi, jossa naisen täytyy näyttää nuorekkaalta, hoikalta ja hyvältä ikääntymisestään huolimatta. Naisen on kiellettävä ikääntyminen ja kaikenlaiset elämänsä aikana tapahtuneet muutokset ruumiissaan. Sekä lihavuus- että ikästigma ovat vahvasti sukupuolisidonnaisia. Naisen on suotavaa silotella rypyt, pitää vartalo nuorekkaana ja elinvoimaisena ja sävyttää hiusten harmaa väri. Miehillä sen sijaan harmaus yhdistetään charmiin, iso vatsa vaikutusvaltaan ja rypyt kertomukseen eletystä elämästä. Esimerkiksi naisten sosiaalisesti hyväksyttävä paino on tiukasti säädelty. Naisruumis representoidaan mediassa lähes aina hoikkana, muunlaiset naisvartalot ovat joko näkymättömiä tai ne representoidaan poikkeamina, jotka pitää saada kontrolliin. Naisen vanhuus vertautuu usein monessa suhteessa kulttuuriseen ja sosiaaliseen poikkeavuuteen ja näkymättömyyteen. (vrt. Harjunen 2004, 248.)

Vuosituhanen vaihteen vanhuustutkimuksissa ei enää välttämättä tunnisteta kaksoisstandardin olemassaoloa yksilön kokemuksen tasolla (Wilcox 1997; Öberg & Tornstam 1999). Tutkijat selittävät tätä ensinnäkin tutkimusmetodista käsin siten, että tiettyihin ikäluokkiin kohdistunut poikkileikkaustutkimus ei tavoita yksilön elämänsä aikana tapahtuneita muutoksia. Tutkimustuloksiin vaikuttaa niin ikään käsitteiden käytön ongelmallisuus. Esimerkiksi ”vanhuuden naamio”-ilmauksella tutkijat viittaavat lähinnä ulkonäöllisiin tekijöihin, ruumiin pintaan. Vastaajat taas saattavat tarkoittaa ruumistaan kokonaisuudessaan, myös ruumiin tuntemuksia, jolloin tutkijan tarkoittama ilmaus ja yksilön kokemukseen perustuva vastaus eivät kohtaa. (Öberg & Tornstam 1999, 641.) Myös se, että ikääntyessään ihmiset tulevat realistisemmiksi ja saattavat luoda uudet ikääntyneiden henkilöiden kauneusstandardit, häivyttää kaksoisstandardia. He myös

saattavat verrata itseään omaan viiteryhmäänsä. 70-vuotias ei ota vertailukohdakseen 20-vuotiasta, vaan 60-vuotiaan. Ikääntynyt henkilö haluaa näyttää edelleen ikäistään nuoremmalta, ei kuitenkaan silmiinpistävän nuorekkaalta, vaan esimerkiksi kymmenen vuotta nuoremmalta. Tämän vertailun yksilö kokee helpoksi ja on tyytyväinen ulkonäköperformanssiinsa. Tyypillistä on myös verrata itseään niihin ikätovereihin, jotka eivät tutkittavan mielestä täytä kauneusihannetta (engl. ”downward” comparison). Myös tällöin on helpompi säilyttää itsearvostus ja menestyä vertailussa. (Wilcox 1997, 561.)

Kaikkia edellisiä mielenkiintoisempi selitys sille, miksi tutkimuksissa vanhuuden kaksoisstandardi voidaan tänä päivänä kyseenalaistaa, on Wilcoxin (1997) tutkimuksessa, mutta myös Öbergin ja Tornstamin (1999) kyselyssä esiin tullut seikka: nuoret naiset (20–24-vuotiaat) kokevat postmodernissa kulutusyhteiskunnassa ruumiinsa huomattavasti ongelmallisempina kuin nuoret naiset silloin, kun nyt tutkittavat ikääntyneet olivat nuoria eli noin viisikymmentä vuotta sitten. (Wilcox 1997, 561–562.) 1990-luvun ja 2000-luvun alun nuoret naiset kokevat ruumiinsa myös huomattavasti ongelmallisempina kuin nuoret miehet. He ovat miehiä huolestuneempia kehossa tapahtuvista muutoksista elämänsä myötä ja kokevat, että heidän kehonsa ei kerro, keitä he todellisuudessa sisimmässään ovat. (Öberg & Tornstam 1999, 636–639.)

Ikääntyneet naiset saadaan ikäluokkien välisessä vertailussa näyttämään kehoonsa tyytyväisiltä, kun tutkitaan muutosta ruumiin kokemisessa eri ikävaiheissa ja kun nuoret naiset ovat ruumiiseensa tyytymättömiä. Muutosta ei näin ollen voida paikantaa vanhimpaan ikäluokkaan, vaan nimenomaan nuoriin naisiin, heidän ruumiskokemuksensa on ajan myötä muuttunut kielteisemmäksi. Sontagin 1970-luvun lopun kaksoismarginaalihypoteesia on edelleen vaikea kumota, vaikka päinvastaista tutkimustuloksissa raportoidaankin.

Feministiteoreetikkojen mukaan naisten ruumiskokemuksen ongelmallisuuteen voi olla yhtenä syynä se, että naisten saama asema ja arvostus perustuvat suurelta osin ulkonäöllisiin seikkoihin miesten arvostuksen perustuessa laajempaan ominaisuuksien kirjoon. Lisäksi naisille määritetty ulkonäköideaalit ja kauneuskriteerit ovat rajatummat, kulttuurissa lukkoon lyödymät ja ankarammat kuin miehille. (Wilcox 1997, 549–550.)

Naisruumis on julkinen paikka, jota toisilla on oikeus tarkkailla ja kommentoida, ainakin mielessään. Naisille toisen katse, jota myös peili edustaa, kertoo ikään-tymisestä. Ageistisen kulttuurin keskeinen ruumisteko on iän merkkien peittäminen ja ikäistään nuoremmalta näyttäminen. Vanhaan ruumiiseen on vaikea liittää eteenpäinmenoa, dynaamisuutta ja uutta, minkä vuoksi vanha ruumis, etenkin naisen ”katsottu ruumis”, on työelämässä tuotettava nuorena. Ikä ja lihavuus ovat kaksi asiaa ruumiissa, joita vastaan taistelu käydään. (Julkunen 2003, 30, 35–36, 43; Kosonen 2003, 129.)

3.4 Luvun lopuksi

Olen koonnut taulukkoon 4 esimerkkejä ikääntymiseen, ikääntyneisiin opettajiin ja työelämään liittyvistä kulttuurisista kertomuksista, kilpailevista ja ristiriitaisista diskursseista yhteiskunnassamme. Oikeanpuoleinen, positiivisia kulttuurisia kertomuksia luonnehtiva sarake, on 2000-luvun länsimaisten yhteiskuntien edustama ikään kuin korrekti näkökulma ikääntymiseen. Onnistumisen, produktiivisuuden, rohkeuden ja aktiivisuuden liittäminen ikääntymiseen on virallista voimavarapuhetta ikääntymisestä ja ikääntyneistä. Vasemmanpuoleisen sarakkeen negatiiviset kulttuuriset kertomukset ovat toisaalta stereotyyppioita, toisaalta luonnollisen elämänkulun piirteitä ”vanhojen vanhojen” (75–84) ja ”vanhojen vanhimpien” (85+) keskuudessa. On selvää, että fyysinen jaksaminen heikkenee, että toiminnot hidastuvat iän karttuessa tai että terveystalvelujen käyttö on suurinta vanhimmissa ikäryhmissä. (Koskinen 2004, 27.)

Taulukko 4. *Esimerkkejä ikääntymiseen, ikääntyneisiin opettajiin ja työelämään liittyvistä kulttuurisista kertomuksista (Julkunen 2003; Karisto 2004; Koskinen 2004; Redman & Snape 2002; Wallace 1999).*

Negatiivinen kulttuurinen kertomus	Positiivinen kulttuurinen kertomus
<p>Ikääntyminen yhteiskunnallisena ongelmana Kustannukset yhteiskunnalle hoitomenot eläkemenot Työvoimapula</p>	<p>Ikääntyminen yhteiskunnallisena voimavarana Vapaaehtoistyö Kuluttaminen Kulttuuriperinnön siirto Työvoima palkkatyössä</p>
<p>Negatiivisia mielikuvia ikääntymisestä Raihnaisuus Sairaudet Näkymättömyys Passiivisuus</p>	<p>Positiivisia mielikuvia ikääntymisestä Onnistunut vanheneminen Tuottava vanheneminen Rohkea vanheneminen Aktiivinen vanheneminen Kolmannen iän haaste</p>
<p>Negatiivisia mielikuvia ikääntyneistä opettajista Eivät ajantasaisia Jäykät asenteet Ei kiinnostusta opettajan työhön Luopuminen ylimääräisistä tehtävistä Muutosvastarinta Kehittämisen jarruja</p>	<p>Positiivisia mielikuvia ikääntyneistä opettajista Kokemus nuorempien käyttöön Hiljaisen tiedon siirtyminen Traditioiden tuntemus Muutosvaatimusten suhteuttaminen menneeseen</p>
<p>Negatiivisia näkemyksiä ikääntyneistä työelämässä Yleinen haluttomuus Motivaation puute Eläkkeelle pääsyn odottelu Vanhanaikaisuus Haluttomuus oppia uutta Muutosenergian puuttuminen Koulutuksen puute Fyysisen jaksamisen heikkeneminen Hidastuminen Muistin heikkeneminen Huono kielitaito Heikot tietotekniikkataidot Eläkkeelle aikaisin -> tilaa nuoremmille</p>	<p>Positiivisia näkemyksiä ikääntyneistä työelämässä Kokemus, osaaminen Viisaus Korkea työmoraali Luotettavuus Kokonaisuuksien hallinta Työssä jatkaminen 68 ikävuoteen saakka</p>

Katzin (2000, 143) mukaan aktiiviseen ja positiiviseen ikääntymiseen kiinnittyneet sisällöt näyttävät moraliteeteiltaan keskiluokkaisina ja perheorientoituneina. Esimerkiksi rahapelien pelaaminen ei kuulu niin sanottuihin hyväksytyihin aktiviteetteihin. Niin ikään riippuvuus aikatauluista ohjatuissa toiminnoissa, se, että aktiviteetit ovat muiden valitsemia tai ikääntyneiden kompetenssia aliar-

vioivia tai että ympäristön painostus on suurempi syy osallistua kuin oma innostus, on ikääntyneiden henkilöiden ilmaisemaa kritiikkiä sosiaalista osallistumista ja aktiivisuutta kohtaan. (Katz 2000, 143–147.)

Vaikka kuvatuunlainen ikääntymispolitiikka herättää kritiikkiä ja kysymyksiä, ihmisen aktiivisuuden ja voimavarojen tukeminen sekä toimintakykyyn panostaminen on sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointia edistävä asia. Hyvä terveys, toimintakykyisyys ja energisyys näyttävät vaikuttavan aktiivisuuteen ja voimavarojen käyttöön eri elämän ulottuvuuksilla ja aktiivinen elämä puolestaan näyttää tuottavan iloa, terveyttä ja toimintakykyä (Koskinen 2004, 22). Oleellista on, että yksilölle itselleen jää valinnan vapaus määrittää oma subjektiivensa, ”aktiivisen seniorin elämäntylinsä” (Katz 2000, 146), niin pitkälle omassa elämäntilussaan kuin mahdollista. Oma kysymyksensä on, miten ympäröivä yhteiskunta sietää ja sallii erilaisia, valtavirrasta poikkeavia valintoja.

4 Kertomisen tutkiminen

Me kannamme mielessämme kahdenlaista historiaa, sitä mitä on ja mitä voisi olla, ja koko ajan on yritettävä estää niitä paisuttelemasta tai vähättelemästä toisiinsa (Shields 2003, 228).

4.1 Kertomisen tutkimisen nousu

Suomalainen elämäkertatutkija J. P. Roos (1987) toteaa, että elämäkerta haastateltuna tai henkilön itsensä kirjoittamana on usein käytännössä ainoa tapa saada kvalitatiivista tutkimustietoa tavallisen ihmisen elämästä. Kirjallisuudessa 1800- ja 1900-luvun alun realistinen ja naturalistinen perinne merkitsi kirjailijalle pyrkimystä tunkeutua vieraaseen maailmaan. Tolstoin köyhien kuvaukset tai Zolan maaseudun kuvaukset pohjautuvat havainnointiin ja haastatteluihin, lähes tieteelliseen, mutta myös kokemuseräiseen tiedon hankintaan. Samanaikaisesti ja osittain kyseisen kirjallisuuden innoittamana syntyi tieteen elämäkertaperinne. Yhteiskuntatieteissä elämäkerrat kelpuutettiin tutkimusaineistoksi 1900-luvun alussa. Sosiologiassa niin sanottu Chicagon koulukunta toi elämäkerrat lyhyeksi ajaksi tieteen keskiöön, mutta pehmeiden menetelmien väistyminen määrällisten menetelmien tieltä poisti yksittäiset elämänkohtalot tieteestä. Tärkeiksi nousivat muuttajat, muuttajien väliset yhteydet, selittävyudet ja merkittävyydet. (Roos 1987, 12–18.) Yhteiskunta- ja ihmistieteet hakivat menetelmänsä ja metaforansa luonnontieteistä.

Ihmistieteissä tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, elämismaailma, jota tutkimuksessa tarkastellaan merkitysten maailmana. Koska merkitykset syntyvät vain ihmisten kautta, luonnollisen maailman tutkimisesta tutut luonnontieteelliset menetelmät eivät sovi elämismaailman tutkimiseen. (Varto 1992, 23–24.) Keskustelu humanististen tieteiden traditioiden soveltamisesta ihmistieteisiin luonnontieteiden traditiota paremmin vaikutti 1970–1980-luvuilla siihen, että tarinat ja kertomukset ovat tutkimusaineistona yleistyneet. Puhutaan kielellisestä käännteestä (esim. Atkinson 2002; Hyvärinen 2004, 297; Nikander 2002; Riessman 2002, 696; Saastamoinen 1999) tai narratiivisesta käännteestä⁴⁹ (Heikkinen 2001, 24).

⁴⁹ Heikkinen (2001) toteaa, että ”kiinnostus maailman ja identiteettien rakentumiseen kertomusten välityksellä on laajentunut siinä määrin, että kielellisen käännteen voi sanoa ihmistieteissä jatkuvan narratiivisena käännteenä” (Heikkinen 2001, 24).

Kielellisessä lähestymistavassa todellisuus käsitetään jonakin, minkä me tuotamme sosiaalisesti kielen ja muun kommunikoinnin avulla. Tämä sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva taustaoletus, jossa tutkimuskohteeksi ei enää ymmärretä pysyvää todellisuutta, vaan ihmisten välinen vuorovaikutus ja sen tuotteet kuten keskustelut, diskurssit tai kertomukset, muuttaa tieteen ontologian, todellisuuskäsityksen, ja epistemologian, käsityksen tiedon olemuksesta. Tutkija pyrkii tavoittamaan alati muuttuvaa ja kontekstisidonnaista tietoa siitä, mitä hänen tutkimiansa ihmisten todellisuus on ja kuinka tämä todellisuus tuottaa vuorostaan hänen tutkimansa ihmiset ja hänet itsensä. (Burr 1995, 2–5; Saastamoinen 1999, 168; Schwandt 2002, 197.)

Goffman tarkasteli ihmisten julkista toimintaa näytelmämetaforan avulla: Arjen vuorovaikutusepisodit voidaan ymmärtää näytelmiksi, joissa ihmiset näyttelevät tarinan edellyttämää roolia. Näytelmämetaforasta on Sarbinin (1986, 7) mukaan lyhyt matka kertomus- eli narratiivimetaforaan. Narratiivien avulla ihmiset organisoivat kielellisesti sosiaalisen elämänsä episodeja, tapahtumia, tekoja ja tekojen selityksiä. (Saastamoinen 1999, 167.)

Kertomuksen tutkimuksessa tapahtui 1980-luvulla käänne, jossa erilliset näkökulmat kohtasivat ensi kerran toisensa. Käänteeseen aikaan saaneista avainteoksista yksi oli Mitchellin (1981) *On narrative*. Se yhdisti ensimmäistä kertaa eri tieteen- ja taiteenalojen elämäkerrallisen tutkimuksen tekijät. Toinen oli MacIntyren (1981) *After Virtue*, jossa esitettiin ajatus siitä, että ihmisen identiteetti rakentuu ja on olemassa kertomuksena. Lisäksi Ricoeur (1985) pyrki teoksessaan, *Time and Narrative*, ratkaisemaan ajan kokemisen fenomenologisia umpikujia suhteessa kerronnan muotoon. (Vuokila-Oikkonen 2000.) Niin ikään Sarbinin (1986) kokoamat narratiivisen psykologian alle lukeutuvat artikkelit teoksessa *Narrative Psychology* kiinnittävät kertomuksen tutkimisen käsitteistöä psykologiaan 1980-luvulla. Suomalaisessa narratiivisessa tutkimuksessa 1980-luvulla elämäkertatutkimus aloitti yhden merkittävän vaiheen kertomuksen tutkimisen historiassa. J. P. Roosin (1987) keräämiä laajoja elämäkerta-aineistoja tarkasteltiin suomalaisessa yhteiskuntakontekstissa.

Kulttuuri- tai narratiivi-etuliitteen ilmestyminen perinteisiin tieteenaloihin viittaa edellä kuvattuun tiedeorientoatiokehitykseen. Narratiivinen sosiaalipsykologia on kiinnostunut erityisesti ihmisen identiteetin rakentumisen tarkastelusta. Brunerilainen kulttuuripsykologia keskittyy kerronnallisen ajattelun tulkintaan sosiaalisten suhteiden kentässä. Brunerin ajatukset ovat poikineet kerronnallisen tutkimusorientaation hyödyntämistä muun muassa hoitotieteissä. Esimerkiksi psykiatrian moniammatillisissa tapaamisissa hoidettavien ja heidän lähipiiriensä kanssa kertominen ja eri tahojen kertomusten kuuntelu on tarjonnut uusia mahdollisuuksia psykiatristen potilaiden hoidossa. (Widdershoven 1993, 16–18.) Kokemuksen tarinointia on niin ikään käytetty akuutissa psykoosissa olevien hoidossa eheyttämään katkennut elämäkulkua (Holma 1999). Jo Freudin psykoanalyttisissä tutkimuksissa kertomukset olivat merkittävässä roolissa (Polkinghorne 1995, 20). Narratiivinen kirjallisuusterapia on tänä päivänä monissa muo-

doissaan oma terapiamuotonsa (Ihanus 2005). Myös erilaisissa elämäkaarikirjoitusryhmissä ihmiset käyttävät elämästä kirjoittamista oman taustan, kokemusten ja elämän tapahtumien selvittelyyn (Reinikainen 2002, 107).

Suhteellisen nuori tieteenala gerontologia eli vanhustutkimus on alkanut eriytyä tarkempiin genreihin. Kulttuurigerontologia tai iän sosiologia, kuten Sankari ja Jyrkämä (2005, 8) tutkimusala nimittävät, tutkii vanhuutta kulttuurissa, sen eri konteksteissa, kulttuuria vanhuutta merkitsemässä ja tuottamassa (Vakimo 2001). Muun muassa Nikander (2002) tutki diskurssianalyysin keinoin, miten vanhuuspuhetta tuotetaan arjen vuorovaikutustilanteissa. Gerontologian alalla herätettiin niin ikään kysymys siitä, voitaisiinko elämäntarinoiden avulla luoda uudenlaista vanhuustutkimusta. Muutama vuosikymmen sitten vanhusten muistellessa menneitä, tapana oli yrittää siirtää heidän mielenkiintonsa nykypäivään muistelun sijasta. Kertomisen ohessa myös muistelun merkitys ikääntyneiden elämäntutkimusta eheyttävänä tekijänä on tunnustettu. (Saarenheimo 1997.)

Narratiivisen gerontologian (Katz 2000) alueella Saarenheimo (1997) on tuonut *elämäntarkastelun* (engl. life review) käsitteen suomalaiseen ikääntymiskeskusteluun. Elämäntarkastelu kohdistuu siihen, miten elämää on eletty eli elämäntutkimukseen. Yleensä elämästä kertomisen tutkijat painottavat tässä yhteydessä kerronnan merkitystä ikääntyneiden ihmisten identiteetin muokkaamisessa. Elämästä kertomalla kommentoidaan vanhenemisen kokemuksia ja tehdään merkitykselliseksi omaa elämäntutkimusta. Näkemyksessä korostuu vanheneminen jatkuvana itsen tuottamisen prosessina, jossa tulkitaan uudelleen menneisyyden kokemuksia ja arvioidaan oman elämän rakentumista.

Vanhusten muistelemisinnostuksen pitäminen itsestään selvänä homogenisoi vanhusten ryhmää. Saarenheimon (1997) tutkimus ei vahvistanut käsitystä ikääntyneistä erityisen innokkaina menneiden muistelijoina ja elämän jatkuvuuden konstruoijina. Hänen ikääntyneet muisteluryhmäläisensä eivät halunneet kertoa muistoistaan missä tahansa ja milloin tahansa, varsinkin jos oli mahdollista, että heidän muistojensa todenmukaisuutta epäiltiin. Vaarana on, että romantisoimme helposti kuvaa homogeenisestä vanhusten ryhmästä, joka aina tilanteen tullen olisi innokas muistelemaan menneitä. (Saarenheimo 1997; Vakimo 2001, 213.)

Kerronnallisen tutkimuksen vakiintuminen ihmistieteiden kenttään saa yhden oikeutuksensa siitä, että kertomalla itsestään, marginaalissa olevat ryhmät saavat tuoduksi ääntään esiin. Kertomuksia elämästä – köyhien arkikertomuksia – on kerrottu suullisesti iät ja ajat. Jokaisella on elämäntarina ja jokainen osaa kertoa elämästään tavalla tai toisella. Elämästään kertojalta odotetaan ainakin implisiittisesti myös tietynlaista kulttuurista *kertojakompetenssia*, jonka itse kukin saavuttaa sosiaalisissa suhteissaan elämäntutkimuksensa kuluessa. Kertojakompetenssillä tarkoitetaan sitä, että kertoja suorittaa tietoiset tai alitajuiset valintansa saadakseen kuulijansa ymmärtämään sanomaansa mahdollisimman hyvin. Valinnat latautuvat merkityksillä tiettyjen sääntöjen mukaan ja, koska nämä säännöt ovat

kulttuurisesti ja sosiaalisesti opittuja, valintojen tulkinnasta vallitsee joltinenkin yksimielisyys. (Vilkkö 1993, 75–76.)

Feministitutkija bell hooksin⁵⁰ (1984) mukaan syrjässä olevien ryhmien on ylitettävä kynnyksen saadakseen äänensä esiin, heidän on kyettävä esittämään itsensä asemasta, joka poikkeaa siitä, mihin hallitseva diskurssi heidät on asettanut. Kerrominen voi antaa marginaaliryhmien edustajille, alempiin sosiaaliluokkiin kuuluville tai etnisten ja muiden vähemmistökuultuurien edustajille mahdollisuuden päästä marginaalista esiin. Samassa yhteydessä puhutaan ryhmän ja siihen kuuluvien yksilöiden voimaantumisen. (bell hooks 1984; Hall 1999; Rantonen 2000.)

Sintosen (1999) tutkimus Kanadan suomalaisten ikääntyneiden miesten etnisen identiteetin rakentumisesta antoi äänen yhdenlaiselle vähemmistöryhmälle. Niin ikään yhteiskunnan valtavirran kulusta pudonneiden, esimerkiksi psyykkisesti sairastuneiden (esim. Holma 1999; Vuokila-Oikkonen 2000) tai työelämän marginaaliryhmien (esim. Iso-Pahkala-Bouret 2005; Julkunen 2003; Suonsivu 2003) todellisuus voidaan tavoittaa kerronnallisen lähestymistavan keinoin.

Läntisessä kulttuurissamme eläkkeelle siirtyminen nähdään usein statuksen laskuna, joutumisena marginaaliin, ainakin verrattuna niihin, jotka jatkavat työelämässä (Julkunen 2003; Wilson 2000, 24), mikä osaltaan perustelee äänen antamista myös eläkeläisopettajille.⁵¹ Kysymys marginaaliasemassa olevien esiintuonnista on samalla kysymys tutkimuksen teon etiikasta ja valtahierarkioista siinä mielessä, keille annetaan *tarinan kertojan* (engl. story teller) oikeus ja keiltä se samalla evätään. (Holstein & Gubrium 1995, 23–24).⁵² Se on myös laajempi kysymys vallankäytön tavoista, joihin on syytä hetkeksi pysähtyä.

⁵⁰ bell hooks tuo esiin kirjoituksissaan marginaaliryhmien ääntä. Hän luonnehti itseään: ”black woman intellectual revolutionary activist”. hooks kirjoittaa nimensä epäsovinnaisella tavalla pienillä alkukirjaimilla kunnioittaakseen esiäitiensä afrikkalaista ja omaa työväenluokkaista taustansa; ”tärkeää on kirjojeni sisältö, ei se, kuka olen”. (<http://www.allaboutbell.com>.)

⁵¹ Henkilön statuksen lasku eläköitymisen myötä sisältää tietynlaisen varauksen. Se, mihin sosiaaliluokkaan eläkeläinen lukeutuu ja minkälaiset materiaaliset resurssit elämässä on, vaikuttavat statukseen. (Arber & Ginn 1991, 107–128.) Keskiluokkaisella eläkeläisopettajalla tässä ajassa voidaan olettaa statuksen laskun olevan suhteellisen vähäinen ja merkityksetön.

⁵² Kriittisen pedagogiikan edustajat kiinnittävät huomiota siihen, miten yksilöllistyvässä kulttuurissa yhteinen kehys kapenee kapenemistaan ihmisten kertoessa uusia elämäntarinoita. Tästä voi seurata se näkökulmaharha, että liiallinen yksilöllisyyden ja elämän muokattavuuden korostaminen voi jättää huomiotta yhteiskunnallisen kehyksen, jossa yksilöt tarinotaan kertovat. (ks. myös Linden 2002, 63.) Kriittisessä pedagogiikassa otetaan niin ikään kantaa koulutuksen arvokysymyksiin vähäosaisten näkökulmasta. Tärkeää on havaita, mitä koulutuksessa kerrotaan, kenen näkökulmasta asiat esitetään, mutta myös mistä vaietaan. Kriittiset pedagogit ovat olleet kiinnostuneita (narratiivitutkijoiden tapaan) hiljaisuusien murtamisesta ja marginaalisten äänien esiintuomisesta. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 310.)

Tarve niin sanottujen marginaaliryhmien äänen esiin saamiseksi nousi alun perin vaihtoehdoksi ja kritiikiksi vallalla olevaa maskuliinista, keskiluokkaista ja valkoista diskursiivista hegemoniaa kohtaan (esim. bell hooks 1984; Butler 1990). Kun meitä pyydetään kertomaan elämästämme, otamme käyttöön olemassa olevat, valmiit tarinamallit, joiden käsikirjoitus on kirjoitettu jossakin muualla, jonnekin muun toimesta ja johonkin muuhun tarkoitukseen eli paradoksaalisesti sen hegemonian mukaisesti, jonka vaihtoehdoksi olemme tarinaamme marginaalista kertomassa. Kertominen ei siis milloinkaan ole sosiaalisesti tai poliittisesti neutraalia, vaan kertominen priorisoi aina tietyn tarinalinjan ja samalla vaientaa toisen. Ronald Reaganin ”It’s morning in America” -kampanjaslogaani on esimerkiksi tarinasta, joka vahvisti sensitiivisellä tavalla olemassa olevia yhteiskunnan valtarakenteita. Tarinamallien lähteenä on entistä enemmän media. Sanomalehdet ja televisio välittävät yksittäisten ihmisten tarinoita, jotka korvaavat muun muassa uutisten poliittisia ja kulttuurisia analyysejä. Voidaan ajatella, että antamalla tilaa marginaalissa eläville tarinankertojille, pikemminkin vaiennetaan perifeeriset ryhmät kuin voimaannutetaan niitä, sillä vallan keskittymät ovat täysin muualla ja tarinan kertojat autuaan tietämättöminä niistä. Näennäisesti voimaantuneina he itse asiassa kantavat tarinoissaan samaa, valtarakenteita pönkittävää viestiä, joka vahvistaa heidän asemaansa entistä vankemmin yhteiskunnan marginaaliin. Jotta tarinan kerronta palvelisi sille asetettua tavoitetta, ”äänen antamista vaiennetuille”, se pitää kiinnittää paitsi historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa, myös niin sanottuun *genealogiseen* näkemykseen kontekstista. (Goodson 1995, 89–98.) Tällöin ontologinen kannanotto historiaan lähtee ajatuksesta, että asioilla ei ole alkuperäistä tilaa, vaan asiat, muun muassa sukupuoli, rakentuvat itsestään selvästi olemassa olevilta näyttäväksi. Tarkastelu kohdistuu siihen, mikä saa ”olevan” juuri näyttämään siltä, miltä se näyttää. (Butler 1990; Pulkkinen 2000, 48.)

Sosiaalitieteiden ohella narratiivit ovat vallanneet alaa myös kasvatustieteissä. Kysymys on osa laajempaa paradigmasiirtymää kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005) kuvaavat siirtymää todellisuutta ja tietoa koskevien uskomusten siirtymänä kohti konstruktivismia Kasvatus-lehden artikkelissa *Kartta kasvatustieteen maastosta*. Artikkelissa narratiivinen tutkimus nähdään yhtenä rastipisteenä kvalitatiivisen kasvatustieteellisen tutkimuksen maastossa.

Syrjälä (1994) nosti esiin elämäkerrallisen metodin edut opettajatutkimuksessa jo 1990-luvun alussa. Kiinnostus opettajan elämään ja opettajan työhön elämäkerrallisesta näkökulmasta voi hänen mukaansa toimia julkisen koulutuspolitiikan vastakulttuurina ja luoda uusia näkökulmia ja saada mahdollisesti aikaan muutosta koulussa. Oulun yliopiston opettajankoulutuksen ympärille rakentunut tutkimusryhmä on uranuurtaja opettajakertomusten käytössä sekä opettajien koulutuksessa että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (esim. Erkkilä 2005; Heikkinen 2001). Tarkoitus on, että kokeneiden opettajien tarinoiden kuuleminen antaa rakennusaineita opiskelijan oman opettajaidentiteetin muotoutumiseen. Toisaalta on epäilty, että tarinat saattavat myös estää muutosta ja siten jopa ylläpitää ja

siirtää koulumaailman vanhentuneita tai vakiintuneita käytänteitä. Tutkijat kuitenkin näkevät, että vaikka opettajien kertomia tarinoita on kritisoitu niiden mahdollisesta yhdenmukaistavasta luonteesta, opiskelija tutustuessaan kokeneen opettajan kertomukseen pikemminkin oppii elämän monikerroksisuutta ja rikko-
naisuutta kuin kaavamaista tai jopa ylevää tarinaa opettajuudesta. (Estola & Mäkelä 2002.) Oleellista on, että opettajien kertomukset elämästään ja työstään kiinnitetään aina niihin rakenteisiin, joissa ne kerrotaan (Goodson 1995, 98).

Elämästä kertomisen kontekstit ovat tänä päivänä laajentuneet useilla yhteiskunnan sektoreilla. Yksityishenkilöiden Internetiin kirjoittamien julkisten päiväkirjojen suosion kasvu viittaa yksilön kasvaneeseen tarpeeseen kertoa elämästään yhä uusissa konteksteissa (Sintonen 2005). Leiritulien ympäriltä (vrt. Le Guin 1981) on tultu tietokonepääteen ääreen kertomaan omasta elämästä. Irakissa 2000-luvulla taistelevien amerikkalaisotilaiden *blogeja* eli verkkopäiväkirjoja on julkaistu totuusarvonsa vuoksi kiistoja aiheuttaneina kirjoina. Fakta ja fiktio sekoittuvat uudella tavalla myös kertovassa journalismissa, jossa ”kirjoittaja yrittää saada lukijaansa yhteyden, joka pitää otteessaan – ja sanoa samalla jotakin, jolla on merkitystä” (Nousiainen 2005). Jos perinteisessä uutisoinnissa etusijalla ovat informatiivisuus ja nopeus, kertovassa journalismissa pureudutaan syvällisesti, tuoreesti ja laajasti ehkä yllättävistäkin näkökulmista valittuun teemaan. Useilla valtaehdillä on tunnetut kirjallisen journalismin liitteensä, esimerkiksi Helsingin Sanomien Kuukausiliite edustaa kyseistä tapaa toimittaa artikkeleita. Uusi kirjallisuuden laji, *nonfiction*, joka ei ole kaunokirjallisuutta eikä tietokirjallisuutta, perustuu usein kirjoittajan henkilökohtaisiin kokemuksiin reaali maailmasta,⁵³ jolloin faktan ja fiktion ero on häilyvä. (Nousiainen 2005.)

Päästäksemme perille, millainen toinen ihminen on, meidän on kuultava hänen kertovan jotakin (itsestään, kokemuksistaan jne.). Kertomus on vuorovaikutuksen väline. Kertomalla jaetaan ja tehdään ymmärrettäväksi kokemuksia, luodaan luottamusta ja ylläpidetään ryhmiä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189.) Kriittisesti voidaan pohtia, missä määrin olemassaoloamme määrittää ajassamme korostuneeseen asemaan kohonnut itsereflektion vaatimus. Lisääntykö suvaitsevaisuus, jos tunnemme toistemme tarinoita vai vähentävätkö minään keskittyneet kertomukset entisestään yhteisöllisyyttä? Tutkimuksen tehtävä on tarkastella kriittisesti sitä todellisuutta, jossa yksilö reflektoi itseään ja kertoo havainnoistaan ja kokemuksistaan ulkopuolisille, ovathan kertomukset ja kertominen ja niiden akateeminen tutkiminen joka tapauksessa kokeneet renessanssin.

⁵³ Esimerkki *nonfictionista* on norjalaisen toimittajan Åsne Seierstadin (2002) teos *Kabulin kirjakauppias*. Kirjailija-toimittaja asuu afganistanilaisen kirjakauppiaan perheen kotona talibanien kukistumisen jälkeen ja kertoo kirjassaan ”kielletystä rakkaudesta, järjestetyistä avioliitoista, rikoksista ja rangaistuksista, ankarista säännöistä ja nuorten kapinoinnista” (takakansiteksti) haastattelujensa ja kokemansa pohjalta sillä seurauksella, että kirjan päähenkilö-kirjakauppias on uhanut kirjailijaa oikeustoimilla. Eettiset ongelmat nousevat kysymyksestä, kenen ”totuus” on ”oikea totuus”. (Nousiainen 2005.)

4.2 Tarinoista kertomuksiksi, kertomuksista narratiiveiksi

Kerronnallisen tutkimuksen käsitteistö on vakiintumatonta monien laadullisen tutkimussuuntien tapaan. Tästä lähtökohdasta Hatch ja Wisniewski (1995) pyysivät arvostettuja narratiivi- ja elämäkertatutkijoita valottamaan käsityksiään kerronnallisen tutkimuksen käsitteistä, kerronnallisen tutkimuksen suhteesta muuhun laadulliseen tutkimukseen, sen suhteesta poststrukturalismiin sekä antamaan esimerkkejä huomattavimmista narratiivisista teksteistä tai elämäntarinoista. Kysymykset lähetettiin 79 tutkijalle, joista 22 palautti vastauksensa. Käsitelmäärityksessä oli lähes yhteinen näkemys siitä, että kaikki elämäntarinat ovat narratiiveja, mutta kaikki narratiivit eivät ole elämäntarinoita. (Hatch & Wisniewski 1995, 133–135.) Hierarkkisesti käsitteet voidaan jäsentää, kuten eräs vastaaja havainnollisti:

1. Laadullinen tutkimus (engl. qualitative research)

1.1 Kertomus eli narratiivi (engl. narrative)

1.1.1 Elämäntarina (engl. life-story) (Hatch & Wisniewski 1995, 133–135).

Listaa voisi analogisesti jatkaa:

1.1.2 Elämäkertomus (engl. life-history)

1.1.3 Omaelämäkerta (engl. autobiography) jne.

Tutkimukseen osallistuneen Munron näkemys siitä, että elämäntarinoissa kiinnostaa se, mitä sanotaan, kun taas narratiivissa se, miten sanotaan, on lähellä omaa käsitteiden ymmärrystäni. Tierneyn vastauksen mukaan elämäntarina on aina yhden henkilön tarina, narratiivi on jo teksti tai ”hetki tekstissä”. Dentzinin mukaan narratiivi saa materiaalinsa elämäntarinoista (Hatch & Wisniewski 1995, 133–135) ja näin ollen myös esimerkiksi elämäkertomuksista ja autobiografioista.

Kun ensimmäinen erilaisia tulkintoja aiheuttava käsitepari on *narratiivi* ja *tarina* tai *kertomus*, toinen lähellä toisiaan oleva käsitepari on *elämäntarina* ja *elämäkertomus*. Hatchin ja Wisniewskin (1995) tutkimuksessa Goodsonin mukaan elämäkertomus sijoittaa elämäntarinan aina historialliseen kontekstiinsa. Elämäkertomus voidaan niin ikään nähdä ”sosiologisesti luettuna elämäkertana eli biografina”, kuten Bertraux tutkimuksessa eron ilmaisi. (Hatch & Wisniewski 1995, 133–135.)⁵⁴

⁵⁴ Hatch ja Wisniewski (1995) listaavat myös tutkijoiden ehdottamat huomattavimmat narratiivisen tutkimuksen julkaisut kahteen kategoriaan: julkaisut narratiiveista ja elämäkertomuksista (ensimmäisellä sijalla Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres and other late essays*) ja itse narratiivit tai elämäkertomukset (ensimmäisellä sijalla Ayres, W. 1989. *The good preschool teacher: six teachers reflect on their lives*). (Hatch & Wisniewski 1995, 133–135.)

Goodson (1995, 97) on ottanut vahvasti kantaa elämäkertomus käsitteen puolesta akateemisessa tutkimuskäytössä. Hänen mukaansa esimerkiksi yksittäisen opettajan elämäntarina ei sinällään ole tutkimuksellisesti mitenkään merkittävä ennen kuin se sijoitetaan kontekstiin.⁵⁵ Kertomuksen käsitteen tarinaa laajempaa sisältöä havainnollistaa Ricoeurin (1991) näkemys kertomuksen laaja-alaisuudesta: kertomus välittää ihmisen ja maailman välistä suhdetta, ihmisen suhdetta toisiin ihmisiin sekä ihmisen dialektista suhdetta itseensä (Ricoeur 1991, 196, 198).

Vilkko (1993, 73) tarkoittaa elämäntarinalla tavallisten ihmisten omasta elämästään kirjoittaen kertomia, elämänkulun suurimmilta osin kattavia elämäkertakuvauksia, joita ei ole tuotettu kirjallisuusinstituutiossa eikä ensisijaisesti sitä varten. Atkinson (2002) näkee elämäntarinan kattavan yksilön koko elämänsä ja nostaa sieltä esiin tärkeimmät tapahtumat. Elämäntarina kertoo sen, kuinka yksilö kokee ja ymmärtää elämänsä ja miten eri elämänvaiheet liittyvät toisiinsa. Haastattelussa tuotettu elämäkertomus voi kohdistua vain johonkin elämän osaluokkaan, esimerkiksi työelämään tai tiettyyn rooliin jollakin elämän osaluokalla, esimerkiksi vanhemman tai opettajan rooliin. (Atkinson 2002, 125, 126.) Monikkomuotoinen *elämäntarinat*-käsite vastaa siihen kritiikkiin, että ihmisellä ylipäätään olisi mahdollinen yksi yhtenäinen ja eheä tarina (tai elämä) (Narayan & George 2002, 817).

Hänninen (1999) mukaan tarina viittaa ihmisen mielen sisäiseen tapaan hahmottaa elämää ja maailmaa. Tarina on ihmisen subjektiivinen kokemus, ajallinen kokonaisuus. Kerrottu tarina esittää jonkun yleisen totuuden tai mahdollisuuden yksittäistapauksen kautta. Se on konkreettien tapahtumien muotoon saatettu tarinan juonen ilmaisu. (Hänninen 1999, 20.)

Myös Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005) korostavat kertomuksella olevan aina median, kirjallinen, suullinen, elokuva tai muu muoto, jonka kautta tarina välitetään. He havainnollistavat tarinan ja kertomuksen välistä eroa sillä, että esimerkiksi Punahilkka-tarinasta voi olla monia toisistaan poikkeavia kertomuksia, joissa esittämisen tapa ja asioiden järjestys vaihtelevat (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189–190). Suomen kielessä on siis käytäntö, että narratiivi ja kertomus ovat samaa tarkoittavat käsitteet, päinvastoin kuin englanninkielessä käsitteillä *narrative* ja *history* voi olla tutkijasta riippuen merkitysero ja edellä sanotun mukaisesti ero siten, että kertomus antaa materiaalia narratiiville.

Hänninen (1999) on tuonut kertomuksen tutkimiseen käsitteen *sisäinen tarina*. Tällä tarkoitetaan sosiaalisesta tarinavarannosta tuotettua tulkintamallia, jonka mukaan ihminen tekee tulkintoja ja valintoja eri tilanteissa. Sisäisissä tarinoissa eli ontologisissa minäkertomuksissa hyödynnetään kulttuurin valmiita tapoja puhua ihmisenä olemisesta, sen emotionaalisia diskursseja, motiivirepertuaareja

⁵⁵ ”We need to move from life-stories to life histories, from narratives to genealogies of context” (Goodson 1995, 98).

ja roolimalleja. Sisäisen tarinan avulla ihminen määrittelee identiteettiään, arvo- jaan, tavoitteitaan ja asemaansa suhteessa muihin ihmisiin. Ihmisen sisäinen tarina saa uusia piirteitä tai muuttuu, kun ihminen joutuu elämässään uusiin tai erilaisiin tilanteisiin. Kaiken kaikkiaan tarinoissa rakentuu silta kulttuurisen merkityksenannon ja yksilön elämänkokemuksen välille. Sanotaan, että psykologian ja populaarikulttuurin voimakkaasti kasvaneet muodot ovat tulleet keskeisiksi refleksiivisen diskurssin resursseiksi perinteisten uskonnollisten ja kansankulttuurin kertomusten rinnalle. (Hänninen 1999, 21; Saastamoinen 1999, 175–176.)

Kulttuurimme sisältää siis omat mallitarinansa, julkiset narratiivit, joilla tarkoitetaan laajoja kulttuurisen ja institutionaalisen tason kertomuksia. Sosiaalinen tai kulttuurinen tarinavaranto voi sisältää kertomuksia perheen historiasta tai laajempia kertomuksia esimerkiksi 1990-luvun alun lamasta tai myös yleiskäsitteitä, jotka toimivat kertomusten resursseina, esimerkiksi ”rötösherra” tai ”työn sankari”. Niin ikään arkipäivän keskusteluissa vilahtavat sanonnat, selitykset ja arvaukset toimivat kertomiemme tarinoiden resurssina (Goodson 1995, 95). Julkiset tarinat eivät pelkästään kuvaa, vaan ne myös muovaavat todellisuutta. Pahimmillaan kulttuuriset tarinamallit voivat toimia normatiivisina tai ideologisina pakottavina tarinoina, jotka rajoittavat yksilön liikkumatilaa. Tällöin ne ohjaavat ihmistä hahmottamaan elämänsä vallitsevien ajattelumallien mukaan. (Hänninen 1999, 78; Saastamoinen 1999, 176.)

Mikä sitten on kertomuksen vähimmäiskriteeri eli milloin esimerkiksi haastattelupuhe tai kirjoitettu teksti on kertomista, kun tiedämme, että mikä tahansa selonteko ei ole tarina. Vastausta kysymykseen voidaan hakea kahdesta suunnasta: toisaalta tarinaan sisältyvästä juonirakenteesta, toisaalta siitä, että kertomus välittää aina kokemuksen ja riippuen kokemuksellisuuden asteesta, kerronnallisuutta on joko enemmän tai vähemmän (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192).

Kertomuksen tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että jokaisessa kertomuksessa on jonkinlainen juoni ja päinvastoin, vasta juoni tekee kertomuksesta juuri kertomuksen, antaa sille sen kerronnallisen ominaislaadun. Kysymys ei kuitenkaan ole joko–tai-tyyppiä, vaan kerronnallisuutta voi olla enemmän tai vähemmän. Kerronta voi olla tiheää tai ohutta,⁵⁶ sen mukaan, miten paljon kertomus välittää kokemuksellisuutta. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192.) Esimerkiksi haastattelurepliikki, ”opettajan työmäärä on lisääntynyt valtavasti”, raportoi enemmän kuin välittää kokemusta verrattuna esimerkiksi ilmaisuun, ”puolikuolleena kaadun illalla kotona sohvaan”. Kuinka autenttisenä kokemus ylipäättään

⁵⁶ *Tiheä kuvaus* (engl. thick description) -ilmaus (vastakohtanaan *ohut kuvaus*, engl. thin description) toistuu eri tutkijoilla hiukan erilaisissa merkityksissä. Palmu (2003, 7) ymmärtää tiheän kuvauksen aineiston tarkasteluna eri suunnista, jolloin yhtä ilmiötä tai tapahtumaa pyritään tekemään ymmärrettäväksi erilaisten aineistojen ja menetelmien pinnallista kuvailua syvemmin. Hyvärinen (1994, 62) käyttää käsitettä tarkoittamaan kuvauksellista rikkautta. Tiheä kertomus esittää tällöin yksityiskohtia, konteksteja, tunteita ja sosiaalisten suhteiden verkkoa. Alkuperäinen käsitteen määrittely on Geertzin (1973, 6–7).

voidaan kielen välityksellä ja kertomuksessa esittää, on pohdinnan arvoinen kysymys, sillä vaikka ajateltaisiin, että kokemuksen alkuperä on subjektiivisessa elämyksessä, eivät kokemukset kuitenkaan ole elämyksellisessä muodossaan tutkittavissa. Kun yksilö kielellisesti kuvaa kokemustaan, se on ikään kuin jo kertaalleen tulkittu, elämys on tulkittu kokemukseksi. Hermeneuttinen tutkimustapa olettaa, että ihminen tulkitsee kokemaansa yhä uudelleen. Edes tutkimustilanteessa ei yritetä päästä kokemuksen alkulähteille, vaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten juuri kyseinen tutkimustilanne johdattelee yksilöä tulkitsemaan kokemuksiaan. (Perttula 2005, 140.)

Merleau-Ponty on yksi Husserlin fenomenologian muita myöhäisempi tulkitsija. Merleau-Pontyn mukaan fenomenologin ensimmäinen tehtävä on ”herättää uudelleen” kokemus, ikään kuin kaivaa kokemus esiin sitä koskevien teorioiden alta. Kun tutkimus koskee havaintoa, on palattava näkemään, kuulemaan ja tuntemaan. Tämän jälkeen tehtävänä on kuvata kokemus ja sen kohde: näkeminen ja nähty, kuuleminen ja kuultu, tunteminen ja tunnettu. (Heinämaa 2002, 275–276.)

Hyvärinen (2004) pohtii David Carrin ajattelun innoittamana sitä, miten ylipäättään elämys on kerrottavissa. Jos kertominen nähdään aina jonkinasteisena kokemuksen välittymisenä, kun kertomuksen kriteerinä on juoni ja jos kokemuksen alkuperänä pidetään aistillista elämystä, kuinka kyseisten kriteerien vallitessa voidaan kertomalla välittää aito elämys. Esimerkiksi takkatulen katselemisen kokemus, joka ei sisällä tapahtumia ja vielä vähemmän juonta, ei näin ollen olisi välitettävissä kertomalla ulkopuoliselle. Hyvärisen (2004, 300–301) johtopäätös on, että passiivinen havainnointi sisältää sekä kerronnallisuutta että aineksia, joita ei voi kertoa.

Kokemus voidaan nähdä myös puhtaasti sosiaalisesti rakentuvana prosessina, jossa kaikkien yhteiskunnallisten olentojen subjektiivisuus muotoutuu vuoropuhelussa yksityisen ja yleisen välillä (de Lauretis 2004, 60; Koivunen 2000). Ikääntyneen opettajan kertoma kokemus, ”kannattaa lähteä pois, ei kannata istua kahvipöydässä silloin, kun siinä on nuoria naisopettajia ja miesrehtori”, sisältää kuvauksen tiheydessään subjektiivisesti ”nähdyn, kuullun ja tunnetun”, mutta myös näihin liittyvän ”historiallisen, kulttuurisen ja sosiaalisen”.

Alasuutari (1999) puhuu juonellisuuden puolesta tarinassa kuin tarinassa. Hän tähdentää, että vaikka kirjoituksessa ei ole suoranaista juonta, siinä on nähtävissä tietty kirjoittajan konstruoima argumentaatiostrukturi. Kirjoittaja hyväksyy tiettyt premissit, tavoiteltavat päämäärät, ja käsittelee, mitkä estävät tai vaikeuttavat päämäärän saavuttamista ja mitkä taas edistävät sitä. (Alasuutari 1999, 137.) Bruner (1986, 17) niin ikään näkee yksilön intentiot ja intentioiden vaihtelujen spekuloinnin kertomukselle tyypillisenä piirteenä.

Halutessamme kuulla kertomuksia, olemme kiinnostuneita maailman kokemisesta ja muutoksesta siinä. Tarinan juoni rakentuu usein muutoksen ja ajassa etenevän prosessin ympärille, jota voidaan kuvata klassisen peruskaavan muodossa,

”alkutila – muutos – lopputila” (Hänninen 1999, 20; Sarbin 1986). Tarinan koosapitävänä voima on juoni, joka sitoo peräkkäiset tapahtumat toisiinsa (Czarniawska 2002, 735, 739–741; Hänninen 1991, 349; Mishler 1986, 236; Polkinghorne 1995, 16). Juonellistamisen (engl. emplotment) kautta kerrotusta tarinasta tulee yksi ja yhtenäinen, tietty tarina (Sintonen 1999, 46).

Ricoeurin (1981; 1985) mukaan juoni on merkittävin tarinan yksittäinen piirre tarkasteltaessa kertomuksen ajallista rakentumista. Juoni sitoo tarinan yksittäiset tapahtumat toisiinsa ja vasta juonen avulla syntyneitä tapahtumien kokonaisuutta voidaan kutsua kertomukseksi. Kertomuksen aika on kahtalaista: tapahtumien loogisesta järjestyksestä syntynyt kronologinen, tarinan sisään rakentunut aika (engl. within-time-ness) ja kertojan nykyhetken aika, josta tarina juuri kyseisellä hetkellä tuotetaan. (Ricoeur 1981, 168–169; Ricoeur 1985, 80–85). Kysymyksessä ”miten minä olen ikääntynyt 60-vuotiaaksi” on sisällä jo lopputulos (siihen asti ikääntyminen), mutta myös muistin liike siitä taaksepäin.

Narratiivisessa tutkimuksessa huomio kohdistetaan kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana. Siinä ollaan kiinnostuneita niistä tapahtumista, kokemuksista ja niille annetuista merkityksistä, joista kerrotaan. Tällöin tutkimuksen tavoitteena on erilaisten äänten kuuntelu, analysointi ja tutkimuksen avulla yhteiseksi tiedoksi saattaminen. (Heikkinen 2001; 2002.)

Tutkimuksessani toteutettavan kerronnallisen analyysin lähtökohtana ovat opettajien *tarinat* ikääntymiskokemuksista. Niistä syntyy *kertomuksia*, kun ne konstruoidaan tutkimuksen käyttöön joko kirjoitetussa muodossa tai haastattelupuheena. *Narratiiveiksi* ne muuntuvat teksteinä, joita tutkijana analysoin ja tulkitsen.

4.3 Kerronnallinen identiteetti

4.3.1 Narratiivinen ajattelu

Identiteetti nähdään ikuiseen hajaannukseen tuomittuna siitä syystä, että identiteettiin itseensä sisältyy seikkoja, jotka vastustavat sen eheytymistä. Identiteetit toimivat identifikaation ja kiinnittymisen pisteinä juuri sen vuoksi, että niillä on kapasiteettia poissulkea. Identiteetti määrittyy erojen kautta. Sen kautta, mitä itse ei ole, määrittyy se, mitä on. Narratiivisesta näkökulmasta katsottuna identiteetti tai identiteetit konstruoidaan sosiaalisissa neuvotteluissa kielen käytön yhteydessä. (Bloom & Munro 1995; Hall 1999; Sintonen 1999, 52–53.)

Kun yksilön tapa tehdä maailmaa merkitykselliseksi on kielellinen, voidaan todeta, että ihmisen maailmasuhde on myös narratiivinen. Kerronnallisuus kiinnittyy nimenomaan kielen merkityksiä tuottavaan luonteeseen. Ihminen merkityksellistää maailmaa tuottamalla siitä kertomuksia ja kertomalla niitä toisille ihmi-

sille. Näihin tarinoihin liitetään tietoa, kokemuksia ja tunteita, jotka sitten välitetään toisille ihmisille. (Lehtonen 1996, 16.)

Jerome Brunerin (s. 1915) narratiivitulkinnot ovat ratkaisevassa asemassa puhuttaessa kertomuksellisesti rakentuvasta identiteetistä. Brunerin vaikutus sekä amerikkalaiseen että eurooppalaiseen psykologiaan ja kasvatustieteeseen on ollut huomattava. Hän on ollut yksi New look -liikkeen perustajista. Kun aiemmin ihmisen ajateltiin olevan passiivinen havaitsija, New look -liike piti ihmistä havaintojen aktiivisena valitsijana ja kokemusten konstruoijana. Brunerin kirjoitukset 1950-luvun lopussa aloittivat kognitiivisen vallankumouksen psykologiassa. Hän on ollut myös yksi tärkeimmistä vaikuttajista 1960-luvulla Yhdysvalloissa alkaneen opetussuunnitelmien uudistukseen tähtäävässä liikkeessä. Brunerin uralle on ollut tyypillistä, että hän on ollut kiinnostunut hyvin monista asioista. Myöhäiskauden töissään hän toi käsitteen narratiivi osaksi omaa tutkimustaan. (Tolska 2002, 7–8.)

Lähtökohta Brunerin tulkinnoissa on se, että ilman narratiivisen ajattelun tutkimista, emme voi ymmärtää, miten ihminen merkityksellistää kokemuksiaan. Näkemys perustuu ajatukseen kahdesta kvalitatiivisesti erilaisesta ajattelun muodosta. Bruner (1986) kutsuu ensimmäistä ajattelun mallia paradigmaattiseksi tai loogis-tieteelliseksi ajatteluksi ja toista narratiiviseksi ajatteluksi. Molemmilla ajattelumuodoilla esitetään yhdenlainen versio maailmasta, vasta yhdessä ne Brunerin mukaan antavat kokonaiskuvan todellisuudesta. (Bruner 1986, 12–14.)⁵⁷

Brunerin (1986) mukaan *paradigmaattisen ajattelun* avulla pyrimme selittämään fysikaalista todellisuutta. Rakennamme teorioita selittämään fysikaalisia ilmiöitä yleisten kontekstivapaiden lakien avulla. Painotamme usein tässä ajattelussa verifikaatiota, todisteita, havaittuja referenttejä ja mitattavuutta. Paradigmaattisen ajattelun taustalla on idea formaalisesta matemaattisesta systeemistä, jolla kuvataan ja selitetään tapahtumia. Se perustuu kategorisointeihin, käsitteellistämiseen ja niihin prosesseihin, joiden avulla kategorioita muodostetaan ja liitetään toisiinsa. Ajattelun tavoitteena on tuottaa testattavia yleistyksiä. (Bruner 1986, 12–14.)

Narratiivisella ajattelulla selitämme fysikaalisen todellisuuden sijasta psyykkistä todellisuutta ja inhimillistä toimintaa. Tätä ajattelumallia käyttämällä pyrimme selittämään yksittäisiä tapahtumia ja näiden tapahtumien välisiä suhteita sen sijaan, että etsisimme yleisiä lakeja. Narratiivisessa ajattelussa toimitaan inhimillisten kokemusten, uskomusten, epäilyjen, intentioiden ja emootioiden parissa. Kun kieli paradigmaattisella ajattelulla laadituissa selityksissä pyrkii olemaan johdonmukaista ja ristiriidatonta, niin narratiivisella ajattelulla laadittujen seli-

⁵⁷ Tieteellisen ja narratiivisen ajattelun eroja pohtivat myös Robinson ja Hawke (1986). He toteavat, että kun tieteellisen ajattelun tulos, laki tai periaate on ikään kuin lopullinen, niin narratiivisen ajattelun tulos, kertomus, on joustava ja vapaa erilaisille tulkinnoille, jollaisina sosiaalisen elämän ilmiöt jokapäiväisessä elämässä näyttäytyvät (Robinson & Hawpe 1986, 118–119).

tysten kieli on draaman tai tarinan kaltaista. Ristiriitaisuutta⁵⁸ ei loogisessa argumentoinnissa hyväksytä, mutta narratiivisessa ajattelussa se on yksi tapa ilmentää maailmaa. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö tarinan tule olla johdonmukainen. Tarinoiden maailman, saavuttaakseen toden tunnun, tulee myötäillä loogisen johdonmukaisuuden sääntöjä, mutta tarinoissa voidaan myös rikkoa tätä johdonmukaisuutta. Tarina toimii, mikäli se on uskottava. (Bruner 1986, 12–14; Polkinghorne 1995, 20.)

Ricoeurille (1991) identiteetti konstruoituu narratiivisesti. Identiteetin tuottaminen on hänen ajattelussaan konstruktivistista toimintaa, joka perustuu narratiiviselle ymmärtämiselle. Ihmiset tulkitsevat uudelleen jatkuvasti kertomuksia, jotka tuottavat heille identiteetin. Tulkintaprosessissa he käyttävät luovasti kulttuurin tarjoamia kontekstuaalisia kertomuksia. On siis jotakin pysyvää ja jo olemassa olevaa, josta tuotetaan jotakin uutta. Kulttuurisia kertomuksia uudelleen tulkitsemalla tuotetaan uusia kertomuksia. Narratiivinen identiteetti konstruoituu kyseisessä yhdenmukaisuuden ja ristiriitaisuuden jännitteessä ja yhdistää näin käsityksen identiteetin moninaisuudesta ja kontekstisuudesta sen pysyvyyteen. Narratiivinen identiteetti viittaa subjektiviteettiin, joka ei ole epäyhtenäinen tapahtumien jatkumo, mutta ei myöskään muuttumaton substanssi. (Ricoeur 1991; ks. myös Sintonen 1999, 51–52.)

4.3.2 Tarinoiden ”minä”

Klassisesti kertomuksesta erotetaan kaksi funktiota: *referentiaalinen* eli tapahtumia selostava ja *evaluatiivinen* eli kerrotun merkitystä arvioiva funktio. Referentiaalinen funktio viittaa tapahtumien perättäisyyteen, jota kertoja rekonstruoi noudattaen erilaisia kerrottavan tapahtuman rajauksen, kerronnan tarkkuuden ja totuuden pysymisen periaatteita. (Vilkkö 1993, 94; myös Hyvärinen 1994, 58.) Kertomuksen referentiaaliseen ja evaluatiiviseen funktioon liittyvät käsitteet *subjektiminä* (engl. I) ja *objektiminä* (engl. me). Tapahtumia selostava minä on subjektiminä: toimiva, luova ja persoonallinen. Objektiminä on minän reflektiivinen puoli, se minä, jonka ihminen tiedostaa tarkastellessaan ajatuksiaan ja toimintaansa. (Klen 1999, 46.) Kertovalla minällä ei voi olla tarinassa juonta. Ainoastaan tarinan henkilöllä, joka sosiaalisissa suhteissa edustaa minää, voi olla juoni (Harre & Van Langenhove 1999, 70). Niinpä kun opettaja kertoo siitä, miten hän on ikääntynyt 60 vuoden ikään, tarinan ”minä” on eri kuin ”minä” kertojana. Kertomus ikääntymisestä ei ole valmiina, vaan se on aktiivisen työstämisen tulos.

⁵⁸ Perinteinen positivistinen tieteenihanne pyrkii eliminoimaan ristiriitaisuuden ja epävarmuuden ja on kiusaantunut, jos ilmenee kaksi yhtä uskottavaa selitystä samalle ilmiölle (Robinson & Hawpe 1986, 115; Tolska 2002, 92).

Se, miten tarinan kertoja konstruoi tarinan ”minän”, on identiteetin rakentumisen kannalta ratkaiseva. Harre ja Langenhove (1999) pohtivat tarinoiden ”minää” biografisena käsitteenä ja erottavat kaksi vastakkaista näkemystä. Toisen mukaan tarinoissa on pyrkimys kieltää ”minän” muutokset ja pitäytyä eräänlaisessa biografisessa pysyvyydessä. Tämän konservatiivisen minä-teorian mukaan ”minä” näyttyy samanlaisena menneisyydessä kuin hetkellä, jolloin tarinaa menneisyydestä kerrotaan. Toisen näkemyksen mukaan yksilö muuntaa menneisyyden ”minää” jatkuvasti vastaamaan kertomishetken, nykyisyyden ”minää”. Narratiivinen käsitys identiteetistä tukee ”minän” uudelleen tulkitsevaa kerrontatapaa. Muistelu on valikoivaa, menneisyyttä päivitetään koko ajan uudelleen ja muistiaukot täytetään samalla, kun tarinaa kerrotaan. Tyypillistä menneisyyden muistelemisessä on niin sanottu egosentrisyys eli se, että yksilö näkee itsensä keskeisempänä vaikuttajana tapahtumien kulkuun, kuin mitä hän todellisuudessa on ollut. Tähän liittyen kerronnassa ”minä” tuodaan esiin edullisessa valossa ja epäedullinen ”minä” mielellään piilotetaan (Harre & Langenhove 1999, 68) tai ”unohdetaan”. Ricoeurin (1991) metafora draaman päähenkilön jatkuvuudesta kerronnan edetessä (engl. sameness-identity) havainnollistaa tarinan ymmärrettäväksi tulemisen prosessia. Hänen mukaansa juoni sitoo kertomuksessa ristiriitaa aiheuttavat (identiteetin) pysyvyyden ja muutoksen ongelmat. (Ricoeur 1991, 195.)

Muistelutyön kiinnittäminen historian tapahtumiin on yksi muistelua helpottava asia. Dorfman ja muut (2004) haastattelivat amerikkalaisia maaseudulla asuvia vanhuksia ja tutkivat, miten historian tapahtumat vaikuttivat heidän elämänsä ja identiteettiinsä. Sellaiset kysymykset kuin ”mitkä historialliset tapahtumat ovat elämäsi aikana erityisesti vaikuttaneet sinuun?”, ”mikä on aikaisin muistosi?” tai ”mistä saavutuksestasi olet ylpein?” johtivat päätelmään, että suurimman subjektiivisen vaikutuksen koko elämänsä kulkuun aiheuttivat tapahtumat, jotka olivat osuneet henkilön nuoruusvuosiin. Kyseisessä tutkimuksessa amerikkalaisvanhuksille ne olivat ensimmäinen maailmansota ja suuri talouden lama 1930-luvulla. (Dorfman, Murty, Evans, Ingram & Power 2004.)

Oman aineistoni opettajien muistelutyötä helpotti muistelun kiinnittäminen koulussa tapahtuneisiin muutoksiin. Tavallisimmin mainitut muistojen kiinnityskohdat olivat peruskouluun siirtyminen ja opetussuunnitelman muutostyöt sekä omassa koulussa tapahtuneet merkittävät muutokset, esimerkiksi uusien työtilojen valmistuminen tai rehtorivaihdokset. Henkilökohtaisen elämän tärkeät tapahtumat auttoivat niin ikään muistelutyössä. Omien lasten syntymävuodet, opiskeluaika, opettajan työn aloitusvuosi, työpaikan vaihdokset, sairastumiset, lasten muutto pois kotoa, matkat, omien vanhempien kuolema tai oma eläkkeelle jäämisvuosi olivat tärkeitä ajallisia muistin tukia. Lisäksi opettajan muistikirjat, päiväkirjat ja muut kirjalliset dokumentit olivat avuksi aineistoni opettajien muistelutyössä. Toisaalta, kuten Ellis ja Bochner (2002, 733) toteavat, myös muistiinpanot ovat tulkintoja. Ne eivät edusta todellisuutta siinä mielessä, että kertoisivat, mitä todella on tapahtunut.

4.3.3 Kerrottu ja eletty elämä

Stories happen to people who know how to tell them (Henry James).

”Elämä saa rakenteen, jota sillä ei ole” tai ”tarinat tekevät elämästä fiktion” tai ”tarinat romantisoivat minän” ovat ilmaisuja, joilla kertomusten todenperäisyys asetetaan kyseenalaiseksi. Whiten (1981, 4–5) mukaan ei ole olemassa sellaista kuin tosi tarina, maailmaa ei ole annettu meille hyvin muotoiltuna tarinana, vaan me itse luomme kertomuksemme ja oletamme, että todellisuus näyttäytyy niiden kautta. Minkin (1981, 238–239) mukaan syy siihen, miksi kerromme tarinoita elämästämme, ei ole kognitiivinen, vaan moraalinen. Meillä ei ole tarvetta välittää tietoa todellisuudestamme, vaan meillä on tarve moraalisiin auktoriteetteihin. Kertomukset toimivat ikään kuin moraalisisina auktoriteetteina, jonkinlaisina moraalisisina impulsseina.

Kritiikin mukaan myös muistamisen vaikeudet ja kielen aiheuttamat väärinymmärrykset vievät tarinoilta pohjaa. Voidaan kysyä, ovatko tarinat totta, jolloin kysytään sitä, vastaavatko tarinat todellisuutta. Yhtä hyvin kuitenkin voidaan kysyä, mitä totuudella ymmärretään ja mikä on todellisuus. (Ellis & Bochner 2002, 745.) Käsillä olevassa tutkimuksessa totuutta ei nähdä totuuden korrespondenssiteorian valossa, ei ole objektiivista yhtä totuutta. Lähtökohta tarinoiden kuuntelulle ja tulkintojen teolle on se, että narratiivi on aina kertomus menneestä, ei itse menneisyys. Eletty ja koettu on eri asia kuin kerrottu.

Omasta elämästä kertomisella on yksilön elämään jatkuvuutta ja eheyttä tuova funktio. Ymmärrys elämästä ja tulkinta omasta itsestä rakentuu vähitellen kertomisen ja uudelleen kertomisen myötä. Kertomus jäljittelee elämää, elämä jäljittelee kertomusta. Ikääntymistarinoiden kerronta voidaan nähdä paitsi tutkijaa hyödyttävänä tutkimusaineiston karttumisena myös kertojan itsetuntemusta lisäävänä ja oivalluksia itsestä ja elämästä tuottavana toimintana. (Atkinson 2002, 127; Heikkinen & Huttunen 2002, 174.)

Hännisen (1991) mukaan tarinametaforaa voidaan käyttää kahdessa eri vahvuudessa mielessä. Tutkimuksessani tarinat näyttävät toimivan molemmissa merkityksissä. Ensinnäkin opettajat hahmottavat ja esittävät verbaalisesti jälkikäteen elämänsä kulkua ja tapahtumia kertomuksina. Tällöin usein korostetaan kertomista kokemusten jäsentäjänä. Elämä itse on kaoottinen sarja tapahtumia, joihin luodaan jälkikäteen järjestys hahmottamalla tapahtumat loogisesti eteneväksi kertomukseksi. Tähän sisältyy jo mainittu metodologinen varaus. Ihmisen kertomuksia elämänsä kulusta ei voida pitää yksi yhteen -kuvauksena todellisesta tapahtumien kulusta, vaan ne on nähtävä kerronnan sääntöjen muovaamina rekonstruktioina. Toinen, kertomuksen ja elämän yhteyttä vielä vahvempana pitävä ajattelutapa, on nähdä kertomus kulttuuriseksi tapahtumien jäsenystavaksi, joka ruumiillistuu paitsi kertomuksissa myös itse elämässä. Tarinuus on siis läsnä jo itse tapahtumapaikalla. Ihminen tuottaa elämällään tarinaa soveltaen kulttuurisesta varannosta löytyviä henkilöhahmojen ja juonen kulun tyyppejä omaan ti-

lanteeseensa. Opettaja voi luoda elämästään kertomisen arvoista heittäytymällä välillä seikkailuun omasta työstään. Halu tehdä välillä jotakin ihan muuta on identiteettiprojekti samalla tavalla kuin voi olla maratoniin osallistuminen tai matkalle lähtö. Tässä kertomuksen olomuoto ei ole teksti tai puhe, vaan katkelma todellista elämää, josta voidaan jälkikäteen kyllä esittää yhä uusia tulkintoja. (Hänninen 1991, 348–349.)

Kertomusten ja eletyn elämän välisessä suhteessa on kyse yksilöllisen ja sosiaalisen välisestä dialektisesta prosessista. Eläessään omaa ainutkertaista tarinaansa yksilö soveltaa luovasti sosiaalisen kokemuksen kautta omaksumiaan tarinoita omaan tilanteeseensa. Valmistuttuaan ja sosiaalisen julkistumis- ja arviointiprosessin läpikäytyään hänen tarinansa vuorostaan siirtyy tuohon samaan sosiaaliseen varantoon, jota kirjallisuudessa kutsutaan mallitarinoiksi. Ne voivat vaihdella konkreettisista kertomuksista ”onpahan kiikkustuolissa lapsen lapsille kerrottavaa” abstrakteihin narratiivisiin moraliteetteihin ”paha saa palkkansa”, ”vaikeuksien kautta voittoon” tai aineistossani muutaman kerran toistuneena eläkkeelle siirtymistä kuvaavana metaforana ”mauri on tehnyt tehtävänsä, mauri saa mennä”.⁵⁹ (Hänninen 1999, 349; Scheibe 1986, 135.)

Kysymys totuudellisuudesta ei ole kysymys totuudesta tai valheesta. Tarina on yksityinen, koettu ja myös sepitetty. Se on silti aina sepitetty kontekstiin, sosiaalisesti hyväksyttäväksi ja pragmaattisesti käyttökelpoiseksi tarinaksi. Elämäntarina sijoittuu yksityisen koetun ajan ja julkisen kronologisen ajan, koetun minän ja sosiaalisen henkilön leikkauspisteeseen. Omaelämäkerta ei ole viaton ikkuna elämään, vaan se on aina sepitetty. Sepittelyn lähtökohta on kuitenkin eletty ja koettu elämä. (Hyvärinen 1994, 53.) ”Samoin kuin tietystä alueesta voi laatia monenlaisia karttoja, mutta ei millaisia tahansa, voi tietyistä tapahtumista kertoa monenlaisia tarinoita, mutta ei millaisia tahansa” (Hänninen 1994, 173–174).

Tuottamalla kertomuksia opettajat konstruoivat kielellisesti ikääntymiskokemuksiaan, mikä asettaa kokemusten välittymiselle kertomusten kautta tiettyjä rajoitteita. Kun kokemus saa nimen, se pelkistyy. Nimeäminen karsii koettua moninaisuutta, se yksinkertaistaa ja yksipuolistaa kokemusta antamalla rikkaalle, sävyjen täyttämälle aistimukselle yleistävän nimen (Sinervo 2004, 46).

Kuva opettajan ammatista on osa kulttuurista tarinavarantoa ja se on usein stereotyyppisen yksinkertaistava. Julkisten keskustelujen stereotyyppiset käsitykset opettajan työstä saattavat myös ylläpitää käsityksiä opetustyön arjessa. Kasvatustieteen opiskelijoilta kerätyt 53 tarinaa näkivät opettajan keskiluokkaisena, sukupuolettomana, iättömänä, mallikelpoisena ulkonäöltään ja käyttäytymiseltään, tunneneutraalina kiireisenä luokahuononyöntekijänä, jonka päivät täyttää opet-

⁵⁹ Sanonta viittaa kiittämättömyyteen, jota auttaja saa osakseen autetulta. Lause on peräisin Friedrich von Schillerin näytelmästä Fiesco, jonka nimihenkilö suunnittelee Genovan dogen (doge= keskiaikainen genovalainen herttua) syrjäyttämistä ja palkkaa käsikassarakseen maurin, tunisialaisen Hassanin. Kun Fiesco kääkee hänet tiehensä, hän sanoo kuuluisan repliikkinsä.

taminen ja koulun rutiinien pyörittäminen (Viskari & Vuorikoski 2003, 79). Kun kokemuksesta kertominen on jo pelkistys, kertomusten tulkitsijan tehtävä on huolehtia, että se ei ole stereotyyppien sävyttämä pelkistys.

Kertomus on aina tavallaan heuristinen⁶⁰ konstruktio (Robinson & Hawpe 1986), mutta kuten Sinervo (2004) toteaa kokemuksen nimeämisen ongelmasta, myös aina pelkistys ja tiettyjen, juuri kyseiseen kertomukseen valittujen episodien varaan rakentuva tiivistys. Yksilö rakentaa kertomustaan ja identiteettiään aina uudelleen, valikoi siihen eri kerroilla juuri kyseiseen tarinaan sopivia episodeja, tuottaa uudenlaista ”minää”, hyödyntää ja kommentoi eri tavoin kulttuurin valmiita tarinamalleja – elää kertomusta ja kertoo elämästä eli tuottaa narratiivista identiteettiä.

⁶⁰ Heuristinen = keksimään, oivaltamaan johtava, yrityksen ja erehdyksen kautta etenevä

5 Opettajakertomukset

5.1 Kertomusten ensiluentaa

Elämäkertatutkimuksen metodikirjallisuudessa käsitellään laajasti aineiston lukemistapoja. Elämäkertatutkija selittää lukutapaansa esimerkiksi niin, että samalta tekstiltä kysytään eri luentakerroilla eri kysymyksiä. Ensimmäisellä kerralla luodaan kokonaiskuva, jota leimaa välitön kokemus, vaikka se takertuu myös pikkuseikkoihin. Lukukertojen lisääntyessä on mahdollista, että epämääräisyys lisääntyy sen sijaan, että tulkinta tihenisi, voi tulla uusia kerrostumia ja vanhojen hylkäämistä. Koodit, alleviivaukset, huomautukset avaavat tietä edellisen lukukerran jäljille tai sitten entisten jälkien toistamiseen. (Vilkkonen 1997, 73.)

Hyvärinen (1994) puhuu *metodisesta lukutavasta*. Siinä tutkija soveltaa metodologiaa tekstiin, asiaan tai ihmiseen siten, että hän etukäteen tietää, mitä on saamassa aineistosta irti. Hän esittää aineistolle kysymyksiä ”mitä” ja ”miksi”. Vastavasti niin sanotun *inspiroituneen lukutavan* avulla lukija toivoo itse muuttuvansa tai muuttavansa käsitteitään tulkinnan seurauksena. Lukija voi löytää kosketuspintaa luettuun eletystä elämästä, elinympäristöistä, aikalaisista ja heidän käytännöistään. (Hyvärinen 1994, 54.)

Narratiivista tutkimustapaa edustavien tutkijoiden mukaan *narratiivinen lukutapa* vaatii kolmen eri kertomuksen jatkuvaa keskinäistä dialogia: kertojan äänen mukanaoloa, taustateoriaa ja lukijan reflektiivistä aineiston lukutapaa ja tulkintaa.⁶¹ Miten tutkija sitten löytää tarinoista sen, millä on yleistä kiinnostavuutta? Mikä on se kohta, joka puhuttelee myös muita lukijoita? Eräsaari (1995) pohtii kysymystä seuraavasti:

⁶¹ Etnografit, muun muassa Leena Eräsaari (1995, 80), pohtivat tutkijan läsnäoloa tekstissä tai vaihtoehtoisesti tutkijan läsnäolon häivyttämistä tekstistä. Tutkijan läsnäolo tekstissä minäkertojana saattaa tehdä tekstistä omakohtaisemman, vetää lukijan mukaansa, luoda dialogisen suhteen kirjoittajan ja lukijan välille, herättää lukijan sympatioita tai herättää lukijassa aggressiivisuutta ja ärtymystä, varsinkin jos minä-muodon käyttö on liian toistuvaa tai perusteetonta. Palmu (2003, 16) ratkaisi ongelman käyttämällä vaihtelevasti minä-muotoa ja tutkija-muotoa kulloisesta asiayhteydestä ja omakohtaisuudesta riippuen. Erityisesti naistutkimuksen piirissä on tarkasteltu tekstin henkilökohtaisuutta, minän positiota ja kirjoittajaminää. Kirjoittajaminää problematisoitaessa voidaan Eräsaaren (1995, 61) mukaan puhua itsensä ”kehystämisestä” (engl. framing), itsensä paikantamisesta (engl. localizing yourself), näkökulmasta (engl. standpoint) tai tunnustuksellisuudesta (engl. confessions).

Olisin valmis nimittämään sitä havaitsemiseksi tai havahtumiseksi. Tälle havahtumiselle on tunnusomaista hetkellinen oivallus, aistien terästymisen tunne. Havahtumiseen liittyy myös samastuminen siten, että samuuden ja yhtäläisyyksien lisäksi tunnistaa myös eroavuuden ja erilaisuuden. Jotta tutkija kykenisi valitsemaan erilaisesta rannattomasta materiaalista lukijaa havahtuttavat yksityiskohdat, täytyy hänen itsensä ne jollakin tavalla tunnistaa. Miten? Etnografiat syntyvät tutkijan ja kuvattavan kokemusten leikkauskohdissa. Kun kaksi autobiografiaa kohtaa, niin kohtaamisessa on läsnä kaksi kokemushistoriaa. Kohtaaminen voi olla rutiininomainen, mutta ainakin siihen sisältyy mahdollisuus, eikä vähiten lukijan suurien odotusten takia. (Eräsaari 1995, 119–120.)

Aineiston lukutapani ei perustu ennalta määrättyyn muottiin. Vaikka kirjallisuudesta löytyy erilaisia lukutapojen analyyseja ja vertailuja, viime kädessä tutkijan ja aineiston vuoropuhelu on aina persoonallista.

Kertomusta voidaan lukea sen mukaan, löytyykö siitä jokin ideaalitila, jota tavoitellaan tai sitten päämäärä, jota pitää vältellä. Päämäärää voidaan kuvailla myös *odotusanalyysin* (Hyvärinen 1994, 50, 57) tai *ydinepisodin* (Mishler 1986, 236–237) käsitteillä. Alasuutari (1999) puhuu juonellisuudesta itsestään selvänä ilmiönä tarinassa. Hän tähdentää, että kirjoitus sisältää tietyn kirjoittajan konstruoiman *argumentaatiostruktuurin*. Kirjoittaja hyväksyy tietyt premissit, eksplisiittisesti tai implisiittisesti ilmaistut tavoiteltavat päämäärät, ja ratkaisee, mitkä estävät tai vaikeuttavat päämäärän saavuttamista ja mitkä taas edistävät sitä. (Alasuutari 1999, 137.)

Myöhemmillä lukukerroilla aineiston moninaisuus, kerroksellisuus ja monien eri ideaalitilojen yhtäaikainen ja jopa ristiriitainen läsnäolo tekivät tulkinnan huomattavasti monisyysemmäksi, mutta ensilukemalla opettajien kertomuksista kävi selväksi yksi tietty ideaalitila: Ihanteena näyttäytyy eläkkeelle siirtymiseen asti tunnollisesti, innostuneesti, terveenä ja osaavana toimiva opettaja, joka on loppuun saakka oppilaiden ja työtovereiden pitämä. Hän siirtyy tarpeellisten vuosien täytyessä jonkinlaisten huomionosoitusten saattamana ja riittävän eläkkeen ansainneena nauttimaan uudesta vapaudesta ja vapaa-ajasta. Kerronnan tehtävänä oli tehdä selkoa siitä, miten itse määrittyy suhteessa ideaalitilaan.

Havainnollistan sitaattiesimerkein, mitä löytyneellä ideaalilla tarkoitan. Ensinnäkin tärkeänä nähdään se, että opettaja on oppilaiden pitämä loppuun saakka.

Mitä lähemmäksi eläkkeellejäätipäivä, kevätlukukauden viimeinen päivä 2002 tuli, sitä surullisemmiksi oppilaat muuttuivat. Keskustelimme asiasta paljon. He halusivat, että jatkaisin vielä kaksi vuotta heidän opettajanaan. (Luokanopettaja.)

Pienet oppilaat osoittavat ”pitämistään”, isommat oppilaat enemmän arvostusta ja luottamusta opettajan ammattitaitoon.

Mä jouduin käymään joka päivä opettajana itseni kanssa tilin ja aina siihen liittyi jotakin häpeää, syyllisyyttä ja tappiota, mutta kuitenkin semmoinen varmuus.

Kun on ollut niin kauan samassa talossa, kuuluu kalustoon. Oppilailta on käsitys, että toi ihminen kuuluu tänne. Oppilaiden asenteet on loppuun asti myönteiset. Lukiolaiset arvostaa asiantuntemusta. Ne tietää, että vanhoilla sitä on. (Aineenopettaja.)

Työssä olisi hyvä olla loppuun saakka, jotta eläkepäivät olisivat taloudellisesti turvatut.

En todellakaan ole valmis jäämään työstä pois kansaneläketasoisella työeläkkeellä. Sillä ei voi toteuttaa tulevan ajan toiveitaan. (Aineenopettaja.)

Ylipäättään on kunnia-asia olla loppuun asti työssä, täysinpalvellut.

On ollut itsestään selvää, et mä teen sitä työtä siihen asti kun on pääte piste (Aineenopettaja).

Yksilö kaipaa arvostusta ja sen osoitusta tehdystä urasta. Eläkkeelle siirtyvä opettaja toivoo jonkinlaista elämäntehtävänsä huomioimista jäädessään työstä eläkkeelle. Opettajien kertomuksissa oli esillä useita esimerkkejä huomionosoituksista: kaupungin yhteinen tilaisuus, johon koottiin useiden koulujen eläkkeelle siirtyviä opettajia, omassa koulussa joko itse eläkkeelle siirtyvän järjestämä tai koulun johdon tai työtovereiden (yhdessä oppilaiden kanssa) järjestämä tilaisuus. Esimerkit kertomuksissa luonnehtivat erilaisia juhlia ikimuistoisista ja lämminhenkisistä jopa kylmäkiskoisiin, virallisista vapaamuotoisiin, suureellisista järjestelyistä spontaanimpihin, monista erilaisista huomionosoituksista täydelliseen huomiotta jättämiseen. Opettajat kertoivat juhlista ja juhlimatta jäämisistä usein täysin oma-aloitteisesti.

Työkaverini olivat usuttaneet minut kevätjuhlien etupenkkiin istumaan mahdollisia seremonioita varten. Tapoihini ei kuulu yleensä istua etupenkissä. Silloin menin velvollisuudesta. Ja mitä tapahtui? Ei yhtään mitään. Tyhjä ei paukaha. Siellä minä häpesin ja istuin posket punaisina. Rehtori ei edes maininnut minua. (Aineenopettaja.)

Läksiäiset olivat komeat lahjoineen ja ohjelmineen. Harvemmin yhteisiin rientoihin osallistuvat opettajatkin olivat mukana. Nyt oli kaikki! (Aineenopettaja.)

Joiltakin opettajilta kysyin haastattelussa, mitä he odottavat viimeisiltä koulupäiviltä.

Tutkija: ”Mitä sä odotat niiltä viimeisiltä koulupäiviltä? Haluatko juhlia?”

Opettaja: ”Kyllä mä haluan juhlat.”

Myös asiantuntijahaastattelussa ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja sivuttiin aihetta ja haastateltava kiteytti siirtymän työstä eläkkeelle seuraavasti:

Työyhteisössä pitäisi olla sellainen vanhan perheen hyvä malli, että isovanhempia kunnioitetaan ja että sitä työtä, vaikka sitä tekisi ei-totunnaisella tavalla, ar-

vostettaisiin. Kukaan ei saa jäädä eläkkeelle sillai, et sen loppuelämä on tietyllä tavalla haavoitettu. Sitä uraa pitää voida muistella mielihyvällä. (Rehtori.)

Kun kerronta tarkastelee kertojan suhdetta tavoiteltavaan päämäärään, voidaan löytää seuraavanlaiset kertomustyypit Gergenin ja Gergenin (1986) jaottelun mukaan:

- Progressiivinen kertomus (engl. progressive narrative), jossa elämä etenee onnistumisen ja menestyksen kautta asteittain kohti päämäärää. Myös tulevaisuus nähdään onnistumisina. Opettaja siirtyy tai on siirtynyt eläkkeelle nousujohtoisen uran päätteeksi, jolloin eläkkeelle siirtyminen voi näyttäytyä jonkinlaisena kliimaksina uralle.
- Regressiivinen kertomus (engl. regressive narrative) on kertomus alas-päinmenosta, epäonnistumisista. Myös tulevaa ennakoidaan negatiivisesti. Eläkkeelle siirtyminen ei ole myönteinen kokemus, niin ikään ura on sisältänyt vastoinkäymisiä.
- Pysyvyyskertomus (engl. stability narrative), jossa tapahtumat liittyvät toisiinsa niin, että tapahtumakulku etenee muuttumattomana suhteessa päämäärään, elämä vain kulkee eteenpäin ilman nousuja tai laskuja. Opettaja siirtyy tai on siirtynyt eläkkeelle ”säällisessä” ajassa tasaisen uran päätteeksi. (Gergen & Gergen 1986, 27.)

Aineiston jakaminen kertomustyyppeihin ei ollut ongelmattonta. Esimerkiksi jos opettaja kertoo muuten onnistuneesta tai tasaisesta urasta, mutta keskittyy kerronnassaan vastoinkäymisiä sisältäneeseen eläkkeelle siirtymiseen, on luokittelu vaikeata. Se, että kerronta painottuu epäonnistuneeseen eläkkeelle siirtymiseen, vaikka ura olisi ollut tasainen tai jopa onnistuneen nousujohtoinen, tekee tässä luokittelussa kertomuksesta regressiivisen. Kyseinen eläkkeelle siirtymiseen liittyvä vastoinkäyminen saattaa olla kertomuksen käännekohta, joka motivoi koko kerronnan ja ylipäätään saa opettajan ottamaan tutkijaan yhteyttä. Toisaalta eläkkeelle pääsy voi olla kertomuksen huippukohta ja tasaisen uran kliimaksi ja myös syy siihen, miksi kertoja näkee oman tarinansa kertomisen arvoisena. Sen vuoksi kyseinen kertomus on tässä luokittelussa nähty progressiivisena. Näin ollen aineistossa oli seitsemän progressiivista kertomusta, joista yhdessä eläkkeelle pääsy oli koko kerronnan ja tasaisen uran käännekohta ja huippu. Muut kuusi progressiivista kertomusta olivat kuvailua onnistumisista sekä uran aikana että mahdollisen eläkkeelle siirtymisen yhteydessä. Regressiivisiä kertomuksia luokitteluni mukaan löytyi 11, joista epäonnistuneiksi kuvailut viimeiset työvuodet ja/tai niihin liittynyt vastoinkäymisten sävyttämä eläkkeelle siirtyminen luonnehtivat seitsemää kertomusta. Neljässä kertomuksessa koko ura mahdollisine eläkkeelle siirtymisineen oli vastoinkäymisten sävyttämä. Pysyvyyskertomuksia löytyi 11 ja kolmessa kertomuksessa oli kokemuksellisuuden aste niin alhainen, että päätelmää kertomustyyppistä ei voi tehdä. Taulukossa 5 on kuvattu eri kertomustyyppien jakauma.

Taulukko 5. *Aineiston jakautuminen kertomustyyppin mukaan.*

Kertomustyyppi	Lukumäärä
Progressiivinen kertomus	7
Regressiivinen kertomus	11
Pysyvyyskertomus	11
Kertomustyyppi ei ilmene	3
Yhteensä	32

Ydinretoriikan löytymisen jälkeen luenta keskittyi nyansseihin. Ne joko tukivat ydinretoriikkaa tai olivat ristiriidassa sen suhteen. Huomio kiinnittyi myös niihin kertomuksiin, joissa ydinretoriikka koostui toisenlaiseen ideaalitilaan pyrkimisestä. Joissakin kertomuksissa ideaalitila saattoi olla mahdollisimman antoisat eläkevuodet ja kerronta keskittyi selvittämään niiden onnistumisen edellyttämiä järjestelyjä elämässä.

Kaikille kulttuurintuotteille, olivat ne sitten tekstejä, sävellyksiä, kuvia tai esteettisiä esineitä, on luontaista, että ne alkavat elää omaa elämäänsä varsinaisen luomisen jälkeen. Ne alkavat irtautua tekijäintentiosta kohti tulkitsijaintentiota. (Suoranta 2000, 79.) Olen edennyt tutkimusprosessissani vaiheeseen, jossa on vuorossa analyysien ja tulkintojen teko. Tutkijan reflektiivinen lukijaääni on jo tullut ja tulee jatkossa entistä enemmän kertojaäänen rinnalle. Jos olisin etnografi, jättäisin kentän (vrt. Palmu 2003).

5.2 Narratiivien analyysistä narratiiviseen analyysiin

Tehdessäni haastatteluja, pyrin autenttiseen läsnäoloon, mikä tarkoittaa lähinnä sitä, että pyrin keskittymään täysin kuunteluun, voisi jopa luonnehtia, eläytyvään kuunteluun. Vältin tietoisesti haastattelutilanteessa tulkintojen tekoa tai esiin tulleiden sisältöjen analysointia. Mielessäni oli ajatus, että mitä laajemmin ja syvemmin opettajat kuvailevat ikääntymisprosessiaan valitsemastaan näkökulmasta ja käytössä olevista repertuaareistaan, sitä syvempää analyysiä ja tulkintaa pääsen myöhemmin tekemään. Halusin kuulla kertomuksia elämästä koulussa ja yksilölle merkityksellisistä ikääntymiskokemuksista.

Haastattelujen litterointivaiheessa työstin mielessäni haastattelusta nousevia teemoja. Vastaavalla tavalla kirjallisten kertomusten ensimmäisellä lukukerralla välittömän kokemuksen syntymiseen sekoittui jo kokonaiskuvan hahmottumista vallitsevista teemoista ja ydinretoriikasta. Aloitin analyysin purkamalla kertomukset episodeihin ja ne vielä pienempiin osiin luokkiin. Luokkia yhdistelemällä syntyivät teemat.

Luokittelu sujui aineistolähtöisesti samalla temaattisia kokonaisuuksia luoden. Apunani käytin laadullisten aineistojen analyysiin tarkoitettua ATLAS.ti-ohjelman 5.0 versiota tutkimusaineiston organisointia helpottaakseni.⁶² Teemoittelussa pyrin pitäytymään samalla käsitteellisellä tasolla kuin tarina oli kerrottu. Luokittelun rinnalla luin teemoihin liittyvää kirjallisuutta ja kirjoitin koko ajan rinnakkaista tekstiä teoreettisemmalla tasolla ja opettajasitaatteihin peilaten. (vrt. Palmu 2003.) Tätä kautta muodostui hypoteeseja ja tarvetta niiden testaamiseen. Lähes kaikilta opettajilta oli lupa tai kehotus ottaa tarvittaessa yhteyttä ja hypoteesieni testaamiseksi näin toiminkin.⁶³

Luokittelun seurauksena ikääntyneiden opettajien elämämaailma oli jaettavissa 17 pääteemaan ja lukuisiin alateemoihin. Merkille pantavaa luokittelussa on, että ”kaatoluokkaa muu” ei tarvinnut lainkaan käyttää. Kattava, koko aineistoa koskeva luokittelu löytyy liitteestä 6. Samalla kun tein luokitteluja ja luin kirjallisuutta, tutkimustehtävät täsmentyivät.

Olen koodausten, luokittelujen ja teemoittelujen kautta tehnyt *kertomusten analyysiä*. Kvalitatiivisen aineiston, kuten narratiivien analyysi, perustuu käsitykseen, että ajattelumme on niin sanotusti paradigmaattista tai tieteellisanalyttistä, minkä lopputuloksena syntyy kategorisointeja, typologioita tai taksonomeja (Bruner 1986), omassa tutkimuksessani syntyivät teemaluokat. Narratiivien analyysi on ollut tarkoituksenmukainen tutkimusvaihe, olenhan sen myötä tutustunut aineistooni niin, että tunnen sen läpikotaisin. Narratiivien analyysi ei ole kuitenkaan riittävä eikä täysin osuva analyysin tekotapa tutkimustehtävieni kannalta.

Tähänastiset aineistoesimerkit ovat perustuneet narratiivien analyysiin. Yksi esimerkki analyysitavan riittämättömyydestä löytyy kappaleessa 5.1, kun pyrin havainnollistamaan sitaattiesimerkein, mitä tarkoitan ”eläkkeellejäämisideaalilla”. Vasta kun käsillä on koko kertomus, paljastuvat kertojan intentiot, toiveet ja pettymykset mutta ennen kaikkea implisiittiset oletukset ja perustelut ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymisestä. Tämän vuoksi palaan aiheeseen Eskon tarinassa. Yksittäisessä sitaatissa ei esimerkiksi ilmene, jos kertoja palaa tiettyyn aiheeseen useampaan kertaan keskustelun aikana, mistä voi päätellä, että aihe on kertojalle tärkeä. Myös se, että jokin keskeinen tema tulee esiin vasta keskustelun

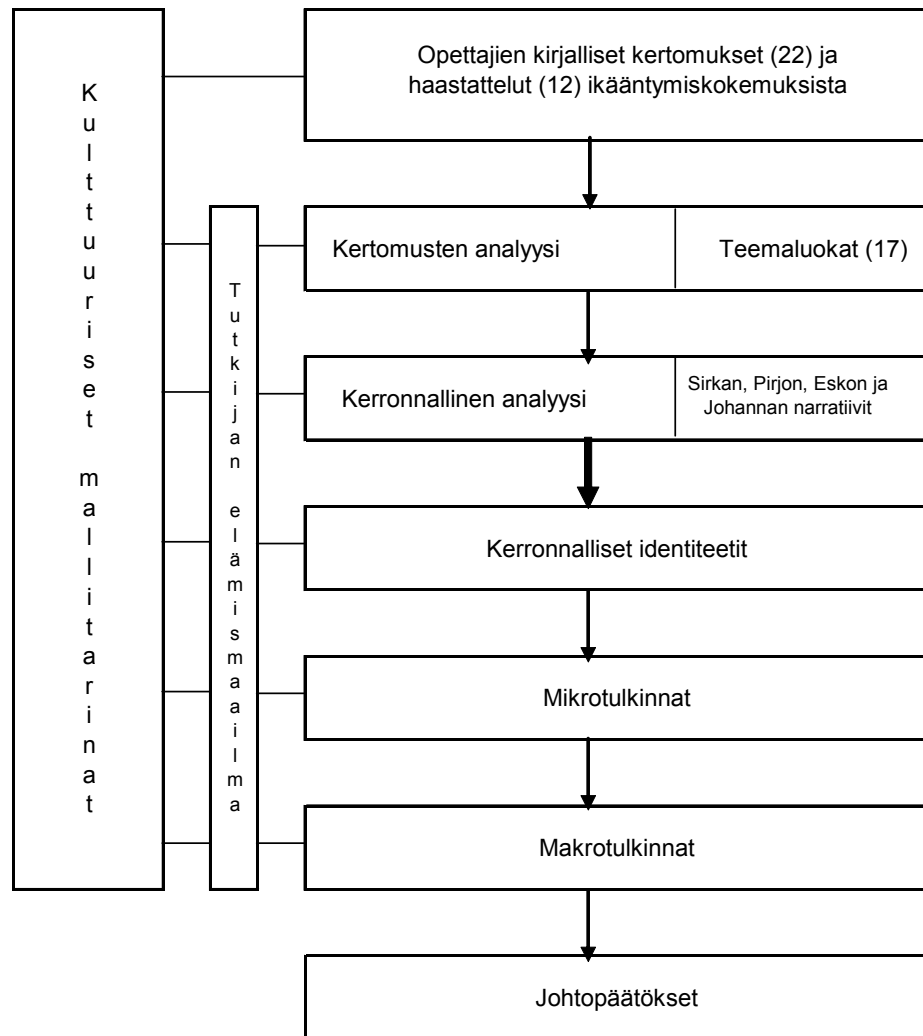
⁶² Laadullisten aineistojen analyysiohjelmat yleistyivät 1980-luvulla. ATLAS.ti-ohjelman pääarkkitehti on ollut Thomas Muhr Berliinin yliopistossa. Ohjelman alkuperäinen tarkoitus oli tarjota monitieteellisessä projektissa (psykologia, tietojenkäsittelyoppi, kielitiede) projektiin osallistujille tietopankki. Ideasta jouduttiin kuitenkin luopumaan tietosuojajongelmien vuoksi. Tämän jälkeen ohjelmaa on kehitelty kvalitatiivisen aineiston analyysissä käytettäväksi yleistyökaluksi. ATLAS.ti:n ensimmäinen versio 1.1e julkaistiin loppuvuodesta 1993. (Moilanen & Rononen 1994; Murto 2005.)

⁶³ Varsinaisen aineiston keruun lisäksi tein tarinaa täydentävän opettajahaastattelun 31.09.04, poikkeuksellisen ratkaisun tehneen opettajan haastattelun 01.11.04 (liitteessä 4) ja kävin sähköpostikeskustelun tarinan kirjoittaneen opettajan kanssa 01.11.04.

lopussa, ei käy ilmi, mikäli aineistoa tarkastellaan pelkällä sitaattitasolla. Opettaja on saattanut vältellä jonkin itselleen kiusallisen asian kertomista ja vasta haastattelun lopussa tuo asian esiin. Alkuun päästyään kerronta paljastaa asian merkittävyyden kertojalle esimerkiksi silmien kostumisena tai puheen yhtäkkisenä loppumisena. Yksittäiset kommentit eivät paljasta koko argumentaatiostruktuuria, mikä pitää tuntea, ennen kuin voi tehdä johtopäätöksiä yksilöiden intentioista ja merkityksistä, joita niille annetaan. Ilman narratiivisen ajattelun tutkimista emme voi ymmärtää, miten ihminen merkityksellistää kokemuksiaan (Bruner 1986). Jotta siihen päästäisiin kiinni, pitää analyysitapaa syventää.

Kun mielenkiinnon kohteena on tarkastella yksilöllisen, opettajien ikäpuheen ja sosiaalisen, kulttuuristen merkitysresurssien dialektista prosessia ja kun subjektin ja todellisuuden välinen suhde ajatellaan rakentuvan kerronnallisesti, on välttämätöntä siirtyä *narratiivien analyysistä* (engl. analysis of narratives) *narratiiviseen analyysiin* (engl. narrative analysis). Narratiivisessa analyysissä on keskeistä tarkastella yksilöiden intentioita, sitä miten yksilö konstruoi kertomuksen tapahtumat juonen avulla temporaalisesti niin, että tapahtumat johtavat joko haluttuun päämäärään tai niin, että kertoja ei jostakin syystä saavuta tavoittelemaansa ideaalitilaa. (Polkinghorne 1995, 15–16.)⁶⁴

⁶⁴ Heikkinen (2003, 196) huomauttaa aiheellisesti ristiriidasta, joka hänen mielestään sisältyy Polkinghorneen ilmaisuun ”narratiivinen analyysi”. Pikemminkin kuin analyysistä kyse on synteesistä.



Kuva 1. *Tutkimusasetelma*

Kerronnallisen analyysin ytimen muodostavat seuraavat neljä narratiivia. Ne tutkija on rakentanut aineiston kertomusten pohjalta. Narratiivien episodit ovat todellisia, mutta opettajien anonymiteetin suojaamiseksi kyse ei siis yhdenkään neljän narratiivin kohdalla ole kenenkään tietyn opettajan tarinasta. Jokaisessa neljässä narratiivissa on aineksia usean opettajan henkilökohtaisesta tarinasta. Huomattavaa siis on, että jokaisella episodilla on todellisuuspohjansa aineistossa: Kaikki kuvatut kokemukset, ajatukset, kommentit, mielipiteet ja kannanotot ovat jonkun opettajan tutkijalle kertomia.

Sirkan ”aktiivisen ikääntymisen” narratiivi yhdistelee episodeja niiden opettajien kertomuksista, joissa kertojan subjektiivisuus näyttäytyy ristiriitaisena ja joissa kolmannen iän haaste asettaa odotuksia uusista elämänsisällöistä eläkkeellä. Pirjon kertomus on rekonstruktio harmoniaa ja tyytyväisyyttä eläkkeelle siirtymisessä korostavista kertomuksista. Niissä kerronnallinen identiteetti viittaa koherenttiin, selvärajaiseen identiteettiin. Pirjon kertomus kuvaa identiteetin jatkuvuutta elä-

mänvaiheen vaihtuessa, kun taas Sirkan kertomus on esimerkki ikäidentifikaatiosta eläkkeelle siirtymisen elämänvaiheessa. Eskon kertomuksessa tiivistyy ja havainnollistuu yhdenlainen aineistosta nouseva kerronnan genre, jota voi luonnehtia vähäisen kokemuksellisuuden määrällä kertomuksessa. Erityisesti Eskon kertomuksessa palataan keskeiseen eläkkeelle siirtymisen ideaaliin, vaikkakin se on jollakin tavalla läsnä jokaisessa neljässä kertomuksessa. Johannan kertomus on kooste aineiston regressiivisistä kertomuksista (Gergen & Gergen 1986, 27), joissa menneisyys, nykyhetki ja/tai näkymä tulevaisuuteen on vastoinikäymisten sävyttämä.

Kaiken kaikkiaan seuraavien neljän narratiivin funktio on kahtalainen:

1. Tuoda esiin aineistosta nouseva *yhteinen ydin*, joka on kerrontaan joko impliittisesti tai eksplisiittisesti sisältyvä ideaali opettajan eläkkeelle siirtymisestä.
2. Tuoda esiin se *vaihtelu*, joka löytyy aineiston 34 kertomuksen välillä. Huomattavaa on, että aineiston kertomusten yhdenmukaisuusaste on korkea: seuraavien neljän kertomuksen ulkopuolelle ei jää poikkeavia tarinoita; luonnollisesti alkuperäiset opettajien tarinat eivät ole niin selvärajaisia kuin seuraavat neljä tutkimuksen tarinaa.

5.3 Sirkan tarina

Melko tarkalleen silloin, kun täytin 50 vuotta, alkoivat kolotukset ensi kertaa tuntua. Muistan sen siksi niin hyvin, että samana vuonna valmistui koulumme uusi puoli ja avajaisjuhlissa polvi petti ensimmäisen kerran. Olin silloin apulaisrehtorina ja pidin, kun oli pyydetty, juhlapuheen sen suunnattoman rakennusurakan päätteeksi. Nyt onneksi väsymys alkaa hellittää ja mikäs tässä on ollessa. Rehtorin työt vaihtuivat omasta toivomuksestani mukavaan opetustyöhön. Olen aina tuntenut itseni enemmän kasvattajaksi kuin hallintoihmiseksi, mutta suosuin ympäristön painostuksesta ja kieltämättä hiukan omasta uteliaisuudestakin apulaisrehtorin tehtäviä välillä hoitamaan. Olen tätä kirjoittaessani ollut kolme vuotta täysinpalvelleena eläkkeellä ja huomaan, että tässä vaiheessa on kiva katella taaksepäin elämäänsä.

Ikä toi uudenlaista varmuutta sekä oppilaiden kanssa toimimiseen että opettajakollegoiden suhteen. Vähän aikaa oppilaat olivat aina ihastuneita, kun kouluun tuli nuori opettaja, mutta äkkiä tilanne muuttui ja kokemus oli taas arvossaan. Lukiolaiset arvostavat ennen kaikkea opettajan asiantuntemusta. Iän myötä oppilaista tuli entistä tärkeämpiä ja muistin, mitä varten olin muinoin opettajaksi halunnut, en siksi, että saisin istua kokouksissa ja ”kehittää”, vaan siksi, että saisin kasvattaa ja opettaa itselleni rakasta oppiainetta. Kuuttakymppiä lähestyessäni monta kertaa vitsailin, että kuulkaa, kyllä näitä opetussuunnitelmia on laadittu ja toteutettu jo aika monta, mutta tosiasiaa mikään on muuttunut hyvin vähän vuosien aikana; voittehan te yrittää, mutta koulu on koulu ja muu maailma muutukoon. Varsinainen iso muutos oli peruskoulun tulo, mutta muut yritykset on enimmäkseen tulleet ja menneet.

Nuoret opettajat antoivat kuitenkin selvästi ymmärtää, että nyt puhaltavat uudet tuulet. Suorastaan loukkaannuin, kun kuulin eräänkin uuden kehittämisryhmän perustamisesta ja näin, että siellä ei ole ketään ”vanhasta kaartista”. Kuvittelevatko nuoret, että siitä, mitä me olemme saaneet aikaan, ei tarvitse välittää. Ja rehtorihan ryhmän oli viime kädessä nimennyt. En nyt tarkoita, että siihen ryhmään juuri minua olisi pitänyt pyytää, mutta ainakin minä olisin voinut ottaa kantaa, keitä siellä pitäisi olla, jo ihan sen vuoksi, että olen niin monessa eri tehtävässä näissä kehittämisryhmissä ollut mukana. Hirvittää oikein, mihin kaikkeen sitä aikaansa on laittanut, ihan vaan tulee mieleen huvittavimmasta päästä alkioopin koulutus ja kouluneuvostopuuhaustelut, sitten kaikki kurssien suunnittelukokoukset (jopa kolme tuntia kerralla), tulosjohtamiskoulutus, palvelusitoumuksien laadinta ja tietysti koko ajan jatkuva opetussuunnitelmatyö puhumattakaan muodikkaasta arviointi- ja laatukoulutuksesta.

Kyllä selvästi huomasi opettajainhuoneessa tietynlaista huomiotta jättämistä, kun ikää karttui. Ihan kuin kuusikymppinen nainen ei olisi enää täysivaltainen tai varteenotettava työntekijä ja kollega. Päinvastoin kuin samanikäiset miehet, joille oli aikapäiviä sitten jaettu ensimmäiset ylimääräiset ”ceet”. Tosi asiassa vanhemmat miehet eivät ikinä puhuneet vanhenemisestaan tai sairauksistaan. Sitten yhtäkkiä saatettiin kuulla, että se ja se oli sairaalassa ja jotakin vakavaa oli tapahtunut. Miehillä ei ole tätä naisia suojaavaa verkostoa. Me voidaan lähteä viemään kesken kokouksen lapsenlasta pianotunnille, eikä kukaan ihmettele mitään. Ja illalla mennään jumppaan, jossa puhutaan huolemme koko pukuhuoneelliselle naisille.

Harrastuksista puheen ollen, aloin jo hyvissä ajoin ennen eläköitymistä varautua lisääntyvään vapaa-aikaan opettelemalla uusia asioita ja lähtemällä mukaan joihinkin ryhmiin, ettei tule sitten mahalaskua eläkepäiville. Kyllä ulkonäöstä pitää huolehtia. Myös talous pitää olla taattuna, että voi matkustella ja muutenkin elää huolettomasti. Ikinä ei tiedä, mitä elämä tuo tullessaan ja millaisia ideoita syntyy ja tosiasiahan on, että eläkeläisellä on aina kiire! En toisaalta poissulkenut sitäkään, että tekisin pyydettäessä joitakin sijaisuuksia tai menisin eläkkeeltä joihinkin kaupungin työryhmiin. No, eivät ne pyytäneet ja olenkin koko viime talven viettänyt Espanjan aurinkorannalla lähinnä terveydellisistä syistä. Siellä tuntee itsensä jälleen nuoreksi muiden ”iättömien” kanssa meren pauhua kuunnellessa ja kahviloissa istuskellessa. Ollaankin todettu, että ”mummot eivät ole tänä päivänä enää mummoja”. Tuntuu siltä kuin olisi se sama pikkutyttö, mitä nyt välillä reuma muistuttaa olemassaolostaan. Painokin meinaa nousta tasaista tahtia, alkoihan se jo työssä ollessa. Muistivat yläasteen pojat siitä aina välillä, onneksi harvoin, luokassa huomauttaakin; annoin mennä samantein toisesta korvasta ulos. Olen sitä mieltä, että ulkonäköhömpötys on mennyt tänä päivänä yli äyräitensä. Pitäisi olla nuori ja hoikka, ihan kuin ihminen ei saisi luonnollisesti vanheta.

Sirkka kertoo iän mukana saaneensa uudenlaista varmuutta työssään. Ikääntymisen ja minän vahvistumisen yhteydestä on ristiriitaisia tutkimustuloksia. Yleisin käsitys on, että keski-ikäen narratiiviin kuuluu uudenlainen varmuus omasta itsestä (Julkunen 2003, 93; Öberg & Tornstam 1999, 631). Yksilöltä oletetaan keski-ikäen, ikävuosien 30–60, olevan vahva itsensä toteutuksen sekä itsetuntemuksen ja

persoonallisen kasvun vaihe (Öberg & Tornstam 1999, 631). Kuitenkin kyseisen ikävaiheen loppupuolella opettajiin kohdistuva stereotypia sisältää mielikuvan työssään tehottomasta ja muutokseen sopeutumattomasta ikääntyneestä opettajasta (Redman & Snape 2002, 366). Tutkimusten mukaan itsearvostus (engl. self-esteem) ei nouse lineaarisesti iän myötä, päinvastoin. Vanhimmissa ikäluokissa sekä naisilla että miehillä on todettu alhaisin itsearvostus elämänkulun varrella, naisilla vielä alhaisempi kuin miehillä. (McMullin & Cairney 2004.)

Erityisesti ikääntyneet naiset joutuvat taistelemaan saavuttaakseen kulttuurisen paikkansa pätevänä ammattilaisena (Vakimo 2001, 75). Aineistoni opettajat kertovat huomiotta jättämisestä tai tehtävistä syrjäyttämistä. Sirkka koki tulleeensa syrjäytetyksi työryhmäjäsenyydestä ikänsä takia ja kokee sen asiantuntijuutensa ja kokemuksensa aliarvostamisena. Kiinnostava paradoksi on, että Sirkka odottaa itseään pyydettyään kehittämistyöryhmään, vaikka ei pahemmin piittaa koko kehittämistyöstä, näkee sen jopa turhana. Hän kokisi kuitenkin työryhmään pyytämisen osoituksena noteeratuksi tulemisesta, mikä ei välttämättä ikääntyneelle naiselle ole itsestään selvyys. Naiselle vanheneminen on vahvasti stigmaattista, siirtymistä sosiaaliseen näkymättömyyteen (Featherstone 1991, 179–185). Naiset joutuvat valitsemaan, pyrkiäkö säilyttämään nuorekas fyysinen olemus läpi elämänsä vai ollako piittaamatta ikääntymisen merkeistä (Kangas 1999a, 16, 203). Kyse on niin sanotusta ikääntymisen kaksoisstandardista. Ikääntynyt nainen on sekä ikänsä että sukupuolensa kautta alisteisessa asemassa. (Sontag 1978.) Kaikki tutkimustulokset eivät yksiselitteisesti tue kaksoisstandardin olemassaoloa ainakaan ilmiönä, jota ilmauksella alun perin on tarkoitettu (Wilcox 1997; Öberg & Tornstam 1999).

Sirkka viittaa tarinassaan kaksoisstandardiin myös käänteisellä tavalla. Hän näkee iäkkäät miespuoliset kollegansa työyhteisössä joko iättöminä tai iän myötä kasvanutta arvonantoa nauttivina, mutta ei näe tästä koituvan pelkkää etua. Miesopettajien ei ole kulttuurisesti suotavaa puhua ikääntymisestään (Erkkilä & Mäkelä 2000; Purhonen 2005; Roos 1987). Naisopettajien vahvuutena hän näkee sen, että ikääntymisestä ja sen merkeistä naisten on kulttuurisesti sopivaa puhua; kaksoisstandardi on siis melko läpinäkyvä ja julkinen tämän päivän ikääntymiskeskustelussa. Sirkka voi lähteä kesken kokouksen viemään lapsenlasta harrastukseen tai hän voi kokea naisporukassa terapeutista yhteisöllisyyttä ja purkaa siellä ikääntymiseen liittyviä pelkoja ja huolia. Naiset ovat tuoneet ikääntymispuheen yksityisestä julkiseen, samoin kuin monet muut aikaisemmin yksityisenä pidetyt puheenaiheet, esimerkiksi perheväkivallan (Silius 1995).

Kaikista suomalaisista palkansaaajista useampi kuin joka kymmenes yli 45-vuotias työntekijä on havainnut ikäsyrjintää työpaikoillaan. Useimmin ilmiöön törmäävät yli 55-vuotiaat naiset. Yli 55-vuotiaiden ikäryhmässä naisia on myös työttömänä enemmän kuin miehiä. Ikäsyrjintä on siis sukupuolittunut ilmiö, josta kärsivät etenkin naiset. Tästä huolimatta yhteiskunnallinen keskustelu iän merkityksestä ja ikäsyrjinnästä on sukupuolineutraalia. (Korvajärvi 1999, 85; Kosonen 2003.) Tulkitsemalla Sirkkan havainnon ikäsyrjinnästä sisältävän kertomuksen kulmi-

naatiopisteen, muutoksen, jonka problematisointi motivoi koko kerronnan ja jonka ympärille muut havainnot kietoutuvat.

Ulkonäkö on merkittävä osa minää, myös ikääntyneillä henkilöillä (Wilcox 1997, 562). Länsimaisessa kulutusyhteiskunnassa ulkonäkö, ”ruumiin pinta”, symboloi myös yksilön sisintä (Öberg & Tornstam 1999, 631). Tämä tekee ulkonäöstä entistä merkittävämmän subjektin maailmasuhteen kannalta. Kaikista ikäryhmistä juuri 65–74-vuotiaat ovat eniten huolissaan ulkonäön muuttumisesta iän karttuessa, naiset enemmän kuin miehet (Öberg & Tornstam 1999, 637). Tarinassaan Sirkka näyttää kamppailevan nuorekkuutensa puolesta, mutta samalla kritisoii niitä ulkonäkövaatimuksia, joita ikääntyneelle naiselle ulkoapäin asetetaan. Toisaalta hän puhuu ulkonäön tärkeydestä ja siitä, että ei näytä mummolta, toisaalta taas valittaa, että ”ihan kun ei saisi vanheta”. Asenne omiin ikääntymisen merkkeihin on ristiriitainen ja hämmäntynyt kuten useissa naissubjektiutta tarkastelleissa tutkimuksissa on todettu ikääntyneistä naisista (Bloom & Munro 1995; Twigg 2004; Wilcox 1997).

Naisille ruumis on kiinteä osa koko identiteettiä. Naiset elävät enemmän ruumiissaan eri elämänvaiheissa kuin miehet (Gergen & Gergen 1993; Twigg 2004). Sirkka kokee vanhenemisen sairauden, väsymisen ja ylipainon kautta. Naisruumis on julkinen paikka, jota toisilla on oikeus tarkkailla ja kommentoida, myös julkisesti, kuten poikaoppilaat Sirkkan ylipainoa. Hän kokee tulleen katsotuksi nimenomaan ikääntymiseen yhteydessä olevista syistä (ylipaino), vaikka koulukulttuuri jo sinällään kontrolloi opettajan ulkonäköä. Naisopettajien haastatte- luissa on tullut esiin, että opettajat kokevat joutuvansa kontrolloimaan ulkonäkö- ään ja pukeutumistaan. (Palmu 1999.)

Sirkkan tarinassa löytyy yhtymäkohtia Kaufmanin (1986) tulkintaan ”iättömästä minuudesta”, kun hän kertoo olevansa ”se sama pikkutyttö, mitä nyt reuma muis- tuttaa olemassaolostaan”. Ikä ei ole sellainen kategoria, johon Sirkka samaistuisi. Hän mieltää reuman ja ylipainon vanhenemisen mukanaan tuomiksi ilmiöiksi, jotka eivät ole osana identiteettiä. (Charpentier 2004, 83; Kaufman 1986.) Ruu- mis on ”vanhuuden naamio”, joka peittää iättömän minuuden. Koetun iän ja ulospäin näkyvän iän (engl. inner body ja outer body) välillä on kuilu. (Feathers- tone 1991, 171.)

Sirkka nauttii eläkepäivistään Espanjassa.⁶⁵ Se antaa paikkana ikääntymiselle sopivan kehyksen, joka ruokkii iättömyyden tai ikinuoruuden subjektiivista ko-

⁶⁵ Espanja on suomalaisille vanhuksille ikäystävällinen paikka: terveellinen, turvallinen, ikäihmisten hallussa oleva ja symboliympäristöltään juuri sopiva. Siellä saattaa käyttäytyä epäsovinnaisella tavalla ja kokea sitä kautta iättömyyden ja vapauden tunnetta. Tähän sisältyy oma normatiivisuutensa: ellet kykene sosiaaliseen pakkonuorekkuuden peliin, putoat sosiaalisesta yhteisöstä. Silloin et pääse myöskään osalliseksi paikan tuomista eduista. Iättömien ihmisten kenttä, yhdenikäisyyden kulttuuri, voi osoittautua vain illuusioksi; yhdenikäisyydessä ikäkäsitys onkin yhtä kuin nuoruus. Illusioinen Espanja paikkana voi olla vanhuksille jonkinlainen meta- fyysinen luomus. Paikka konstruoidaan arvokkaaksi, hyvää vanhenemista tukevaksi. Esimerkiksi vanhat puut, ajan patinoimat vanhat esineet ja meri edustavat ihmisten mielissä jotakin ikaikais-

kemusta (Karisto 2004). Sitä kautta voi tehdä eroa ”toisiin”, Suomessa vanheneviin omaikäisiin, ”paikalleen jämähtäneisiin”. Sirkka ei tunne itseään mummoksi, vain toiset vanhenevat. (Julkunen 2003, 80; Vakimo 2001, 248.)

Eläkkeelle siirtymisessä Sirkka edustaa aineiston opettajien kertomuksista välittyvää ideaalitapausta täysinpalvelleena, loppuun asti töitä tehneenä ansaitulle eläkkeelle siirtyvästä opettajasta. Näin ollen kertomuksen rakenteeseen sisältyvä muutos ei Sirkkan tapauksessa synny ennenaikaisen eläkkeelle lähdön problemaatiikasta kuten useilla ikääntyneillä opettajilla, vaan muutos kulminoituu nimenomaan havaintoon ikäsyrynnästä tietyssä uran vaiheessa. Kokemus ammatillisen pätevyyden kyseenalaistamisesta viimeisinä työvuosina on vahvasti ristiriidassa Sirkkan oman kokemuksen kanssa. Onhan hän vielä eläkkeelläkin dynaaminen, elinvoimainen ja jopa täysin uuteen ympäristöön sopeutuva moderni eläkeläinen. Miksi ei sitten pätevä ammattilainen työssään?

Hall (1999) näkee ihmisen identiteetin perustan nousevan joko valistuksen subjektiudesta, sosiologisesta subjektiudesta tai postmodernista subjektiudesta. Sirkka edustaa tarinassaan lähinnä sosiologista tai jopa postmodernia subjektiutta. Sosiologinen subjektiutus rakentuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”. Sirkkan tarinassa ”toisia” edustavat opettajakollegat (miesopettajat ja nuoret opettajat), rehtori, oppilaat ja toiset eläkeläiset. Sama ihminen määrittyy eri tavoin eri tilanteissa. Sirkkan tapauksessa sama ihminen määrittyy eri tavoin jopa samassa tilanteessa: Hän esimerkiksi osoittaa kiinnostusta työryhmäjäsennyteen, vaikka kokee kehittämistyön turhana. Hän myös sisällyttää tarinaansa ristiriitaista subjektiuttaan muun muassa suhtautumisessaan ikääntymisen ulkoisiin merkkeihin.

Ikääntyneille tarjolla olevista identiteettipositioista Sirkka ”valitsee” kuluttamiseen kannustavan ja sen myötä positiivisen, aktiivisen, vanhuutta ja luovuttamista vastaan taistelevan identiteetin. Terveyslähtöinen nuorekkuudesta ja viriiliydestä kiinnipitävä elämyshakuinen elämäntyyli sisältää Sirkkan tapaan matkustelua ja itsensä hemmottelua, kolmannen iän odotushorisontin täyttämistä. (Featherstone & Hepworth 1995, 32–33.)

Yhteiskunnan kulttuuriset, yhteisesti tuotetut ja jaetut mallitarinat voivat vaihdella konkreettisista tarinoista abstrakteihin narratiivisiin moraliteetteihin (Hänninen 1999, 349; Scheibe 1986, 135; Katz 2000). Arkikielessä kulttuurinen kertomus voi elää iskulauseina, joita tiedostamattomasti uusinnamme käyttämällä niitä luontevina ilmauksina puheessamme. Kulttuurinen kertomus, jota Sirkkan kerronta edustaa ja jota se edelleen muokkaa, on esimerkiksi ”eläkeläinen on aina kiireinen” tai ”nykyajan mummit eivät kudo sukkaa ja istu keinutuolissa”.

ta. Puitteiden estetiikka on sopiva vanhenemisen kehys. Vastakohtana tälle ikäaikaiselle etelän kehykselle on koto-Suomen kulutuksen yhteiskunta, joka arvostaa vain nopeutta, dynaamisuutta ja tehokkuutta. Maantieteellinen etäisyys Suomeen tekee Espanjan Aurinkorannikosta kotimaata helpomman paikan oman identiteetin työstämiseen. Siellä vanhus voi kokea löytävänsä uuden sosiaalisen, kepeän minän. (Karisto 2004b.)

Jopa väittämä, että ”vietän terveydellisistä syistä suuren osan ajastani Espanjassa”, on enemmän kulttuurinen kertomus kuin lääketieteeseen perustuva argumentti. *Aktiivinen ikääntyminen* kulttuurisena kertomuksena on se taustakonsensus, josta Sirkkan kerronta saa voimansa.

Koulun kannalta kiintoisaa on se, että Sirkkan valitsema elämäntyyli voisi aktiivisuudessaan sisältää myös projektiluontoisia konsultointi- tai kehittämistöitä, mahdollisesti sijaisuuksia koulussa. Opettaja voisi tuoda kokemustaan ja osaamistaan koulun käyttöön. Mahdotonta ei olisi sekään, että Sirkka olisi jatkanut vielä vuoden tai kaksi töissä, vaikka oli oikeutettu eläkkeeseen. Opettajan työn jatkaminen eläkkeelle siirtymisen sijaan olisi edellyttänyt täysivaltaisuuden ja ammatillisen pätevyyden kokemista. Sirkka ei kuitenkaan tuntenut itseään arvotetuksi ja päteväksi ammatillaiseksi ja päätti jättäytyä eläkkeelle heti, kun se oli mahdollista.

Eksplisiittisesti kerronnassa esiin tuotu koulukonteksti, johon kertoja kriittisesti ottaa kantaa, on koulun muutos- ja kehittämistyö. Koulun traditioiden tai oman kokemuksen siirtyminen tuleville sukupolville ei Sirkkan kertomuksessa ole mitenkään esillä päinvastoin kuin tutkimuksessa, jossa iäkkäiltä ihmisiltä (N= 858, 55–74-vuotiaat) kysyttiin mitä velvollisuuksia korkea ikä tuo. Eniten mainintoja sai velvollisuus jakaa ikään liittyvää elämäkokemusta nuoremmille (Jyrkämä 1995). Sirkka ei pysähdy syvällisesti pohtimaan omaa opettajuuttaan tai suhdetaan kouluun. Sirkkan kerronta keskittyy vahvasti subjektiivisten kokemusten erittelyyn suhteessa sekä ”merkityksellisiin toisiin” että omaan ikääntymiseen. Ikääntyminen subjektin negatiivisena kokemuksena on Sirkkan tapauksessa lähinnä ruumiin vastarintaa, positiivisena kokemuksena jonkinasteista minän vahvistumista.

5.4 Pirjon tarina

Yhtenä päivänä havahduin koulussa, että me aikuiset vaan kävelemme toistemme ohi mitään näkemättöminä. Jokainen huolehtii omista asioistaan ja minkäänlaiseen toistemme huolenpitoon ei ole aikaa ja onko enää haluakaan. En odota mitään erityiskohtelua ikäni takia tai että minua pitäisi kunnioittaa sen takia, että olen vanha ja muka viisas. Mutta tosiasia on, että kokemusta minulla on enemmän kuin kenelläkään muulla meidän opettajainhuoneessamme ja jo senkin vuoksi katson oikeudekseni saada minulle kuuluvan huomion ja arvon. En halua olla ilmaa.

Suvussani on paljon opettajia: äiti, tati ja isoäiti, joten kai se verenperintönä minullekin lankesi. Se oli itsestään selvä vaihtoehto, jota en missään vaiheessa elämäni ole katunut. En tarkoita, että jokainen päivä olisi ollut helppo. Matkalla työhön pyysin usein taivaan isältä voimia, mutta kun näin lasteni kirkkaat silmät luokassa, tiesin olevani siellä minne kuulun.

Muistan itseni nuorena opettajana ensimmäisessä työpaikassani maalaiskoulussa Pohjois-Hämeessä. Suunnittelimme ja toteutimme silloin oppilaiden kanssa yhdessä monia hienoja asioita. Harjoittelimme ja esitimme näytelmiä koko kylälle. Teimme ikimuistoisia retkiä. Ei silloin lähdetty ulkomaille, retkeksi riitti järven rantaan kävely eväät mukana. Myöhemmin tulivat muotiin leirikoulut ja yökoulut, jotka koin hyvin kasvattavina sekä oppilaille että opettajalle. Silloin oli tärkeätä, että kaikki oppivat lukemaan, laskemaan ja kirjoittamaan unohtamatta taiteiden ja kulttuurin osuutta ihmiseksi kasvussa. Sekä hengen että ruumiin harjoitus tekivät jo silloin elämästä täyden. Koulussa oli monia juhlia, jotka rytmittivät kouluvuoden hallittavaksi kokonaisuudeksi ja antoivat tavoitteita yhtä hyvin oppilaille kuin opettajalle.

Menin sitten 1970-luvun lopulla naimisiin ja perustin perheen. Muutimme miehen työn perässä kaupunkiin. Koulut vaihtuivat ja niiden mukana työoverit ja oppilasaines. Täytyy sanoa, että silloin kaikki alkoi muuttua tässä koulumaailmassa ja myös omassa opettajuudessa. Nyt jälkikäteen sen ymmärrän. Alkoi tämä koulukohtaisten opetussuunnitelmien teon aika. Samaan aikaan alettiin ottaa haltuun tietotekniikan innovaatioita, mikä tämän ikäiselle ei välttämättä ollut ihan yksinkertainen juttu. Meidät opettajat jaettiin tiimeihin, joilla oli omat vastualueet. Viikossa oli aika ajoin useitakin kokouksia. Olihan se hyödyllistä ja olen sitä mieltä, että on hyväksi pohtia niitä arvoja, jotka ohjaavat opettajan työtä. Pikku hiljaa kaikki luisui kuitenkin siihen, että meille tultiin aina jostakin ylhäältä antamaan sitä ja tätä hanketta, jota pitää lähteä kehittämään. Aluksi luulimme naiivisti, että riittää, kun saamme sen yhden ison opetussuunnitelmaremontin valmiiksi. Mutta ei, mikään ei tuntunut riittävän. Sillä ei ollutkaan mitään arvoa, mitä me itse olisimme halunneet tehdä, eikä sellaisiin omiin koulun projekteihin ollut kenelläkään aikaa eikä enää oikein haluakaan. Kaikki palaverit käsittelivät vain niin sanotuilta virallisilta tahoilta tulleita toimeksiantoja. Tehtiin paperia toisensa jälkeen, mutta käytännössä tämä puuhastelu ei näkynyt missään. Lisäksi kurjistunut rahatilanne veti kukkaronnyörit niin kireälle, että jo oman luokan hoitaminen kunnialla vaati täyden työn. Viimeisen kuuden vuoden ajan luokallani on ollut 28 oppilasta, joiden joukossa muutama maahanmuuttaja ja aina joitakin oppimisvaikeuksista kärsiviä. Koulupäivät venyivät aina vaan pidemmiksi, ja salkku oli täynnä iltaa varten kotona tehtäviä töitä. Sidosryhmiä oli vaikka kuinka monta ja opettajaan kohdistuvat odotukset välillä jopa kohtuuttomat. Perheiden ongelmat kaatuivat opettajalle, eivät pelkästään oppilaan ongelmat.

Pahinta kaikessa oli kuitenkin se, että pääasiaa, oppilaiden kasvattamista, ei ehtinyt hoitaa niin hyvin kuin olisi halunnut ja osannut. Tuntui, että oppilaat olivat välillä suorastaan retuperällä. Koulussa oli levoton ilmapiiri, mikä heijastui tietysti luokkiin asti. Avustajien määrää oli radikaalisti vähennetty, sijaisia ei saanut ottaa. Stressaannuin ja kun käsiini alkoi ilmestyä pahaa ihottumaa, menin lääkäriin, sain diagnoosin ja sairauslomaa. Aloitin siis syyslukukauden kotona sairauslomalla.

Oloni on kohentunut. Nautin aamukahvin rauhassa, luen lehden, perhe lähtee kouluun ja töihin, minä sauvakävelylenkille tai jos on huono keli, luen kirjaa tai maalaan. Tajusin, että ihmisestä ei voida repiä enempää irti kuin mihin voimava-

rat riittävät ja vain itse voin sen rajan vetää. Ihmisen pitää saada kuunnella omaa kehoaan eikä juosta muiden narussa. Tein ison päätöksen. Ellen saa tehdä rakastamaani opettajan työtä omien tärkeiksi katsomiini arvojen mukaan, jään ennenaikaisesti töistä pois, itse asiassa riittää, että minua kuunnellaan ja että minut otetaan tosissaan. Eläkkeelle pääsyyn on vielä muutama vuosi, mutta ei raha minulle niin tärkeätä ole. Tärkeintä on, että saa vanheta arvokkaasti ja terveenä, hiljentyä ja elää omassa rauhassa levollista elämää. Talo on maksettu ja nuorinkin kirjoittaa ensi keväänä ylioppilaaksi. Kaikki kulut pienenevät.

Luulen, että kun palaan keväällä töihin, nostan kissan pöydälle. En ole varmaankaan ajatusteni kanssa yksin. En halua siirtää perintönä nuoremmille opettajille nykyinen kaltaista koulunpitoa. Voi kunpa saisin tehdä vaikka kahden viikon ajan rinnakkain työtäni seuraajani kanssa. Säästyisi uusi opettaja monelta harmilta ja koko työyhteisö hyötyisi, kun saisin ajaa uuden opettajan itse sisään. Tätä työtä pitää jaksaa tehdä pitkäjänteisesti vuosikymmenestä toiseen. Epäilen vähän, onko nuorista opettajista siihen. Ei opettajan työ ole sitä, että viisi vuotta ja sitten uudet kuviot. Ei se saa olla myöskään sitä, että neljäkymmentä vuotta ja täysin ”burn outissa” eläkkeelle.

Pirjon tarinassa kulminoituu 2000-luvun alun koulutyön intensiivisyys ja kuormittavuus. Työnteon intensivistyminen on ylipäättäen aikamme keskiluokkaista työelämää leimaava piirre (Julkunen, Nätti & Anttila 2004). Opettajiin kohdistuvat odotukset on ylimitoitettuja, ristiriitaisia ja koko ajan kasvavia. Pirjo elää koulutodellisuuttaan ”toiveiden ja arjen kaksoissidoksessa”, kun koulua tempoavat eri suuntiin tavattoman ristiriitaiset toiveet, lupaukset ja vaatimukset (Fullan 1982, 112; Simola 1998, 103–106). Yhteiskunnan ongelmat, muun muassa väestön polarisoituminen hyväosaisiin ja huono-osaisiin, ylikuormittavat koulua ja opettajia kasvavina sosiaalisten ongelmien kanssa kamppailuna (Fullan & Hargreaves 1992, 8–9). Koulua kehitetään ja uudistetaan ikään kuin ongelmat olisivat koulun sisällä ja rehtoreiden ja opettajien ratkaistavissa, ei koko yhteiskuntaa koskevia. Tilanteessa, jossa koko kansalaiskasvatuksen eettiset päämäärät ovat hukassa (Launonen 2000), koulujen odotetaan ne löytävän uudistamalla ja kehittämällä. Koulureformi nykyisessä muodossaan kutistuu usein omaan mahdottoomuuteensa ja epäonnistuu tavan takaa monista kirjallisuudessa esitetyistä tunnetuista syistä (Fullan 1982, 121; Fullan & Hargreaves 1992, 22; Miettinen 1990, 11; Pinar et al. 2000, 755; Simola 1998, 115; Syrjäläinen 1997; 2002; Torff 1999, 198–199; Tyack & Cuban 1995, 85–109). Osa opettajista kyynistyy (Fullan 1994, 63; Sennett 2002, 117–124), osa uupuu, kuntatyöntekijöistä opettajat ovat Suomessa suurin uupujaryhmä (Hakanen 2004, 252–253). Yhä useampi opettaja tuntee syyllisyyttä, kun omat voimavarat eivät riitä (Brown, Ralph & Brember 2002, 8; Hargreaves 1994, 143). Pirjo jäi sairauslomalle, kuten monessa muutoshankkeessa käy. Taitavista ja moraalisia tavoitteita toteuttavista opettajista tulee siis joko kyynisiä tai loppuun palaneita (Fullan 1994; Simola 1998, 104–105).

Pirjon kertomus kiinnittyy voimakkaasti koulun kehittämisspyrkimyksiin. Kertomuksen ajallinen kulku ensimmäisestä työpaikasta 2000-luvun alkuun on kuvaus

ammattillisen identiteetin muutoksesta ”kansankynttilästä” professionaaliseksi verkostoasiantuntijaksi. Ensimmäistä työpaikkaa koskeva kuvaus pelkistää seminaarista valmistuneen luokanopettajan ammatillisen identiteetin. 1960-luvun koulutyö oli käytännöllistä ja elämänläheistä, kuin jatkumoa opettajan yhdistys- ja harrastustoiminnan sävyttämälle seminaariopiskelulle (Nurmi 1995, 353). Kertomuksen muutos kulminoituu kokemukseen koulun arjen muutoksesta ja sen seurauksista kertojan elämään. Teknologiakehitys on yksi osa muutosta. Pirjo liitti kertomuksessaan tietotekniikkataitojen oppimisen korkeaan ikään, usein naiset liittävät sen myös sukupuoleensa. Myös muilla naisvaltaisilla aloilla ikääntyneitä naisia huolestaa, miten oppia käyttämään uutta tietotekniikkaa. (Korvajärvi 1999, 88.)

Opettajan professio on laajentunut kasvatus- ja opetustehtävästä muun muassa kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan ja yhteistyöverkostojen ja sidosryhmien määrän kasvuun. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan professionaalisen vastuun retoriikasta, jossa opettajan perustehtävästä, opettamisesta on tullut toisarvoinen (Syrjäläinen 2000, 80), kuten kertojakin toteaa. Pirjon kokemus turhasta puuhastelusta on kauttaaltaan aineistossa toistuva ikääntyneiden opettajien kokemus koulun kehittämistyöstä.

Kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarkoitus oli hajauttaa päätösvaltaa valtakunnallisesta päätöksenteosta kuntien tasolle ja lisätä näin paikallista autonomiaa. Opettajien kokemus on kuitenkin toinen. Pirjo kertoo, miten omasta työstä, koulun tarpeesta nouseville kehittämishankkeille ei ole tilaa, koska aika ja energia kuluvat ulkoapäin syötettyihin hankkeisiin. Toisin sanoen kokemus viittaa koulun ja yksittäisen opettajan heikentyneeseen autonomiaan – koulun ongelmat määrittellen jossakin muualla kuin itse kouluissa. (Kiilakoski 2005, 159–162; Syrjäläinen 1997, 112; Veugelers 2004, 141–160.)

Pirjo kaippaa yhdessä tekemistä opettajakollegoiden kanssa, mutta toteaa, että siihen ei ole aikaa eikä aina haluakaan. Huomionarvoista on se, että tiimeissä ja työryhmissä tehtävää työtä Pirjo ei koe todelliseksi yhteistyöksi. Se, mitä kertoja itse asiassa kaippaa, on sisältä päin lähtevä spontaani yhteistyö, ei ulkoapäin tarjottu teennäinen yhteistyömalli, jollaiseksi tiimityö usein käytännössä osoittautuu. Teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuri voi pinnallisesti näyttää kollaboratiiviselta toiminnalta, mutta syvemmin tarkasteltuna se paljastuu ulkoapäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi, jonka Pirjo kokee kuormittavaksi suhteessa siitä koituvaan hyötyyn. (Fullan 1982, 113; Hargreaves 1994, 165; Tynjälä 2004, 182–183.)

Kertoja liittää ikääntymisen kokemukseensa huolen koulun tradition siirtymisestä, toisin sanoen huolen siitä, millaisen koulukulttuurin ja opettajan työn teon eetoksen siirrämme tuleville opettajapolville. Hän yhdistää vanhuuden ja kokemuksen myötä karttuneen viisauden toisiinsa ja kokee ikääntyneen henkilön velvollisuudeksi kokemuksen siirron nuoremmille sukupolville (vrt. Jyrkämä 1995). Pirjo luottaa omaan ammattitaitoonsa ja haluaa siirtää ymmärrystään opettajuu-

desta eteenpäin. Hänen ehdottamansa tapa olisi tehdä rinnakkain työtään seuraajansa kanssa. Kyse on niin sanotusta symmetrisestä interaktiosta: vuorovaikutus tapahtuu toimijoille yhteisessä kollektiivisesti jaetussa kontekstissa, elämismää-
ilmassa. Se tarjoaa toimijoille eräänlaisen yhteisen taustakonsensuksen ja orien-
taatioperustan, jonka varassa kokemuksen tuoma sekä implisiittinen, hiljainen
tieto että eksplikoitavissa oleva osaaminen voi siirtyä. (Kivelä 2002, 6.)

Pirjon hiljainen, kokemukseen perustuva tieto käsittää vaikeasti sanallisesti il-
maistavissa olevaa ymmärrystä siitä, miksi jokaiseen muutoshankkeeseen ei
kannattaisi kritiikittömästi lähteä mukaan, tai siitä, mikä opettajan työssä on tär-
keätä ja oleellista, jopa siitä, mistä hyvän elämän ainekset koostuvat. Tämä on
samalla kertojan käsitys vanhuuden viisaudesta ja siihen sisältyvästä hiljaisesta
tiedosta, joka on saavutettu ikääntymisen myötä tapahtuneessa kypsyämisessä ja
kehittymisessä. (Polanyi 1966.)⁶⁶

Eläköityminen tarkoittaa Pirjolle siirtymistä uuteen elämänvaiheeseen, kuitenkin
ilman uutta identiteettiä. Hänen identiteettinsä perustaa voisi kuvata va-
listuksen subjektuudeksi, mikä viittaa kartesiolaiseen minään, joka on varustettu
järjellä, tietoisuudella ja toimintakykyisyydellä (Hall 1999, 22–23). Jos Sirkan
identiteetin taustalla oleva ihmiskäsitys katsotaan eksistentiaaliseksi, on Pirjoon
yhdistyvä ihmiskäsitys essentialistinen. Essentialisti on onnellinen, jos hän saa
olla sopusoinnussa itsensä kanssa. Sen sijaan, jos kulttuuri pakottaa yksilöä ole-
maan essentiaansa vastaan, yksilö voi huonosti. (Kannisto 1994.)⁶⁷ Pirjo kertoja-
na todentaa edellisen havainnon uhkaamalla lähteä ennenaikaiselle eläkkeelle,
jos ei koulussa saa mahdollisuutta tuoda omaa arvomaailmaansa esiin. Häneen ei
uppoa vaatimus siitä, että ikääntyneen opettajan on pysyttävä ajan hermolla ja
osoitettava pätevyytensä vastustamatta muutoksia. (Sennett 2002.)

Yhteiskunnassamme eläkeläisille tarjolla olevista identiteetti-positioista Pirjo
edustaa hiljentymiseen kannustavaa ja henkisten arvojen puolesta puhuvaa, ku-
luttamista vastustavaa identiteetti-positiota. Se ehdottaa hiljentymistä eksistenti-
aalisten kysymysten ääreen, esimerkiksi kuoleman vääjämättömyys ja sen lähe-

⁶⁶ Gerotranssendenssin, vanhuuden valaistumisen käsite viittaa ihmisen ikääntymisen myötä
tapahtuvaan kypsyämiseseen ja kehittymiseen kohti viisautta. Ihmisen kehittyminen kohti gerotrans-
sendenssia on luonnollinen kehityssuunta, mikäli ihmisellä on voimaa, mahdollisuuksia ja edelly-
tyksiä tähän prosessiin. Gerotranssendenssi ei merkitse syrjään vetäytymistä, vaan se korreloi
positiivisesti sekä sosiaaliseen aktiivisuuteen että yleisesti elämässä koettuun tyytyväisyyteen ja
negatiivisesti vanhuuden masennukseen. (Koivunen 2001.)

⁶⁷ Suuret essentialismin perustan luojat, Sokrates, Platon ja Aristoteles, ajattelevat, että ihmi-
sen normia luova mallikuva on objektiivisesti lukkoon lyöty riippumatta poliittis-
yhteiskunnallisista muutoksista. Se siis olisi ajasta ja yhteiskuntaoloista riippumatonta. Oleellista
on ihmisen järjellisyys. Se erottaa ihmisen lähisukulaisistaan, eläimistä. Essentialismin perusaja-
tuksen voisi tiivistää niin, että ”jokin inhimillinen kyky (järki, uskonto jne.) kohotetaan ihmisen
olemukselliseksi piirteeksi, ja että tämän kyvyn toimiessa hyvin, ei ainoastaan itsessään, vaan
myös suhteessa muihin kykyihin, ihminen täyttää hänelle asetetut normatiiviset vaatimukset”.
(Kannisto 1994.)

nevä olemassaolo herättävät ajatuksia ja näkyvät myös kerronnassa. Eläkkeellä nautitaan ihmissuhteista, luonnon rauhasta, kiireettömyydestä ja eletään oman aikataulun mukaan erossa työelämän paineista. Pyrkimys on harmoniaan ja tasapainoon elämässä. Tarjotussa positiossa, osana elämää voi olla jokin oma intohimon kohde, esimerkiksi luova työ tai vapaaehtoistyö järjestöissä (Kosonen 2003, 138), Pirjolla lukeminen ja maalaaminen.

Kulttuurinen kertomus, jota Pirjon kerronta hyödyntää, on vanhuuden ja viisauden kytkeminen toisiinsa ja siihen liittyvä huoli tradition ja niin sanotun hiljaisen tiedon siirtymisestä eteenpäin. Ikääntyminen näyttäytyy jonkinasteisena irtaantumisenä Pirjon kerronnassa, tarpeena tehdä tilaa nuoremmille. Se ei kuitenkaan viittaa passiivisuuteen tai luovuttamiseen, vaan mahdollisuuden irtaantua osallisuudesta arvomaailmaan, jota ei koe omakseen. Oleellista on myös irtaantuminen niistä asioista, jotka kuormittavat yli omien voimavarojen työssä ollessa. Hiljeneminen ja paneutuminen omiin mielenkiinnon kohteisiin eläkepäivillä viittaavat aktiiviseen ikääntymiseen, ainakin yksilön kannalta.

5.5 Eskon tarina

Olen tehnyt elämäntyöni lukion aineenopettajana muutamaa vuotta lukuun ottamatta, kun toimin hiukan muissa tehtävissä koulussamme. Työ on ollut antoisaa, mutta päätin heti kun mahdollista jäädä osa-aikaeläkkeelle. Olen sitä mieltä, että ihmisen aivot toiminta alkaa väkisinkin rappeutua tietyn iän saavuttamisen jälkeen. Silloin on vaikea tehdä nopeita ratkaisuja ja ottaa vastuullisia opetettavia kursseja huolehdittavakseen. Parempi jäädä hyvissä ajoin terveenä nauttimaan eläkepäivistä kuin puolella teholla jatkaa väen väkisin työtään. Kyllä tekemistä on riittänytkin, ei voi puhua vieläkö varsinaisesti leppoisista eläkepäivistä. Sen verran vielä tuosta päätöksestäni jäädä ennen aikojaan pois työelämästä, että kyllä muutaman opettajatoverin yhtäkkinen, vakava sairastuminen osaltaan vaikutti päätöksentekoon. Ei sen puoleen, kaikkihan me kerran täältä lähdemme, mutta ainahan sitä voi itse yrittää vaikuttaa ”onnistuneeseen vanhenemiseensa”. Ei myöskään vähäinen syy ollut se, että esimieheni tuli nuori, virkaintoinen rehtori, joka innostui kaikesta mahdollisesta, mitä oli rehtoripäivillä kuullut. Kaikkea olisi pitänyt kokeilla, näkyä ulospäin ja olla niin edustavaa. Totta kai nuoret tai virattomat opettajat lähtivät innokkaina kaikkeen uuteen, kritiikistä ei ollut tietoakaan.

Olen valmistunut Helsingin yliopistosta filosofian maisteriksi vuonna 1965. Minulla oli toinenkin urahaave pitkään, nimittäin upseerin ura, mutta näin oli parempi. Pojasta tuli kyllä sittemmin upseeri. Aluksi, vastavalmistuneena nuorena opettajana koulumaailma oli niin erilaista kuin nykyisin. Kaikki oli kovin muodollista, teititeltiin, pukeuduttiin kouluun, oppilaat kunnioittivat, tuskin juuri uskalsivat nuortakaan lehtoria puhutella. Opettajainhuoneessa niin ikään käyttyttiin muodollisesti. Muutama huulenneittäjä saattoi joukossa olla. Heidän seuraansa sitten välituntisin hakeuduttiin ja monta kertaa saatiinkin makeat naurut

evääksi seuraavalle oppitunnille. Yksi opettajainkokous oli kerran viikossa. Rehtori johti puhetta ja sopuisasti asiat etenivätkin.

Mutta maailma on muuttunut, niin kuin pitääkin. Välillä kyllä tulee mieleen, että onko kaikki muutos ollut pelkästään hyväksi, mutta parempi jättää asia muiden pohdittavaksi. Opettajana olin ankara ja vaativa, mutta ehdottoman oikeudenmukainen. Poikakoulun aikoihin pojat kyllä yrittivät kaikennäköistä, mutta huumorillahan niistä tilanteista etupäässä selvitettiin. Huumori on paras lääke, niin kuin sanotaan. Yksi tapaus tulee mieleen, kun oppilaana oli kaupungin erään korkean virkamiehen poika, joka oli laiska kuin mikä. Isä ei ymmärtänyt huonoja numeroita, mutta meni sitten hiljaiseksi, kun kerroin pojan käytöksestä koulussa. Opettaja kun näkee koko ikäluokan, tietää vähän laajemmin asioista kuin yksittäinen vanhempi. Enimmäkseenhän lukiolaiset ovat yritteliäitä ja ahkeria ja se maksaa vaivan sitten hyvänä ylioppilastodistuksena. Vanha viisaus, että yrittänyt ei laiteta, saisi olla tänäkin päivänä kunniaa. Tyhmyydestä ei sakoteta, mutta siitä kyllä, jos ei edes yritä.

Tuleville opettajille sanoisin sen, että pitkää pinnaa tämä työ vaatii ja ehdotonta oman asiansa osaamista. Eikä ole pahitteeksi, jos puolisoikin on opetuslalla, niin pääseepähän nauttimaan kaksin pitkistä lomista.

Mukavat läksiäiset ne minulle järjestivät. Oli opetuspäällikön puhetta, musiikkiesityksiä, lahjoja ja tarjoiluja. Kunniamerkkikin laitettiin rintaan. Eläkepäivät on kuluneet kuntoillessa, terveys on kuitenkin se asia numero yksi tällä hetkellä elämässä. Kaikkihan me vanhetaan ja sitä parempi mitä terveempänä.

Elämänmuutosta on erityisen otollista tarkastella kertomuslähestymistavasta käsin. Muutoksen hahmottaminen tarinana antaa tapahtumien kululle mielen, juonen. Kertomukset rakentuvat usein juuri muutoksen ympärille, jolloin tarinan peruskulku voidaan pelkistää kaavaan alkutila (Eskolla antoisa työ lukion lehtorina) – muutos (osa-aikaeläkkeelle siirtyminen) – lopputila (tyytyväinen eläkeläinen). (Hänninen 1991; Hänninen 1999, 20; Sarbin 1986.)

Elämä on kaoottinen sarja tapahtumia, joihin luodaan jälkikäteen järjestys hahmottamalla tapahtumat loogisesti eteneväksi kertomukseksi (Hänninen 1999). Kertomus on aina tavallaan heuristinen konstruktio (Robinson & Hawpe 1986), jota rakentamalla yksilö samalla selkeyttää identiteettiään ja perustelee ratkaisujaan sekä kuulijalle että itselleen. Esko pureutuu kerronnassaan ennenaikaisen eläkkeelle siirtymisen perusteluun. Alasuutarin (1999, 137) mukaisesti kirjoittaja hyväksyy tietyt tavoiteltavat päämäärät ja käsittelee, mitkä estävät tai vaikeuttavat päämäärän saavuttamista ja mitkä taas edistävät sitä. Eskon kerronnan taustalla häämöttää opettajien eläkkeelle siirtymiseen liittyvä tavoiteltava päämäärä, ideaali eläkkeelle lähtötilanne, jonka tulisi täyttää seuraavat kriteerit:

- Opettaja on työssään loppuun saakka, virallisesti määrättyyn eläkkeelle siirtymisajankohtaan asti. Ajankohta on opettajalla erittäin yksityiskohteisesti selvillä.

- Eläke pitää olla virallisesti ja muodollisesti ansaittu, ei riitä, että itse kokee ansainneensa sen.
- Eläkkeelle siirrytään oppilaiden ja työtovereiden arvostamana henkilönä ja työnantajan arvostamana työntekijänä, mikä osoitetaan eläkkeelle siirtävälle huomionosoituksin.
- Viimeisinä työvuosinaan voi saada iän tuomia etuoikeuksia niin halutesaan, kuitenkin erityinen ihanne on, että niitä ei tarvitse ottaa vastaan tai alkaa (ainakaan itse) järjestellä.
- Eläkkeelle siirryttäessä ollaan terveitä ja energisiä, jotta eläkepäivistä tulisi antoisia.
- Työssä pyritään olemaan loppuun saakka täysillä myös siitä syystä, että eläke karttuisi mahdollisimman hyväksi. Näin eläkepäivistä tulisi mahdollisimman huolettomia ja virikkeisiä ilman taloudellisia huolia.

Koska Eskon tapaus ei täytä kaikkia edellä kuvatuunlaisia optimaalisia usein piiloisesti eläkkeelle lähtemiseen liitettyjä kriteerejä, vaatii ratkaisu osaaikaeläkkeelle siirtymisestä perusteluja, minkä katson olevan Eskon kertomuksen muutoksen ympärille rakentuvaa ydinretoriikkaa. Omaa ennen aikaista eläkkeelle siirtymistään Esko perustelee kahdesta eri näkökulmasta, toisaalta biologisoimalla iän mukanaan tuomat muutokset puhumalla aivotoiminnan rappeutumisesta ja opettajakollegojen sairauksista ja korostamalla samalla oman terveydentilan vaalimisen tärkeyttä, toisaalta suhteella uuteen rehtoriin ja hänen edustamaansa arvomaailmaan, jota Esko itse ei hyväksy.

Länsimainen tieteellinen lähestymistapa, joka yleensä käsittää biologian, lääketieteen ja psykologian, selittää ikääntymisemme niin, että me kaikki vanhenemme ja että vanheneminen on vääjäämätön tosiasia, johon yksilön pitää sopeutua.⁶⁸ (Wilson 2000, 18). Ei vain puhe ikääntymisestä, vaan myös puhe kuolemasta on kääntynyt lääketieteen ja teknologian kielelle, jolloin ihmiset eivät enää ”vain kuole”, vaan jokaisen kuoleman takana pitää olla yksittäinen, eriteltävissä oleva syy. Ikääntyminen ja kuolema ovat ongelma lääketieteelle (Nikander 1999, 222), mutta myös itse ikääntyvälle henkilölle.

Esko näkee ikääntymisensä tieteellisen näkökulman kautta ja löytää siitä vahvat argumentit jäädä työstä pois. Hän esittää kuitenkin ihmisen biologiasta kumpuavan lähestymistavan rinnalla näkemyksen, että työelämä vaatii tehokkuutta, yksilön sataprosenttista panosta, ennen kuin on kelvollinen työntekijä. Kun hän toteaa, että ei täytyä työelämän vaatimuksia, hän päätyy pienentämään työpanostaan ja olemaan näin mahdollisimman vähän aiheuttamassa harmia työpaikallaan. Toinen kiinnostava kulttuurinen kertomus, josta Esko ammentaa, on onnistuneen vanhenemisen ilmaus. Se sisältää käsityksen siitä, että vanheneminen on onnis-

⁶⁸ Ikääntymisen tutkimista voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Palmore (1985) jakaa ikääntymistä käsittelevät näkökulmat kokoamissaan pitkittäistutkimuksissa koskemaan fyysistä, henkistä, psykologista ja sosiaalista ikääntymistä.

tunut, mikäli saa elää pitkään, terveenä ja tyytyväisenä (Palmore 1985, 29). Esko optimoi mahdollisuutensa onnistuneeseen vanhenemiseen vähentämällä töitä ja vaalimalla terveyttään ja hyvinvointiaan.

Niin ikään Esko perustelee ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymistään suhteella rehtoriin ja hänen edustamaansa arvomaailmaan koulun uudistamisessa ja koulun julkisuuskuvan kiillottamisessa. Kyse on uusliberalistiseen yhteiskuntamuutokseen yhdistetyn kilpailuideologian sävyttämän koulutuspolitiikan seurauksista (Ahonen 2004, 320–321; Alasuutari 2004; Autio et al. 2004; Syrjäläinen 1997, 18; Värrä & Ropo 2004, 42–49), mikä käsittää managerialistisesti sävyttyneen tavan johtaa koulua. Opettajat nähdään managerialistisessa johtamistavassa resurssina, jota hyödynnetään tuloksen teossa (Bottery 2000, 63).⁶⁹ Hallinnon hajautus ja sen konkreettinen ilmentymä koulussa, koulukohtaiset opetussuunnitelmat, edellytti kouluilta profiloitumista kilpailukykyisiksi laatukouluiksi. Paras tae kilpailla tehokkaasti on kirkastettu julkisuuskuva koulusta ja sen tarjoamista palveluista.

Eskolle edellä kuvatuunlainen koulutuspoliittinen ilmiö henkilöityi lukion rehtoriin, mikä tukee aikaisempia tutkimustuloksia siltä osin, että opettajat eivät miellä arjessaan laajempien yhteiskunnallisten ilmiöiden läsnäoloa ja vaikka mieltäisivät, yksittäisen opettajan reagoitikeinot ovat rajalliset ja yleensä oman koulun ja sen vuorovaikutusverkoston sisälle rajoittuvia. ”Hyvin harvat opettajat ajattelevat työtään yhteiskunnallisesti. Opettajan työ mielletään edelleen yksilökeskeiseksi kasvattajan työksi ja koululaitos mielletään muusta yhteiskunnasta irralliseksi instituutioksi.” (Syrjäläinen 1997, 90.)

Kun tiedetään, että yksi opettajien kuormittuneisuuteen ja työuupumukseen liittyvä riskitekijä on rehtorin tuen vähäisyys (Hakanen 2004, 252–253), voidaan aiheellisesti kysyä, kuka tukee rehtoria erilaisissa ristiriitatilanteissa. Rehtorin työ on yksinäistä välikädessä tasapainoilua. Yhtäällä ovat ylemmät hallinnon virkamiehet vaatimuksineen, toisaalla oman koulun opettajat, joille pitäisi perustella kulloisenkin uudistuksen mielekkyys, josta ei välttämättä aina itsekään ole vakuuttunut.⁷⁰ Vuorovaikutusmahdollisuudet muiden rehtoreiden kanssa ovat usein minimaaliset, joskin rehtoreiden väliseen yhteistoimintaan on alettu kiin-

⁶⁹ Bottery (2000) tiivistää managerialistisen eli liikkeenjohdollisen koulun johtamistavan piirteet seuraavasti. Se olettaa rehtorin olevan enemmän käytännöllisesti suuntautunut kuin mieltiskelyyn taipuvainen. Se odottaa rehtorin löytävän keinot toteuttaa ulkoapäin annettuja päämääriä ja toivoo rehtorin uskovan, että koulun johtaminen on arvoneutraalia. Lisäksi se katsoo rehtorin tehtäväksi pikemminkin opettajien kontrolloinnin kuin heidän luovan potentiaalinsa vapauttamisen tai innostamisen tehtäviinsä. (Bottery 2000, 76–77.)

⁷⁰ Viivähdetään hetki rehtorin pään sisällä, kun hän miettii uuden muutoshankkeen käynnistämistä koulussaan: ”Here is another change which is politically and not educationally motivated, and which will probably be reversed in two years anyway. The teachers are not interested in it, or don’t have the time to deal with it. They will groan and bitch about it. I hate to even present it to them. I really don’t understand the program. It seems so abstract and full of nice generalities.” (Fullan 1982, 141.)

nittää huomiota. Rehtorin ja opettajien välillä on toistensa autonomian kunnioitus: jos kanssakäyminen tuntuu kömpelöltä, sitä mieluummin vältetään. (Fullan 1982, 141–142.)

Esko odottaisi rehtorin suodattavan ne muutokset, jotka eivät kouluun sovi niistä, joihin on tarpeen lähteä mukaan. Rehtori on avainasemassa koulun tasolla muutoksen onnistumisen kannalta. Useiden tutkimusten mukaan rehtori on merkittävien yksittäinen selittäjä muutoksen lopputuloksen kannalta. (Fullan 1982, 130, 136.) Opettajat ymmärtävät rehtorin aseman ristiriitaisten odotusten keskipisteessä, mutta luonnollisesti olettavat rehtorin asettuvan opettajien puolelle, mikäli tulee ongelmatilanne. Esko koki, että oma rehtori ei ollut opettajien puolella, vaan edusti koulun ulkopuolisia, yleisemmän yhteiskuntakehityksen kovia talouden arvoja, joiden pohjalta tämä toteutti oman koulun paikallista koulutuspolitiikkaa. Kokemus eri arvomaailmojen, ikääntyneen opettajan ja rehtorin, törmämisestä oli siinä määrin vahva, että se oli painava puoltava argumentti Eskon päätyessä ennenaikaiselle eläkkeelle lähtöön.

Vanhemman työntekijän heikkous on se, että vuosien mittaan hänen työstään hankkima tieto saattaa muodostua esteeksi hänen esimiestensä ajamille muutoksille (Sennett 2002, 99). Opettajan suuri tietomäärä ja kokemus voivat ajaa esimiehen kokemuksen ohi, mikä saattaa uhata myös henkilöiden välisiä valtasuhteita. Nuoruuden, tehokkuuden ja joustavuuden korostaminen yhdistettynä kritiikkimökökseen koulun kehittämiseen, voi olla yksi syy ikääntyneille opettajille siirtyä syrjään ennen aikojaan (Sennett 2002, 96–102) kuten Eskon tilanteessa.

Yhteiskunnallisessa, yhtä hyvin kuin koulua koskevassa diskurssissa voidaan erottaa julkinen ja yksityinen puhe. Valtavirta-ajattelu käsittää julkisen maskuliniiseksi ja tärkeäksi, politiikkaan ja vallankäyttöön liittyväksi, yksityisen taas feminiiniseksi ja vähäpätöiseksi, palvelemiseen, hoivaan ja kotiin liittyväksi. (Silius 1995.) Eskon kertomus edustaa julkista puhetta, joka pyrkii neutraalisuuteen ja välttää tietoisesti yksityistä puhetta, tässä tapauksessa ikääntymispuhetta. Toisin sanoen Eskon kertomuksessa omakohtaisesti, yksityisesti koettu subjektiivna oleminen jää kerronnan ulkopuolelle. Minä-kerronta kiinnittyy pelkästään toimijuuteen sosiaalisessa maailmassa, oman aseman pohdintaan kulttuurisessa järjestyksessä (Koivunen 2000, 88), Eskon tapauksessa pelkästään suhteessa rehtoriin. Eskon kerronta muistuttaa Roosin (1987) elämäkertoja kirjoittaneiden miesten kerrontaa, joka perustuu ulkokohtaiseen, mutta itsekeskeiseen havainnointiin (Roos 1987, 63).

Giddensin (1991) ontologinen perusoletus on, että myöhäismodernissa yhteiskunnallisessa tilanteessa minät ikään kuin irtoavat perinteestä. Jos tarkastellaan Eskon (myös Pirjon) kerronnallista identiteettiä, sen havaitaan olevan kiinni perinteessä. Se puolustaa koulun ja opettajien autonomiaa tehdä itse valintoja sen suhteen, mitkä ulkoapäin tulevat vaatimukset otetaan tosissaan. Eskon tapauksessa itsemääräämistä uhkaa uuteen rehtoriin henkilöityneenä kilpailuideologi-

aan kietoutuvat koulun tason ilmiöt, Pirjon kohdalla taas ulkoapäin syötetty yksilön voimavaroihin nähden ylimitoitettu työmäärä.

Nimeän Eskon kerronnallisen identiteetin perustuvan maskuliiniseen valistuksen subjektiuteen. Erona Pirjon niin ikään valistuksen subjektiuteen perustuvaan kerronnalliseen identiteettiin Eskon puhe on niin sanottua julkista puhetta. Eskon samoin kuin Pirjon kerronnallinen identiteetti viittaa myös Castellsin (1997, 8–12) vastarinta- eli resistanssi-identiteettiin. Castells (1997) on kuvannut vastarintaidentiteettiä radikalismiin muodoksi, jolla ei ole yhteiskunnallisia seurauksia, mutta vastarinnan ilmaisu jossakin muodossa tuo yksilölle henkilökohtaista tyydytystä, itselleen rehellisenä olon tuntua. Ikääntyneiden opettajien vastarinnan eräs keskeinen kohde on managerialistisesti johdetun koulun diskurssi ja käytännöt (vrt. Bottery 2000, 80). Ennenaikainen eläkkeelle lähtö, jos se on taloudellisesti mahdollista, voidaan tulkita iäkkään opettajan mielenilmaisuksi vallitsevaa ideologiaa kohtaan, kuitenkin niin, että mielenilmauksella ei yleensä ole seurauksia. Koulussa voidaan olla jopa tyytyväisiä, kun kehittämisen jarru lähti.

5.6 Johannan tarina

Halusin ihan puhumaan siitä syystä, että olen varottava esimerkki kaikille muille. En myöskään halunnut näitä asioita laittaa paperille, kun ei ole kuin huonoa sanottavaa. Alamäkeni opettajana alkoi siitä, kun astuttiin peruskouluun. En ole opettajatyyppejä ja en saa kuria oppilaille. Minussa on enemmän taiteilijaa kuin opettajaa, tykkään olla omissa oloissani ja tehdä rauhassa omia asioitani.

Menin opettajaksi opiskelemaan, kun en silloin muutakaan keksinyt. Oman aineen opiskelu oli mielekästä, mutta jo auskultointivuosi oli painajainen ja ne pakolliset kasvatustieteen kurssit. En ymmärtänyt, mitä järkeä niissä luennoissa tai tenttikirjoissa oli. Oma vika, ei olisi ikinä pitänyt lähteä opettajaksi tai viimeistään siinä vaiheessa olisi pitänyt hälytyskellojen soida, kun paniikkioireet alkoivat esiintyä jo urani alkupuolella.

No ei se mitään, yli kymmenen vuotta meni itse asiassa aika hyvin. Olin koulussa, jossa oli erittäin kannustava rehtori. Sain häneltä voimaa, sellaista ihmeellistä energiaa mennä tunnille. Hän sanoi, että totta kai sä pärjät, teet vaan niin kuin olet suunnitellutkin. Silloin, ihme ja kumma vielä pärjäsinkin. Yksi syy saattoi olla sekin, että porukka oli vielä siihen aikaan valikoitunutta. Pahimmat tapaukset olivat kansalaiskoulussa.

Tilanne repesi, kun muutimme paikkakuntaa ja edessä oli viranhaku. Sain kuin sainkin vakiviran, mikä oli taloudellisesti erinomainen asia. Onnettomuudekseni se virka oli pedattu yhdelle koulun tuntiopettajalle, mutta ohitin hänet yhdellä laudaturilla hänen cum laudeaan vastaan. Sen olen saanut tuntea nahoissani. Rehtori vihasi minua alusta alkaen ja, kun tietää huonon itsetuntoni opettajana, ei olisi voinut huonommin käydä. Koulupäivät ovat yhtä painajaisia, on sitten luokassa tai välitunnilla. Oppilaat ilkeilevät luokassa ja jos rehtoriin sattuu tör-

määmään, olen pelkkää ilmaa tai saan kuulla tehneeni jonkin homman huonosti tai pahimmassa tapauksessa jonkun oppilaan vanhempi on soitellut. Niissä tilanteissa on selvää, että rehtorin tukea on turha odottaa.

Jäljellä on muutama vuosi eläkkeelle pääsyyn. Illat menevät stressatessa seuraavaa päivää, viikonloppu tuo jonkinlaisen helpotuksen, mutta pahin on aina sunnuntai ja uuden kouluviikon odotus pelonsekaisin tuntein.

Olen käynyt lääkärissä, mutta siltä suunnalta ei helpotusta tule. Eläke olisi minulle ainoa oikea vaihtoehto, mutta työterveyslääkärin mukaan olen terve. Mikä tahansa työ tänä päivänä kuulemma on vaativaa, miksei sitten opettajan työ. Lyhyt sairausloma, jota lääkäri on ehdottanut, ei tilannettani korjaa, päinvastoin. Tuntuu, että elämä on mennyt hukkaan. Pelkään, että sitten kun vihdoinkin pääsen eläkkeelle, en enää kykene elämästä nauttimaan.

Johannan tarinan perusteella kertojan identiteetti jää hämäräksi, on vain tämä hetki ”myrskyn silmässä” ja voimaton subjektius. Arvostuksen puute työpaikalla, myös koulussa, voi olla niin julmaa, että se konkretisoituu loukkauksina ja inhimillisen kohtelun puutteena. Tutkituissa työuupumustarinoissa, niin sanotuissa pysäytetyissä tarinoissa (Kaskisaari 2004) tai kun mikään ei riitä -kertomuksissa (Suonsivu 2003) tai vihakertomuksissa (Virkki 2004) kerrotaan simputuksesta, kiusasta ja jopa suorasta väkivallasta ja seksuaalisesta häirinnästä työpaikalla. Mikä tahansa negatiivisena koettu tapahtumakulku, johon työntekijä ei itse voi vaikuttaa, voi olla ammattituntoa murentava. Työuupumus näyttää olevan riski silloin, kun ammatillinen itsetunto saa kolhuja – toisin sanoen kun ammattitaitoa epäillään, kun ulkoiset edellytykset työn hyvin tekemiselle puuttuvat tai kun mikään ei riitä. Johannan tarina on pysäytetyn tarinan arkkityyppi, joka on kerrottu suoraan uupumuksen tilasta. Sille ei kuitenkaan ole leimaa antavaa kaaos ja kontrollin puute (vrt. Kaskisaari 2004, 139), vaan kertomus on jäsennelty ja johdonmukainen ja kerronta varmaa ja harkittua.

Työuupuneiden, kuten Johannan, ilmeisin oire on fyysinen väsymys, johon liittyy unettomuutta, itkua, ahdistusta, mutta myös kärsimystä, haluttomuutta ja kykenemättömyyttä. Pitkäaikainen väsymys johtaa usein masennukseen. Kun ei jaksa, valtaa lamaannus ja kun kuitenkin työtehtävät pitää hoitaa, tekeminen muuttuu vastenmieliseksi kärsimykseksi, johon voi kietoutua myös pelkoa. Se koetaan usein töihin lähtemisen pelkona tai niiden ihmisten pelkona, jotka liittyvät työn tekemiseen. Pelko on osin myös aiheellista, sillä työuupumus todella usein romuttaa työntekijän ammatillisuuden. (Kaskisaari 2004, 125–136.) Johannan ammatillinen, mahdollisesti keskeneräiseksi jäänyt identiteetti on täysin murentunut.

Viha määrittyy eristäväksi tunteeksi, siihen liittyy halu ottaa etäisyyttä toisista ihmisistä, jolloin vihan voi mieltää suojaavaksi tunteeksi (Virkki 2004, 222). Johanna on menettänyt sekä sosiaalisen statuksensa että sosiaalisen tilansa (Kas-

kisaari 2004, 139). Hän ei olisi kyennyt tarinaansa kirjoittamaan. Suullinen kerronta oli tunnin kestävä monologi.

Aineistoni opettajat kuvailevat paljon ihmissuhdekiistoja opettajien ja rehtoreiden välillä. Myös Johannalle rehtori näyttäytyy enimmäkseen taitamattomana simputtajana, joka on jakanut opettajat suosikkijärjestelmän mukaisesti niihin, jotka saavat etuisuuksia, ja niihin, jotka niitä eivät saa ja joutuvat sen vuoksi kärsimään. Huomionarvoista on, että opettajat puhuvat uransa aikana useista esimiehineen olleista rehtoreista ja vertailevat heitä mielellään. Rehtorin vaikutus yksittäisen opettajan työhön koetaan hyvin merkittävänä. Johanna pärjäsi työssään kannustavan rehtorin alaisuudessa, mutta simputtavan rehtorin kohtelu yhdessä muiden tekijöiden kanssa on ollut tuhoisaa.

Suurten ikäluokkien opettajille oli tyypillistä pyrkiä heti vakituisen opettajan virkaan ja pysyä siinä. Modernin kulutusyhteiskunnan läpimurtoon vastaaminen edellytti tiettyä tulotasoa, se taas vakinaista työpaikkaa. Mitä enemmän aukkoja, kiertoteitä ja väliportaita ihmisten välillä työpaikan verkostoissa on, sitä helpompaa heidän on liikkua. Verkoston häilyvyys ja epävarmuus lisää liikkumismahdollisuuksia, jolloin siellä voi hyödyntää tilaisuuksia, joita muut eivät ole osanneet ennakoita. Suunnistaminen löyhässä verkostossa edellyttää sosiaalista pääomaa, yhteisiä kokemuksia sekä yksilön omia saavutuksia ja kykyjä. (Sennett 2002, 88–89.) Julkinen sektori ei tarjoa siinä määrin aukkoja tai kiertoteitä, että Johannan olisi ollut helppoa ryhtyä työpaikan vaihtoon. Työuupumuksen tilassa myöskään yksilön omat kyvyt eivät ole riittävät alkaa etsiä muita töitä, etenkin kun työuupunut työntekijä on usein sosiaalisesti eristynyt verkostoista, joiden hyödyntämisestä usein työpaikan vaihdoksessa on kyse.

Kertomuksen tapahtumia yhdistää kaksi keskeistä periaatetta: ajallinen peräkkäisyys ja kausaalisuus. Ajallista peräkkäisyyttä voidaan kuvailla kysymällä, mitä sitten tapahtui, kun kausaalisuuteen saadaan vastaus kysymällä, miksi niin tapahtui. Usein edellisiin liitetään vielä yksi kriteeri, tarinan sulkeuma. (Sintonen 1999, 154.) Johannan tarinassa tapahtumat etenevät loogisesti ja kausaalisesti huonoon suuntaan, ilman sulkeumaa. Tilanne on kerrontahetkellä niin sanotusti päällä. Kertomuksia voidaan pitää elämänmuutoksen hallinnan välineinä (Hänninen 1991, 349). Johannan tapauksessa kerronta ei kuitenkaan tuo koherenttiutta minuuteen, se ei toimi identiteetin jäsentäjänä eikä lisää elämänhallintaa. Haastattelutilanteessa koko surkea ammatillinen tilanne pelkääntään ryöpsähtää ilmoille.

Kiinnostavaa on, että aineistoni ikääntyneiden opettajien kerronta on paljolti joko menneen tarkastelua tai tulevaisuuteen orientoitumista, tämä hetki on vähemmän läsnä, tosin narratiivista on sanottu, että se on aina menneisyyttä verrattuna esimerkiksi draamaan, joka on juuri tässä ajassa ja paikassa läsnä (Schloes 1981, 206). Menneen muistelu on jo lähtökohtaisesti perusteltua, kiinnittyöhän kerronta nimenomaan ikääntymiseen, jolloin aikaperspektiivin suunta on taaksepäin. Eläkkeelle siirtyminen taas edustaa tulevaisuutta uutena, valloitusta odotta-

vana elämänvaiheena, mikä tekee siitä kiinnostavan tarkastelun kohteen. Nykyhetki on kuin ”pikku eteinen kahden huoneen välissä” (Sinervo 2004, 39), pitkän työuran ja eläköitymisen välissä.⁷¹ Johannan kerronnan ydinretoriikka keskittyy, päinvastoin kuin yleensä aineiston opettajien kerronta, nykyhetkeen, sen tuskallisuuden ja oman voimattomuuden kuvaamiseen koulun arjen keskellä. Näkymää tulevaisuuteen ei ole. Kun kulttuurisesta varannosta omaksuttujen mallitarinoiden avulla on mahdollista hahmottaa ja ennakoida, miten tällaisissa tilanteissa yleensä käy (Hänninen 1991, 349), Johanna kyseenalaistaa elämästä nauttimisen jopa tulevina eläkepäivinä.

⁷¹ Helena Sinervo kirjoittaa Eeva-Liisa Mannerin kirjailijaelämän innoittamassa elämäkerta-romaanissa vaikeudesta elää nykyhetkessä. ”Nykyhetki on kuin virtaavassa joessa kiven taakse muodostuva pyörre. Parempi vertaus olisi kai pikku eteinen kahden huoneen välissä. Samalla se on eräänlainen suurentava peili, jonka lävitse me olemme astumaisillamme. Näemme kuvamme liian läheltä, liikkeemme hämmentävän yksityiskohtaisina. Nykyisyydessä eläminen merkitsisi sitä, että matkalla kauppaan emme ajattelisi ostoslistaa, vaan pallonivelen liikahduksia polvessa. Sellainen elämä olisi epäinhimillistä.” (Sinervo 2004, 39.)

6 Tarina ikääntyneen opettajan identiteettityöstä

Luvuissa 6 ja 7 jatkan edellisiin neljään narratiiviin kiinnittyvien tulkintojen tekoa. Näkökulma laajenee luvussa 6 ikäidentifikaatiovaihtoehtojen pohdintaan ja luvussa 7 opettajien ikääntymiskokemusten tarkasteluun koulun kontekstissa.

6.1 ”Mökille vai Marbellaan?”

Onko se vapaa vanha ihminen, joka voi tehdä jotakin sellaista, minkä ei katsota kuuluvan vanhukselle, ei varsinkaan vanhoille naisille? Ei ole. Hän on kaupallisen jippo-ajattelun vanki. Jipon keksijä on varmasti pitänyt itseään fiksunä ja ennakkoluulottomana. (Outi Nyytjä 2005a.)

Karisto ja Konttinen (2004) esittelevät tutkimuksessaan ikääntyneiden elämäntyyleistä erilaisten kulttuuristen miljöiden kytkeytymistä ikääntyneiden henkilöiden arjen orientaatioihin. *Korkeakulttuurisessa miljöössä* on pyrkimys arvokkaiisiin elämyksiin ja nautintoihin. Miljöön tarjoama itsearvostus tulee siitä, että vain harvat elävät tuossa miljöössä, mikä mahdollistaa erottautumisen muista. *Integraatiomiljöössä* yhdistyvät sekä korkeakulttuuri että niin sanottu triviaaliskeema. Eletään sovinnaisesti, ei haluta erottautua, nautintoa haetaan vuoroin viihteestä, vuoroin vakavasta kulttuuritarjonnasta, kartetaan kaikkea erikoista; elämän pikkuasiat voivat saada suuren merkityksen. *Itsetoteutusmiljöössä* pyritään nimensä mukaisesti itsensä toteuttamiseen, jopa toimintahenkiseen stimulaatioon. (Karisto & Konttinen 2004, 19–20.)

Mainittu on malliesimerkki siitä, miten nykyaikaisessa ikääntyneitä koskevassa tutkimuksessa ikääntyneet henkilöt nähdään lähtökohtaisesti valintoja tekevinä subjekteina. Allekirjoitan näkemyksen sekä omien tutkimuksellisten lähtökohtieni perusteella että aineistoni todentamana: Ikääntyneet opettajat valitsevat elämäntyyliänsä, ovat siitä tietoisia ja osaavat kertoa siitä. Elämä ei pelkästään solju eteenpäin omalla painollaan, vaan elämän eteneminen on tietoisesti ja harkitusti merkityksellistetty.

Kolmannessa iässä (Laslett 1989) henkilö tekee päätöksiä elämäntyylistään, muuttaahan eläkkeelle siirtyminen lisääntyneenä vapaa-aikana arjen ajankäytön. Elämäntyyliänsä on kyse niin ikään ikäidentifikaatiosta (Öberg & Torn-

stam 1999, 630–631; Wilson 2000, 8). Tutkimukseni kannalta sekä elämäntyyli-
valinnat että ikäidentifikaatio ovat keskeisiä, sillä juuri kyseisestä ”eläkeläisopet-
tajaksi identifioitumisesta” tutkimukseni ikääntyneiden opettajien kerronnalliset
identiteetit saavat voimansa yhdessä kulttuuristen kertomusten kanssa. Kuten
Ricoeur (1991) prosessia kuvaa, voidaan olettaa, että kartesiolaiseen egoon redu-
soitu minän jatkuvuutta edustava muoto käy vuoropuhelua minän epäjatkuvuu-
den ja moneuden elementtien kanssa. Kyseisessä leikkauspisteessä yksilö raken-
taa kerronnallista minäänsä, narratiivista identiteettiään. (Ricoeur 1991, 190–
193.) Pirjon narratiivi on esimerkki siitä, miten minän jatkuvuus myös eläkkeelle
siirtymisen jälkeen todentuu, elämä jatkuu entisellään. Sirkalla minän epäjaktu-
vuuden ja moneuden elementit päihittävät sen jatkuvuuden piirteen, ja elämä
jollakin tavoin eläkkeelle siirtymisen myötä muuttuu tai ainakin hän odottaa sen
muuttuvan. Lisääntynyt vapaa-aika saa uusia merkityksiä, se merkitykselliste-
tään.

Usein kolmanteen ikään siirtymiseen liitetään lasten lähteminen kotoa, aineellis-
ten ja urapaineiden väheneminen, vapaus, nautinto, itsensä toteuttaminen, harras-
tukset, opiskelu, kulttuurisuus, kuluttaminen, ikätietoisuus, terveyden vaalimi-
nen, autonomia ja riippumattomuus, persoonallinen valinta ja täyttymys, par-
haimmillaan elämän kruunu. Ikääntyneiden ajankäyttöön, elämäntapoihin ja
elämäntyyliin liittyvät tutkimukset osoittavat, että kolmannen iän kulttuurinen
sisältö on jo muodostunut, vaikka osittain kolmasikäiset vielä etsivät identiteet-
tään. (Koskinen 2004, 32–33; Laslett 1989.)

Aineistoni ikääntyneet opettajat ovat sisäistäneet kolmannen iän konstruktion
siinä määrin, että se on yksi keskeinen kulttuurinen kertomus, josta opettajat joko
implisiitisesti tai eksplisiitisesti ammentavat omaa kerrontaansa. Kolmannen iän
ilmiötä ei sellaisenaan välttämättä hyväksytä. Siihen suhtaudutaan kriittisesti ja
kerronnassa omaa elämäntilannetta ikään kuin suhteutetaan kolmannen iän tuo-
miin mahdollisuuksiin ja vaatimuksiin. Esimerkiksi omaa vapautta pohditaan
suhteessa lastenlapsiin: Miten paljon olen valmis ottamaan hoitovastuuta ja tin-
kimään omasta vapaudestani?

Konsumismi eli kulutuskeskeisyys on aikakautemme valloittavin aate. Koska
kulutuskapitalismin logiikkaan kuuluu ajatus jatkuvasta kasvusta ja voitonpyynn-
nistä, on selvää, että markkinointi etsii koko ajan uusia vallattavia kuluttajaryh-
miä (Kupiainen & Suoranta 2005, 289–290)⁷² kuten eläkeläisiä.

Suomessa suuria ikäluokkia on pidetty ensimmäisenä hyvinvoinnin ja kulutuksen
sukupolvena. Suurten ikäluokkien nuoruus ja nuori aikuisuus ajoittuivat 1950- ja
1960-luvulle, jolloin kulutuskulttuuri voimakkaasti laajeni ja syveni Suomessa.

⁷² Kupiainen ja Suoranta (2005) siteeraavat Beckiä: ”Sein (oleminen) muuttuu designiksi”.
Ihmiset ovat siis sitä, mitä pystyvät ostamaan ja kuluttamaan nimenomaan bränditalouden, mieli-
kuvien ja unelmien mielessä. Sein muuttuu myös scheiniksi (lumeeksi), tavaroiden lumeen- tai
kangastuksenomaisen käyttöarvolupauksen tavoittelemiseksi. Juuri kun uskon pääseväni perille,
kangastus pettää. (Kupiainen & Suoranta 2005, 294.)

Kulutuskulttuuri antoi suurille ikäluokille erityisen tavan ilmaista riippumattomuutta, itsellisyyttä, menestystä ja elämässä onnistumista. Hoikkalan (1999) mukaan tässä on yksi perusta suurten ikäluokkien suosimalle kaavalle asua mieuiten omakotitalossa, omistaa auto ja kesämökki ja matkustella. Kun ne kaikki on työllä hankittuja, niillä on myös kommunikatiivinen ja sosiaalinen ulottuvuutensa. Elämäkerta-aineistoissa yhtä hyvin kuin suomalaisessa näyttämödraamassa tai kaunokirjallisuudessa on kuvauksia siitä, kuinka kotiseudulle tullaan näyttämään, että elämässä on päästy eteenpäin ja menestytty: ”autossa oli kasettisoittimet ja aina oli ostettu uusia vaatteita”. (Hoikkala 1999, 421–422.)

Kappaleen otsikko, ”mökille vai Marbellaan”, on metafora ristiriidasta, joka ilmenee suurten ikäluokkien opettajien suhtautumisessa kuluttamiseen osana kolmannen iän konseptia. Rantamaa (1999, 108) jakaa ikääntyneet ihmiset kuluttamisen osalta kahteen ryhmään: Toinen ryhmä ovat ne ikääntyneet henkilöt, jotka ovat rakentaneet ja jäsentäneet elämänsä kulutuksellisen arvomaailman mukaisesti. Toinen ryhmä on se, joka on omaksunut omien vanhempiensa omavaraisuuden arvostamisen ja jolla voi olla lapsuuteen liittyviä henkilökohtaisia kokemuksia niukoista kulutusmahdollisuuksista. Ikääntyneiden opettajien arvomaailma ei perustu suoranaisesti kulutuksellisiin arvoihin, korkeintaan elämässä hyvin pärjäämiseen (vrt. Hoikkala 1999). Kyse on kuluttamisen suhteen suomalaisille opettajille tyypillisestä keskiluokkaisesta elämäntyylistä⁷³, mikä sekin edellyttää ja arvostaa tiettyä materiaalista tasoa, kuitenkin sen merkitystä korostamatta.

Tutkija: Mieti itseäsi kymmenen vuoden päästä. Millaisen vision näet?

Rehtori: Kaikkein tärkeintä on, että olis terve. Toiseksi se, että sais olla lastenlasten ja omien lasten kanssa ja siirtää niitä hyviä asioita, joita elämässä on kokenut. Sais opettaa näkemään, minkälainen paikka tämä maailma on ja että raha ei ole tärkeintä, vaan esimerkiksi terveet elämäntavat, liikkuminen ja luonto.

Niin ikään opettaja, joka sanoutuu sukupolvikokemukseltaan 60-lukulaiseksi, vierastaa kuluttamiseen kannustavaa eläkeläispositiota.

Nuorisokulttuuri tuntuu vieraalta: nuorten idolit, arvostukset, muoti, tietämisen laatu. Verrataan vaikka 1970-luvun poliittisia tunnuksia rinnassa siihen, että nyt ei tunneta ruiskukan, ruusun, apilan symboliikkaa. En tunne nykynuorten ajan käyttöä: harrastukset, treenit, kilpailut, esiintymiset, ”työ” (ansiotyö) ja näin ollen mahdollisuuksia kotitehtävien suorittamiseen. (Aineenopettaja.)

⁷³ Alapuro (2000) kuvaa opettajien keskiluokkaisuutta toteamalla helsinkiläisten opettajien sosiaalisten verkostojen olevan 1990-luvulla huomattavan vakiintuneita. Ne rakentuvat paljolti työtovereiden, sukulaisten ja ystävien varaan. Myös ystävien osalta vakaus on suurta, mikä tarkoittaa, että monet ystävät ovat peräisin menneestä, kuten yhteisiltä koulu- tai opiskeluajoilta. Opettajien verkostojen keskiluokkaisuus, siis niiden kiinnittyminen jähmeään ”ensimmäiseen moderniin” on silmiinpistävä. Rakenteista vapautunutta interaktiota (löysähköjä, hauraita, tilapäisiä tai avoimia sosiaalisia siteitä) kuten postmodernille ajalle sanotaan olevan tyypillistä, ei näy. Opettajien jokapäiväinen vuorovaikutus näyttää postmodernin sijaan modernilta. (Alapuro 2000, 106, 107.)

Kulutusyhteiskunnan subjektiuteen yhdistyy näkemys kuolemasta vihollisena, jota vastaan tulee kamppailla. Nikander (1999) kuvaa, että myöhäismodernissa ajassamme kuolema ja ikääntyminen näyttäytyvät haasteina, joiden ratkaisu vaatii ainoastaan aktiivista, järkevää ja rationaalista toimintaa. Näin kuoleman läsnäolo on alkanut vaikuttaa jokapäiväiseen elämäämme ja toimintaamme tavoilla, joista emme aina ole edes tietoisia. Kuolemaa ei voida välttää, mutta välttämällä elintapoja, joiden tiedämme lisäävän tautien todennäköisyyttä, saatamme siirtää kuolemaamme. Siispä emme tupakoi, vältämme alkoholia, syömme terveellisesti, liikumme säännöllisesti ja näin tehdessämme voimme hetkeksi unohtaa kuoleman väistämättömyyden ja toimintamme pohjimmaisesta järjettömyyden. Kuoleman on sanottu muuttuneen elämän lopussa olevasta yksittäisestä tapahtumasta arjessa aina läsnä olevaksi. Kuoleman ”kesyttäminen” alkaa jo varhain. (Nikander 1999, 222–223.)

Aineistoni opettajien korostunut päämäärä elämässä, kuten erityisesti Eskon narratiivi tuo esiin, on terveenä ja toimintakykyisenä pysyminen mahdollisimman pitkään tai terveeksi pyrkiminen kaikin mahdollisin keinoin. Toimenpiteet oman terveyden ylläpitämiseksi, parantamiseksi tai saavuttamiseksi ovat kertomishetkellä joko jo osa arkea – Esko jättäytyi osa-aikaeläkkeelle, Johanna odottaa eläkkeelle pääsyä terveydellisistä syistä – tai sitten suunnitelman asteella.

Yhteiskunnan terveysdiskurssi on yksi vallitsevimmissa kulttuurisista kertomuksista, joista ikääntyneet opettajat ammentavat omaa kerrontaansa jopa siinä määrin, että terveys nähdään hyvin kokonaisvaltaisena ilmiönä, ei pelkkänä sairauksien poissaolona tai fyysisenä hyvinvointina. Terveys on ikääntyneiden opettajien kertomana myös henkistä pääomaa, jossa oleellisena osana ovat antoisat ja hyvin hoidetut suhteet läheisiin ihmisiin. Yhteiskunnan terveysdiskurssi on osa kulutuskulttuuria. Ne, joilla on riittävä materiaallinen valmius, kykenevät hankkimaan senioriasuntoja, kylpylämatkoja ja terapioita.

6.2 ”Ei liian mitään” – ristiriitaisten ikänormien paineessa

Ei suoranaisesti sitä, että rehtori pelkää mua, mutta ei yksikään koulu halua kahata liian vahvaa persoonaa. Sellainen tunne mulle tuli, että mua ei saa päästää liian näkyväksi. Mä siis koin, että mä olin persoonana vaarallinen kuin että mä olin sen ikäinen. Mutta kyllä mä sen sillä tavalla huomasin, että siinä oli tietynlaista ikädiskriminaatiotakin. Mä olen tottunut siihen, että kun aletaan puhua suurista muutoksista, niin keskustellaan niiden kanssa, jotka on tehtäviä pisimpään hoitaneet. Siinä oli sellaista, et jos mut päästää ääneen, niin mä voin tehdäkin jotakin. Vaikka ei olisi ollut suoranaista valtaa, mutta sitä iän tuomaa valtaa. Mahdollisesti nuoremmat opettajat seuraakin mua ja me saatetaan muodostaa kapina siellä. (Aineenopettaja.)

Niin sanottuun kolmanteen ikään kiinnittyvän kulutus-, terveys- ja hyvinvointi-diskurssin läpäisemä ikääntyneiden opettajien keskiluokkaisen elämäntyylin tarkastelu oli edellä tulkintojeni keskiössä. Toiseksi ikäidentifikaatioon liittyväksi tarkastelukulmaksi otan oman iän kokemiseen ja ympäristön ikääntyneisiin kohdistuviin odotuksiin liittyvät kysymykset.

Yhteiskunnassamme eri-ikäisille asetetaan erilaisia ikänormeja. Koska ne ovat niin yleisiä, pidämme niitä itsestäänselvyyksinä. Tällaisia eri-ikäisille kohdistettuja ikänormeja ovat esimerkiksi ”kyllä sinun iässäsi jo pitäisi...” tai ”ei sinun iässäsi enää pitäisi...” Ikänormien tunnistamista vaikeuttaa se, että ne ovat tiukasti kietoutuneita sosiaalisiin järjestelmiin. (Vaahtio 2005, 179.) Myöhäismodernille ajallemme on leimaa antavaa, että ikänormit ovat toisaalta väljentyneet, toisaalta tulleet ristiriitaisiksi.⁷⁴

Myös työelämän ikänormit ovat muuttuneet tai vähintään muuttumassa. Britanniassa on havaittu, että 55 ikävuoden jälkeen työssä olevien ammateissa tapahtuu yllättävä kahtiajakautuminen. Yli 55-vuotiaat ovat yliedustettuina matalapalkkaisissa, vain vähän ammattitaitoa vaativissa tehtävissä kuten siivoustyössä, mutta yli 55-vuotiaat ovat yliedustettuina myös korkeasti palkatuissa ja arvostetuissa liike-elämän ja yhteiskunnan johtotehtävissä. (Vaahtio 2005, 180.) On mahdollista, että matalapalkkatyöstä ei yksinkertaisesti ole varaa jäädä pois ja korkeasti palkattu työ sisältää paitsi hyvät taloudelliset etuisuudet, jotka houkuttelevat, myös elämää sisällöllisesti rikastuttavia elementtejä. Antoisa työ ei ole pelkkä työ.

Suomalaisessa yhteiskunnassa työelämän ikänormi on muuttunut niin, että työntekijän odotetaan pysyvän työssään entistä pidempään. Vuoden 2005 eläkeuudistuksen lähtökohdana on houkuttella 64–68-vuotiaita työntekijöitä pysymään työelämässä aikaisempiin työvuosiin verrattuna huomattavasti edullisemmalla eläkekertymällä. Kuitenkin ne, joita raha houkuttelisi jäämään, ovat ehkä niitä työntekijöitä, joiden työ on fyysisesti kuormittavaa suoritusasteen työtä⁷⁵ (engl. ”blue-collar workers”). Sellaisessa oma terveys ei anna myöden jatkaa töitä, vaikka kiinnostusta olisi. Niillä taas, jotka voisivat työn keveyden ja/tai antoisuuden vuoksi jatkaa työelämässä pidempään (engl. ”white-collar workers”), ei ole tarvetta suurempaan eläkkeeseen, sillä he ovat jo ansainneet ”tarpeeksi” ennen 64 ikävuotta. Tilanne on paradoksaalinen eikä eläkeuudistus tämän skenaarion mukaan saavuta sille asetettuja tavoitteita. (Ketola & Kunz 2005, 24.)

⁷⁴ Johtavaan asemaan liitetään yleensä odotus hieman vanhemmasta iästä, mutta usein kuitenkin ihaillaan johtajaa, joka on kohonnut asemaansa poikkeuksellisen nuorena. Samoin ihaillaan lasta, joka on opinnoissaan muita edellä. Näin aikataulusta edellä olevaan reagoidaan myönteisesti. Yhtä hyvin kuitenkin jäljessä tulevaa ikänormin rikkojaa voidaan ihailla, esimerkiksi keski-iässä opintoja aloittavaa tai viisikymppisenä rohkeita, ”nuoruuteen kuuluvia” ratkaisuja tehnyttä. (Vaahtio 2005, 179.)

⁷⁵ Pink-collar workers -ilmausta käytetään naisvaltaisista matala-palkka-alojen työntekijöistä.

län merkitys yhteiskunnallisessa keskustelussa kuten työelämäkeskustelussa, on useimmiten sukupuolineutraalia. Kuitenkin ikääntyneiden naisten aseman on katsottu olevan monessa suhteessa ikääntyneiden miesten asemaa heikompi. Todennäköisimmin työpaikan ikäsyrjintään törmää yli 55-vuotias nainen. Yli 55-vuotiaiden ryhmässä naisia on myös enemmän työttömänä kuin miehiä. (Korvajärvi 1999, 85.) Matalapalkka-aloilla naistyöntekijöiden osuus on suurempi kuin miestyöntekijöiden, ylipäätään kaiken ikäisten naisten keskipalkka on pienempi kuin miesten (<http://www.stat.fi/til/ksp/index.html>). Opetusalalla palkka on sitä alhaisempi, mitä nuorempien opettamisesta on kyse. Mitä nuoremmista oppilaisista on kyse, sitä useammin opetuksesta vastaa naisopettaja. Myös virantäytöissä opettajan sukupuolella on merkitystä, minkä olemme tottuneet pitämään itsestään selvyytenä, lähinnä muutaman oppiaineen sukupuolittuneisuuden takia.

Julkunen (2003) tutki noin kuusikymmenvuotiaita työssä olevia henkilöitä ja totesi, että heidän on tuotettava itsensä nuorena, jotta he kelpaisivat edelleen työelämässä. Niin ikään Korvajärvi (1999, 86) toteaa, että yli 45-vuotias työntekijä on ”ikänsä kuin tarkkailussa, jossa hänen ikäänsä tarkastellaan usein ensisijaisesti rasitteena”.

Koulu työpaikkana ei tee tässä asiassa poikkeusta. Sirkan narratiivi osoittaa, miten mielivaltaisesti naisopettaja saattoi joutua syrjäytetyksi aiemmin hoitamaansa tehtävästä, vaikka olisi halunnut tehtävässä jatkaa. Opettajat kertoivat myös siitä, miten rehtorissa tai muissa opettajissa herätti hämmennystä jokin opettajan koulun ulkopuolella saavuttama henkilökohtainen ammatillinen menestys, miten ikänormien rikkominen koettiin opettajainhuoneessa uhkana tai miten ikääntyneen opettajan mielipiteitä kokouksissa ei enää noteerattu.

Ei vanhuus sinänsä ole mikään ongelma, mutta vanhuus plus se henkilö. Useimmat meidän ikääntyvistä opettajista huomaa tämän ja sitten he siirtyy osaaikaeläkkeelle, he rupee niinkun pienemmiksi. Se on vähän pelottava tilanne, jos sellainen vanheneva nainen toimii yhtä tehokkaasti kuin nuori. Menopausin jälkeen on hyvä olla pikkusen hiljaa, kun et enää saa miestäkään. On jotenkin hirveen vaarallista, jos sulla on uusi poikaystävä ja sun lapses menestyy ja sulla on joku irokeesikampa tai jotain muuta. Se on pelottavaa miehelle, varsinkin vanhemmalle miehelle. (Aineenopettaja.)

Kiinnostavaksi paradoksiksi kyseisen ikääntyneiden naisopettajien kuvaaman tilanteen tekee se, että vaikka ikääntyneet naisopettajat niin sanotusti tuottavat itsensä työelämässä nuorena olemalla tehokkaita, aikaansaavia, oppilaiden silmissä suosittuja, muun muassa ylioppilaskirjoitusten tuloksilla mitattuina erittäin päteviä ja ylipäätään kaikkea sitä, mitä työelämä tänä päivänä odottaa, he kertovat silti kokeneensa iästään johtuvaa syrjintää. Ikääntyneistä naisopettajista tulee ikänormeja rikkovina uhka, kun he eivät täytä sosiaalista odotusta hiljenevästä, pois siirtymässä olevasta, vetäytyvästä opettajasta.

Ikääntyneeseen naisopettajaan, mahdollisesti ikääntyneeseen naistyöntekijään ylipäättään työelämässä, kohdistuu ristiriitaisia odotuksia, joihin ei milloinkaan voi vastata niin, että vastaus olisi tyydyttävä. Pitää olla nuorekas, mutta ei liian nuorekas, ei saa olla mummo, mutta kuitenkin reilusti vanha, pitää olla loppuun saakka tehokas ja pätevä, mutta samalla sopivasti vetäytyvä, pitää ottaa kantaa kun on kokemusta ja tietoa, mutta ei saa olla jarru, pitää tuoda esiin traditioita ja samalla olla joustava ja positiivinen muutoshankkeita kohtaan.

Mä mietin oikein, että pitäisikö vanhetessa koulussa muuttaa suhtautumista näihin vanhoihin. Olen sitä mieltä, että ei pitäisi muuttaa sen kummemmaksi kuin aikaisemminkaan, mutta ei saa tulla halventavaa ja simputtavaa suhtautumista, sellainen meillä oli aina näkyvissä. Kaikki koki, että viimeisinä vuosina oli mistä tahansa asiasta jotakin mieltä, niin ei sillä ollut merkitystä, ei noteerattu. (Aineenopettaja.)

Ympäröivän yhteiskunnan useat, jopa keskenään vastakkaiset odotukset, näkyvät myös subjektiivisella tasolla: Ikääntyneet opettajat saattavat viestittää ympäristöönsä ristiriitaista subjektiutta, mikä voi taas kiertyä takaisin päin muun muassa ristiriitaisina odotuksina. Ikääntynyt opettaja saattaa koulussa valita positionsa kulloisenkin tilanteen mukaan. Hän voi vaihdella ikääntyneen, jo asioihin väsyneen, pikku hiljaa luovuttavan positiosta täysivaltaisen vaikuttajan ja loppuun saakka täysillä työnsä ja muut velvollisuudet hoitavan positioon. Hän saattaa lähettää ennalta arvaamattomia ja ristiriitaisia viestejä ympäristöönsä, ”pelata ikäkorttia” (Kirkwood 2004).

Sukupuoleen kiinnittyvä ikäsyryjännän kokemus on tässä tutkimuksessa vain ikääntyneiden naisopettajien kerrontaa. Se on samalla osoitus naisten niin sanotussa kaksoismarginaalissa vanhenemisestä, sekä iän että sukupuolen tuottamassa marginaalissa. Tämä tutkimus ei siis millään tavoin tue tuloksia, joissa ikääntymisen kaksoismarginaali on kyseenalaistettu (Wilcox 1997; Öberg & Tornstam 1999). Samalla kun ikääntyneet naisopettajat kertovat ikäsyryjäkokemuksista, he kertovat myös eriaisteisesta minän vahvistumisesta.

Kyllä me oltiin järkyttyneitä, kun kuultiin keille ylimääräiset palkkaluokat meni, ensinnäkin miehille ja sitten nuoremmille naisille. Me (vanhemmat naiset) ollaan niin suorasukaisia. Viime aikoina kokouksissa rehtori varmaan on kummeksunut, ei anna varmaan pian puheenvuoroa. Mä paukuttelen kyllä ihan suoraan. Siis mä en enää semmosta hyminää kestä. Siel on hirveesti niitä ihmisiä, jotka ei ikinä ota mihinkään kantaa. (Aineenopettaja.)

Heuristisena luonnoksena voisi esittää, että ikääntyneiden naisten asema työelämässä olisi vähitellen muuttumassa. Yksi mahdollinen merkki on työajanodotteessa tapahtuneet viimeaikaiset muutokset: Naisten työajanodote on ensi kertaa nousemassa miesten työaikaodotteen ohi. (Ilmarinen 2005.)

7 Tarina ikääntyneestä opettajasta 2000-luvun alun koulussa

7.1 Uurastusta vai uupumusta?

Suomalaiset suuret ikäluokat on sosiaalistettu työntekoon: jo lapsena rikkaruohot piti kitkeä ja iltatiskit tiskata. Agraarikonteksti on toiminut itsestään selvästi työ-sosialisaationa. Koulutusjärjähdyks osui suurten ikäluokkien nuoruuteen, mutta vastoin yleistä luuloa suuret ikäluokat ovat vielä keskimäärin huonosti koulutettuja. (Hoikkala 1999, 415, 419.) Tässä mielessä suuriin ikäluokkiin lukeutuvat suomalaiset opettajat ovat etuoikeutettuja ikäluokkansa edustajia, onhan heistä suurimmalla osalla ylioppilastutkinto ja akateeminen loppututkinto tai vaihtoehtoisesti opettajaseminaari tai vastaava suoritettuna. Vaikka sukupolvi jakautuu ruumiillisen työn ja henkisen työn tekijöihin koulutustaustansa mukaan, mielellään sukupolvi työtätekevänä ja työorientoituneena sukupolvena riippumatta koulutustaustasta.

Pirjon narratiivi kulminoituu kokemukseen opettajan työn raskaudesta. Opettajan työn kuormittavuus on lisääntynyt ratkaisevasti muutaman viimeisen vuosikymmenen aikana. Toisaalta individualistisen aikamme yhteiskunnallisten muutosten vaikutukset koulutuspoliittisiin ratkaisuihin, toisaalta käsitys opettajan profession olemuksesta entistä monialaisempaan ovat olleet vaikuttamassa kokemukseen työn raskaudesta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ne hyvät puolet opettajan työssä, minkä takia 2000-luvun alussa eläköityvät opettajat ovat aikoinaan ha-keutuneet opettajiksi, olisivat menettäneet merkitystään. Edelleen vuorovaikutus oppilaiden kanssa kerrotaan opettajan työn suolana. Jopa ne opettajat, jotka kertovat vakavista ongelmista työssään, useimmiten kertovat oppilaista energiaa antavina ja jaksamista lisäävinä, antoisimpana osana opettajan työtä, tosin Johanna edustaa narratiivissaan tässä suhteessa poikkeusta: yhteistyö oppilaiden kanssa ei suju. Samalla opettajat toteavat, että oppilasaines on muuttunut vuosien saatossa heterogeenisemmäksi.

Opettajan työtehtävät ovat laajentuneet kasvatus- ja opetustehtävän lisäksi entistä enemmän aikaa vieviin yhteistyömuotoihin muun muassa uusien sidosryhmien kanssa, kuten Pirjon narratiivi osoittaa. Moniammatillisten työryhmien kokoon-tumiset, joissa pohditaan ja ratkotaan oppilaiden ja perheiden ongelmallisina koettuja tilanteita, ovat osa opettajien arkipäivää. Myös perinteiset sidosryhmät,

kuten oppilaiden vanhemmat, vaativat entistä suurempaa osaa opettajien resursseista.

Opetussuunnitelmatyön hajauttaminen keskushallinnosta kuntien, koulujen ja opettajien työksi on osaltaan lisännyt työtaakkaa. Koulujen kilpailuttaminen, profiloituttaminen sekä laadun ja tulosten ulkopuolinen arviointi lisääntyneiden oppimista vaikeuttavien oppilaskohtaisten ongelmien kanssa on tuonut kasvatus- ja opetustehtävien ohelle suuren määrän aiemmin opettajan työhön lukeutumattomia tehtäviä. Aineistoni ikääntyneet opettajat toteavat kärsivällisesti, että maailma muuttuu, koulu muuttuu ja opettajan on pysyttävä muutoksessa mukana. Mutta samaan hengenvetoon he kysyvät, miksi koulun kehittäminen on paisunut liiallisuuksiin. Se näyttäytyy jopa itsetarkoituksellisena. He kokevat turhauttavana sen, että muutaman vuoden jälkeen aikaansaatu muutos saattaa hautautua uusien, vastakkaisten muutosten jalkoihin.

Yksi tapa on tulkita ikääntyneiden opettajien maailma muuttuu ja koulu sen mukana -puhe ageistista paikalleenjäähämätämismielikuvaa vastustavaksi, jotakuinkin 2000-luvun alun ikääntyneille henkilöille välttämättömäksi retoriikaksi. Paitsi että kokemus on aito, se on myös sosiaalisesti tuotettu ja kuvaava esimerkki julkisia ikätarinoita kommentoivasta puhetavasta. Samalla se myös rakentaa todellisuutta siihen suuntaan, että koulun on muututtava, koska maailma ympärillä muuttuu. Toisaalta ikääntyneiden opettajien puhe koulun kehittämisestä myös problematisoi sitä, onko muutos aina kehittymistä tai sitä, mitä tapahtuisi, jos koulua ei haluttaisi muuttaa. Myös päällimmäisenä oleva toive eläkkeelle lähtövaiheessa ”pätevästä, ajan hermolla olevasta innokkaasta työn jatkajasta” kertoo halusta tuoda esiin, että kehityksen kulussa halutaan olla kiinni. Silti eläkkeelle siirtymisen haikeutta helpottaa eroon pääsy turhauttavaksi koetusta kehittämis- ja uudistustyöstä tai itse asiassa siitä, että kehittämisen nimissä tehty työ ei elä käytännössä.

Koulun johto on avainasemassa hallinnon ylempien portaiden ja opettajien välissä. Ikääntyneet opettajat kertovat luottamuksesta rehtorin ammattitaitoon karsia turhat hankkeet niistä, joihin on syytä reagoida. Samalla he kertovat pettymyksestään, mikä tuli elävällä tavalla esiin Eskon narratiivissa ja vauhditti hänen ennen aikaista eläkkeelle siirtymistään. Rehtoreiden ei koeta olevan koulunsa ja opettajiensa puolella, vaan ylempien viranhoidtajien ja koulun ulkopuolisten tahojen palloteltavana.

Kun rehtori oli rehtoripäivillään kuullut jostakin kokeilusta tai suunnitelmasta, sitä alettiin kokeilla meillä. Tuntiopettajat toimien vakinaistamisen toivossa olivat yleensä kiinnostuneita kaikesta. Vakinaisten opettajien mielipiteistä ei ollut niin väliä. Tämä kaikki söi opettajakuntaa. Ja kyllähän niitä muutostuulia puhalteli liian kanssa myös kouluhallituksesta/opetushallituksesta. Opettajat väsyivät ainaiseen muutosprosessiin. Kokeneena opettajana annoin ymmärtää ja sanoinkin, että ”nyt jäitä hattuun”, ei meidän tarvitse kaikkea mahdollista vauhottaa! (Aineenopettaja.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana rehtorin rooli on muuttunut kompleksisemmaksi, epäselvemmäksi ja niin ikään kuormittavammaksi. Rehtorin todetaan olevan muutoksen portinvartija ja merkittävin yksittäinen selittäjä muutoksen lopputuloksen kannalta. (Fullan 1982, 130, 136.)

Rehtoriudesta ei voi puhua pelkästään muutoksen yhteydessä, sillä suuri osa rehtorin työajasta menee koulun vakauden ylläpitoon, mikä tarkoittaa muun muassa oppilaiden kurinpitotoimia, ulkopuolisten tahojen – ylempien tasojen kouluviranomaisten ja oppilaiden vanhempien – tyytyväisenä pitämistä sekä henkilökunnasta ja koulun fyysisten resurssien riittävydestä huolehtimista. Rehtorin työpäivä on katkeamaton virta palavereita, puhelimesta oloa ja hallinnollisten asioiden hoitoa. Työmäärä kaikilla tehtävän osa-alueilla on lisääntynyt. Vain murto-osan ajasta rehtori viettää yksin työhuoneessaan. Päivät ovat täynnä edeltä käsin sovittuja neuvotteluja ja spontaanisti syntyneitä palavereita. Jos rehtorin kaikki aika menee hallintotehtäviin ja yllättävien tilanteiden hoitoon, on muutoksen johtaminen vaikeaa. (Fullan 1982, 132, 139.)⁷⁶ Johannan narratiivissa havainnollistuu, miten tärkeätä yksittäisen opettajan työn kannalta koulun johtaminen ja rehtorin toiminta on, kun hän kuvaa tulehtunutta suhdettaan rehtoriin.

Epävarmuus siitä, lukeutuuko opettajan ammatti todellisten professioiden joukkoon, oikeuttaa jatkuvaa tehtävien uudelleen määrittelyä ja uusien tehtävien hyväksyntää tilanteessa, jossa pyrkimykset koulujen ja opettajien itsenäisyyden palauttamiseksi olisivat vasta signaali todellisen profession suuntaan. Jos opettaja kasvatusalalla professionaalistamispyrkimyksiä jatketaan perinteisen, vallalla olevan professio-käsityksen varassa, siirrytään entistä etäämmälle opettajan perustehtävästä, oppilaiden kohtaamisesta. Profession käsitteen maskuliinisen luonteen vastaansanomaton hyväksyntä ohjaa opettajan työtehtävien arvottamisen oppilaan kohtaamisesta ja kasvatusvastuun tosissaan ottamisesta teknisrationaalisiiin painotuksiin, näkymättömästä läsnäolosta kasvattajana julkiseen esilläoloon tai ei-mitattavasta työstä joillakin määreillä mitattavaan tuloksellisuuteen.

Opettajan profession määrittelyn tulisi lähteä sisältäpäin todellisista opettajan työhön lähtökohtaisesti kuuluvista kasvatustehtävistä, ei ulkoapäin sanelluista hetken trendeistä tai muiden professioiden tekemistä omista määrittelyistä. Ikääntyneiden opettajien kovan kritiikin koulun muutosta ja kehittämistä kohtaan

⁷⁶ Suomen rehtoreiden puheenjohtaja Jorma Lempinen (2005) kertoo Opettaja -lehdessä rehtorikyselystä, jossa selviää, että rehtorin jatkuvasti moninaistuva tehtäväkenttä, siihen liittyvä laaja kokonaisvastuu koulun toiminnasta ja määrittelemätön työnkuva tuntuu työaika- ja jaksamisongelmina. Normaali viikkotyöaika ei riitä, mistä seuraa jatkuva ylityökierre ja jatkuva työn kuormittavuus. Työmäärä on lisääntynyt muun muassa siksi, että koulutuspolitiikassa ja paikallisessa kouluhallinnossa päätöksentekoa ja erilaisia hallinnollisia velvoitteita on siirretty voimakkaasti kouluille. Rehtorin virkoja on voitu yhdistellä eri kouluasteiden ja koulujen kesken. Myös uusia organisaatioportaita, kuten aluerehtorijärjestelmää on toisin paikoin kehitelty. Lisäksi koulutuksen ylläpitäjän taloudellinen tila vaikuttaa mitä suurimmassa määrin rehtorin työtaakkaan.

voisi tulkita jopa jonkinlaiseksi hätähuudoksi eettisistä arvoista nousevan kasvatustuvastuun tosissaan ottamisen puolesta ulkoisia kouluun kohdistuvia markkina-voimia vastaan.

Kun opettaja ei tunne tekevänsä omasta kasvattajan näkemyksestään kumpuavia oikeita asioita, vaan askartelee muiden valitsemista epäoleellisiksi kokemissaan asioissa, opettaja väsyä ja turhautuu. Prosessia voisi kuvata seuraavanlaisena ketjuna:

- Kun opettaja tekee voimavaroihinsa nähden liikaa töitä, hän väsyä.
- Kun opettaja on liikaa tekemisissä asioiden kanssa, joille ei voi mitään, hän väsyä ja turhautuu.
- Kun opettaja väsyä tarpeeksi, hän uupuu.
- Kun opettaja uupuu, hän alkaa oirehtia.
- Jos oirehtiminen muuttuu jatkuvaksi, opettaja sairastuu.
- Jos opettaja sairastuu, hän joutuu tai pääsee eläkkeelle, ellei jo aikaisemmissa vaiheissa ole itse hakeutunut ennenaikaiselle eläkkeelle.

Aineistossani on Sirkan tapaan muutama naisopettaja, jotka haluaisivat jatkaa työssä, vaikka ovat oikeutettuja jäämään eläkkeelle. He eivät koe koulutodellisuutta raskaana, vaan täytenä elämänä, jonka jatkaminen olisi täysin perusteltua myös muun elämäntilanteen antaessa myöten. Aineistossa ei ole kuitenkaan yhtäkään opettajaa, joka olisi toteuttanut toiveensa jatkoajasta koulussa ja siirtänyt eläkkeelle jättäytymistään myöhemmäksi. Oman ryhmänsä (seitsemän 34:stä) muodostavat ne opettajat, jotka siirtyvät eläkkeelle heti kun mahdollista, mutta haluaisivat olla tai ovat eläkeläisopettajina edelleen mukana koulutyössä esimerkiksi opettajan sijaisena.

7.2 Lähteä vai jäädä?

Ikääntyneet opettajat eivät ole yhdestä puusta veistettyjä, vaikka heillä on paljon yhteisiä piirteitä (vrt. Karisto & Konttinen 2004, 27). Kuten edellä todettiin, osa opettajista väsyä, osa ei; toiset kokevat ongelmat kuormittavina, toiset sopeutuvat tai eivät koe työtään kuormittavana.

Vuoteen 2005 asti eläkelainsäädäntö määritteli opettajat homogeenisena ryhmänä. Kaikille pätevät samat kriteerit eläkkeelle siirtymisessä. Vuoden 2005 eläkeuudistuksessa säädettiin muutos, joka on lanseerattu julkisuuteen sillä, että se ottaa huomioon yksilölliset ratkaisut, jopa kannustaa niihin. Ennen kaikkea laki kannustaa kuitenkin jatkamaan työssä entistä pidempään. Kiinnostava kysymys on, missä olosuhteissa opettaja pysyisi pidempään työssä, halutaanko ylipäättään tähän kannustaa ja mikä on opettajan tapa arvioida, lähteäkö vai jäädä.

Hänninen (1992) viittaa Charles Tayloriin, joka määrittelee inhimillisen toimijuuden ominaislaaduksi kyvyn tehdä vahvoja arviointeja. Valintatilanne edellyttää yksilöltä eri toimintavaihtoehtojen taustalla olevien motiivien käsitteellistämistä ja keskinäistä vertailua. *Heikko arviointi* tarkoittaa punnitsemista kahden samantasoisien halun välillä, jolloin valinta tehdään mielihyväperiaatteen mukaisesti, valitaan enemmän tyydytystä tuottava vaihtoehto. Esimerkki heikosta arvioinnista on ”lähden lomalle mieluummin lämpimään etelään kuin kylmään pohjoiseen”. *Vahvojen arviointien* perusteella tehty vertailu sen sijaan pohjautuu pikemminkin moraalisen syvyyteen kuin affektiiviseen voimakkuuteen. Valinnat nojautuvat viime kädessä omaksuttuihin elämän perusarvoihin. Kumpi vaihtoehdoista vastaa paremmin perimmäisiä, autenttisimpia pyrkimyksiäni, käsityksiäni hyvästä ja arvokkaasta elämästä. (Hänninen 1992, 33–34.)

Olen toisaalla käsitellyt protestanttisen työetiikan eetosta ja agraariajan työhön sosiaalistumista. Molemmat kontekstit ovat läsnä silloin, kun suurten ikäluokkien opettaja tekee työhön liittyviä päätöksiä. Jos opettajan on mahdollista valita, jäädäkö työhön vai lähteäkö ennenaikaisesti kokonaan tai osittain eläkkeelle, hän joutuu valintatilanteeseen, jossa vaihtoehdot on käsitteellistettävä ja saatettava yhteismitallisiksi. Heikon arvioinnin mallissa ovat vastakkain vaihtoehdot ”jään työstä pois, jotta pääsen viettämään enemmän vapaa-aikaa” (mielihyvään perustuva) ja ”laiminlyönkö minulle annettujen velvoitteiden hoitoa, luovutanko kesken kaiken, jos lähden”. Jotta vaihtoehdoista tulisi yhteismitallisia ja vertailukelpoisia, attraktiivisuuteen perustuva vaihtoehto pitää muuntaa esimerkiksi kysymykseksi ”laiminlyönkö itseäni ja läheisiäni, jopa mahdollisesti oppilaitanikin, jos jatkan vastentahtoisesti työssäni”.

Vastaukset ennen aikaisesti työstä poisjäämiseen tai työmäärän vähentämiseen löytyvät opettajien kertomuksissa juuri tarpeesta huolehtia omasta henkisestä ja fyysisestä hyvinvoinnista sekä läheisistä ihmissuhteista kyseisellä hetkellä, mutta myös tulevaisuudessa. Opettajien kertomuksissa vilahtelee erilaisia iskulauseita kuvaamaan niitä perusteita, miksi pitäisi jäädä hyvissä ajoin työstä pois, esimerkiksi ”on paljon kivempi olla terveenä eläkkeellä kuin sairaana paremmalla eläkkeellä”.

Väitän, että kulttuurimme mallitarinat ovat yksi tekijä, joka vaikuttaa yksilön arviointeihin siitä, jäädäkö työhön vai lähteäkö eläkkeelle.

Mä olen nauttinut ihan hirveästi siitä työstä enkä mä varmaan olisi malttanut jäädä pois. Mä täytin 60 vuotta, mutta mua olisi katsottu pitkään, kun kaikki kymmenen vuotta nuoremmatkin jo laskee päiviä, et koska pääsee eläkkeelle. Kyllä mä olen haikea, nytkin olen miettinyt, että siellä olisin. En kokenut rasakaaksi sitä työtä. Mä nautin ja kun mä tiedän, että mua nuoremmatkin on enempi pulassa. Suoraan sanoen oppilaat parku mun perääni. Ihan hölmöä lähteä pois, kun monet opettajat olivat paljon rasittuneempia. (Aineenopettaja.)

Kulttuurissamme kuuluu väsyä työhönsä, työtään ei saa rakastaa siinä määrin, että siinä jatkaisi, jos on oikeutettu lopettamaan. Etenkään ikääntyneiden naisopettajien ei ole suotavaa olla niin tehokkaita, ahkeria ja aikaansaavia, että he jatkaisivat työssään, jos pääsisivät eläkkeelle. Aineistoni miesopettajat eivät jatkamishalukkuutta tuoneet esiin, vaan he halusivat heti kun mahdollista siirtyä eläkkeelle. Eläkkeeltä käsin he saattoivat osoittaa haluaan osallistua koulutyöhön.

Ympäristön sosiaalinen paine on niin suuri, että eläkkeelle siirtyminen on helppoin ratkaisu, vaikka yksilö kokisi itselleen parhaana ratkaisuna viipyä vielä muutaman vuoden työssä. Ikääntyneen opettajan on tuotettava itsensä vanhana ja toimittava niin kuin ikänormi edelleen näyttää sanelevan: hiljennyttävä ja vetäytyttävä syrjään. Mikäli tulkinta on oikea, se kertoo yhteiskunnassa syvällä olevasta ageismista. Vaikka näennäisesti ja jopa legitimoidusti (vrt. vuoden 2005 eläkelaki) olemme halukkaita pitämään iäkkäitä henkilöitä työtoverinamme, osoitamme silti oletuksia siitä, että he jäisivät eläkkeelle heti, kun se heille on mahdollista. Työelämän ageististen käytäntöjen purkaminen ei ole helppoa, koska ne ovat osin piiloisia itsestäänselvyyksiä, joita perustellaan erilaisin, hyvin stereotyyppisin ikäkäsityksin, jotka eivät vastaa todellisuuden moniaineksisuutta.

Kuten edellä olen todennut, ikääntyneet opettajat pitävät tärkeänä oppilaiden kanssa toimimista. Opettajat kertovat, että iän karttuessa tärkeiden ja läheisten ihmisten arvo omassa elämässä korostuu ja ihmissuhteet ylipäättään tulevat merkityksellisiksi.

Mä nautin siitä, että yläasteella on pienet ryhmät ja ne on vielä lapsia kun mä saan ne. Se on hirveen kiva ja se on viimeinen vaihe, kun niihin voi vaikuttaa. Mä nautin siitä kun joku arka, joka pyytelee anteeksi olemassaolooaan, reipastuu ja ryhti paranee. Mä nautin hirveesti, kun saan keksittyä niihin ihmisiin. Mitä vanhemmaksi tulee, sitä enemmän haluaa keskittyä ihmisiin. (Aineenopettaja.)

Onko nykykoulu kuitenkin sellainen, jossa näytöt pitäisi antaa työryhmissä ja kehittämispalavereissa ennemmin kuin omassa luokassa omien oppilaiden kanssa? Tämän päivän työetiikka korostaa tiimityötä, jossa tärkeintä on toisten huomioon ottaminen. Tiimityö edellyttää kuuntelutaitoa, yhteistyökykyä ja kykyä sopeutua muuttuviin ja erilaisiin tilanteisiin. Kokenut opettaja näkee tiimityöhön ja koulun kehittämiseen usein sisältyvän valheellisuuden. Syrjäläinen (2002) on todennut, että opettajien kritiikki koulun kehittämistä kohtaan on rankkaa. Väitän, että ikääntyneiden opettajien kritiikki koulun uudistamis- ja kehittämistyötä kohtaan on erityisen rankkaa. Se on aineistossani useimmin esiintyvä yksittäinen tekijä, johon ikääntyneet opettajat väsyvät ja joka ajaa heidät eläkkeelle heti kun mahdollista. Kokeneet opettajat haluavat keskittyä työssään olennaiseen, mikä tarkoittaa heille oppilaita. Se ei tarkoita, että he vastustaisivat muutosta, päinvastoin he haluavat toimia stereotyyppisten vastaisesti: olla mukana ajan hengessä ja tehdä kaikki työhön kuuluvat tehtävät tunnollisesti, ei saada leimaa muutoksen

jarruna olemisesta. He ovat uransa aikana tulleet kuitenkin siihen tulokseen, että opettajan läsnäolo on hyvin tarpeellinen asia myös nykylapsille ja -nuorille.

8 Tutkimuksen eettistä ja metodologista pohdintaa

8.1 Kenen ääni tutkimuksessa kuuluu?

Kun tutkimuksen aineistona käytetään haavoittuvien ihmisten ainutkertaisia kertomuksia, on välttämätöntä pohtia tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Niistä yksi keskeisimmistä on, kenen *ääni* (engl. voice) tutkimuksessa kuuluu (Lincoln & Cuba 2004). Toisaalta kerronnallisen tutkimuksen ihanteena pidetään, että tutkittavien ääni kuuluu mahdollisimman autenttisesti. Tästä näkökulmasta heille pitäisi antaa oikeus kertoa asiat niin kuin he haluavat ne kertoa ilman, että tutkija yläpuolelta tulee osoittamaan, miten ja mistä asioista pitäisi annetun aihealueen sisällä kertoa. Toisaalta myös tutkijalla on oikeus antaa oman äänensä kuuluu, keskusteluttaa tutkittavia ja näin käydä dialogiin heidän kanssaan. Lisäksi kun oleellinen osa tutkimusprosessia on se, että kertomuksia jollakin tavalla kategorisoidaan, analysoidaan tai syntetisoidaan, kertomusten autenttisuus väistämättä kärsii. Ylipäätään on kysyttävä, mitkä ovat tieteellisen tekstin mahdollisuudet välittää lukijalle autenttinen todellisuus tai edes kuva siitä. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan postmodernin tutkimuksen *representaatiokriisistä* (vrt. Lincoln & Cuba 2004, 184).

Lincoln ja Cuba (2004, 183) ehdottavat erääksi, joskaan ei helpoksi ratkaisuksi, ei-totunnaisten kirjoittamisen tapojen käyttöön ottamista tutkimusraporttien esitystapana. Ne voisivat osaltaan edesauttaa sitä, että tutkimusteksti representoisi mahdollisimman autenttisesti todellisuutta. He viittaavat Laurel Richardsoniin, joka on kyseenalaistanut täydellisesti perinteisten reliabiliteetin, validiteetin ja totuuden kysymykset laadullisessa tutkimuksessa. Hän käyttää tieteellisenä kielinä muun muassa runoja, vuoropuheluita tai näytelmätekstin muotoon puettuja kuvauksia. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa Heikkinen (2001) soveltaa intertekstuaalisena viittauskohteenaan Robert M. Pirsigin romaania *Zen ja moottoripyörän kunnossapito* ja luo näin uudenlaista tieteellistä tekstiä konventionaalisten kasvatustieteen tekstien rinnalle. Itse olen viittannut kaunokirjallisiin teksteihin tilanteissa, joissa olen kaivannut tuoreita metaforia ilmaisua terävöittämää. Niin ikään olen hyödyntänyt opettajatarinoiden sanontoja, tiivistyksiä, iskulauseita; erään opettajan kirjoittaman runon liitän raporttini päätökseksi. Sirkan, Pirjon, Eskon ja Johannan narratiivit olen pyrkinyt kirjoittamaan siihen tyyliin, jonka tunnistin noin 65-vuotiaiden opettajien kirjallisen kertomisen tyy-

liksi. Uskon vaihtoehtoiisiin kirjoittamisen tapoihin myös tieteellisissä raporteissa ja uskalluksen kasvaessa aion laajentaa kirjoittamisen muotojani.

Yksi kirjoittamiseen liittyvä ongelma on se, miten takaan tutkittavieni anonymiteetin. Ristiriitatilanteita syntyy, kun tutkittava on kertonut yksityiskohtaisesti esimerkiksi herkullisen opettajainhuonetilanteen tai koskettavasti elämänsä kriisitilanteen. Sitaatit kuvatonlaisesta kerronnasta kuitenkin saattaisivat paljastaa kertojan, jolloin jätin mielestäni liian yksityiskohtaiset tai henkilökohtaiset kuvaukset kirjoittamatta. Varmistin anonymiteetin säilymisen myös siten, että tunnistetietoina opettajasitaateissa käytän vain luokanopettajaa, aineenopettajaa ja joissakin kohdin rehtoria ilman opettajan sukupuolen, iän tai eläkkeelle jäänti tilanteen kertomista. Olen numeroinut opettajat omissa tiedostoissani. Numerointia en kuitenkaan liitä raporttiini tietoisena siitä, että se saattaisi lisätä tutkimukseni luotettavuutta, mutta samalla se lisäisi riskiä tunnistaa opettaja liittämällä samannumeroisen opettajan sitaatit toisiinsa.

Narratiivisessa tutkimuksessa liikutaan hyvin lähellä kertojan elämää, ehkä hänen yksityisimmillä alueillaan. Tutkija rakentaa tutkittavien kanssa koskettavia tarinoita heidän elämästään ja kertoo ne uudestaan tutkimusraportissaan saaden ehkä tunnustusta ja hyväksyntää tiedeyhteisössään. Vastaavasti voidaan kysyä, mitä tutkittava saa. Opettajakertomuksia pitkällä aikavälillä keränneet tutkijat kuvaavat, että pääsääntöisesti tutkittavien kokemukset ovat olleet myönteisiä, mutta myös ongelmia on syntynyt kertomusten julkaisemistilanteissa: esimerkiksi kertoja on tunnistettu vastoin hänen toiveitaan, oman kertomuksen kieli on koettu huolimattomana, murre sanat on haluttu poistaa, joidenkin mielestä tulosten julkistaminen on kaventanut todellisuutta tai tuonut liikaa ongelmia esiin, kertojanimen muuttaminen on tuntunut kiusalliselta tai ylipäättään kertomusten muokkaaminen, esimerkiksi fiktiivisen aineksen tuonti oheen, on saattanut aiheuttaa ongelmia. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 192–196.)

Roos (1987) tyypittelee elämäkertakirjoituksia sen mukaan, millaisena elämänhallinta niissä näyttäytyy, ja jakaa sen ulkoiseen ja sisäiseen elämänhallintaan. *Ulkoinen elämänhallinta* on kysymyksessä silloin, kun ihminen on suurin piirtein pystynyt ohjaamaan elämänsä kulkua ilman, että sen vaiheisiin ovat vaikuttaneet kovin monet hänestä itsestä riippumattomat tekijät. Elämän *sisäinen hallinta* taas merkitsee sitä, että ihminen, riippumatta siitä, mitä hänelle elämän kullussa tapahtuu, kykenee sopeutumaan, joko aidosti tai sitten julkisivun keinoin niin, että kuva elämän hallinnasta ulospäin on mahdollisimman eheä. (Roos 1987, 64–67.)

Aineistoni ikääntyneiden opettajien kerronnan ydinretoriikkaa ovat usein ne epäkohdat, joita opettaja on kohdannut, ja se, miten sisäinen elämänhallinta on ollut koetuksella. Tilannetta kuvaa aineiston 32 kertomuksen jakautuminen kertomustyyppeihin. Taulukossa 6 ilmenee, että progressiivisiä kertomuksia eli menestystarinoita aineistosta löytyy seitsemän kappaletta, kun taas regressiivisiä kerto-

muksia eli vastoinkäymistarinoita 11. Pysyvyyskertomuksia eli tasaisia tarinoita on niin ikään 11.

Toinen tapa analysoida kertomuksia sen mukaan, painottuvatko ne onnistumisten vai vastoinkäymisten kuvailuun, on arvioida niitä positioita, joista tarina on kerrottu. Ikääntyneen opettajan kertojaposition perusteella tekemäni luokittelu (liite 6) valaisee kamppailua uraan liittyvässä sisäisen elämän hallinnassa. Nimesin kyseisen kertojaposition esimerkiksi seuraavin kuvauksin: ”kanta-aottava asiantuntija”, ”kaikkensa antanut ja siitä katkera”, ”edelleen pystyvä ja asiansa osaava naisopettaja”, ”varoittava esimerkki”, ”vääryyttä tai julmuutta kärsinyt”, ”ei ikinä tuntenut kuuluvansa joukkoon”, ”työn uuvuttama” tai ”tökeryyksiin kyllästynyt”. Tämänkaltaiset kriittiset tai epäkohtia esiin tuovat kertojat ovat enemmistö tutkimukseeni osallistuneista, ja he vaikuttavat kerronnallaan ratkaisevasti koko raporttini sisältöön. Vähemmistönä puhuvat aineistossani muun muassa ”kaikkensa antanut ja siitä kiitollinen”, ”ammattistaan ylpeä” tai ”se oli elämää/hauskaa” -position valinnut opettaja. Perustellusti voidaan palata representaatio-ongelmaan ja esittää kysymys, kuinka tasapainoinen tutkimuksen analyysi ja tulkinta on, vastaako se kertojien tapaa nähdä koulutodellisuus, tunnistaako kertoja itsensä tutkijan tulkinnoista tai millaisia tarinoita kerrottaisiin, jos ihan toisia ikääntyneitä opettajia pyydetäisiin kertomaan koulussa opettajana ikääntymisestä.

Saastamoinen (1999) on todennut, että narratiivisen aineiston tutkimuksellisen käytön luotettavuutta lisää ehdottomasti se, että mukana on mahdollisimman erilaisista positioista tuotettuja kertomuksia, kuten myös se, että kertomukset liitetään historialliseen ja yhteiskunnalliseen syntytaustaan. (Saastamoinen 1999, 181; Goodson 1995.) Katson, että koska kertomuksissa opettajien kritiikki tämän hetken koulutodellisuutta kohtaan nousee korostuneesti esiin, se on otettava vakavasti. Kriittisen kerronnan jokseenkin vahva esiin tuonti on perusteltua myös siitä syystä, että se käy ilmi niin monesta erilaisesta kertojapositionista, mikä tarkoittaa sitä, että kriittisen kerronnan motiivirepertuaari on laaja. Ne opettajat, jotka ovat kirjoittaneet menestyksistä ja elämää paremmasta opettajaurastaan, saattavat kokea tutkimukseni liiaksi ongelmiin keskittyvänä ja epäkohtia esiin tuovana (vrt. Syrjälä et al. 2006, 195).

En malta olla spekuloida myös sitä, halusivatko viimeisiä vuosia työssä olevat tai jo eläköityneet opettajat erityisesti ottaa kantaa siihen koulutodellisuuteen, joka on jäänyt tai jäämässä taakse, ei pelkästään kuvata sitä. Muutamassa kertomuksessa esiin noussut usko tutkimuksen voimaan ja vaikuttavuuteen (viittaukset muun muassa tärkeään tutkimusaiheeseen) yhtä hyvin kuin oletettu mahdollisuus vaikuttaa tulevien opettajien koulutukseen (mielipiteet ja opastukset siitä, mikä koulutuksessa olisi tärkeätä), antavat viitteitä siihen suuntaan, että ainakin osa kertomuksista voidaan nähdä eräänlaisina ammatillisina, kantaa ottavina puheenvuoroina. Kyseinen tekstiaine on se osa kertomuksia, jota luonnehtii Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) ilmaus ”sosiologiset tekstit”.

8.2 Kuinka ”totta” kertomukset ovat?

Kun luin opettajien tarinoita ikääntymisestä ja koulusta, mietin, onko mahdollista, että kertomuksissa rutiinit, arkipäiväisyys ja niin sanotut itseäänselvyydet voivat valikoitua pois, etenkin jos ajatellaan, että pitää tapahtua jotakin odottamatonta, poikkeuksellista, ennen kuin kertominen on perusteltua (vrt. Saastamoinen 1999, 187). Yhtä hyvin voidaan kysyä, mitä kokemuksia tässä tapauksessa jää kertomatta, olisiko niillä jotakin erityistä merkitystä kertojalle tai millä muulla tiedonhankintatavalla arjen kuvauksia voitaisiin paremmin kerätä kuin pyytämällä *kertomaan* ikääntyneen opettajan työstä – ellei tutkija sitten jalkaudu pidemmäksi aikaa kentälle. Väitän, että opettajien kertomiin kokemuksiin tiivistyy myös arkipäiväisyyksiä ja rutiineja. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oleellista on se, että ennen kaikkea niistä kokemuksista kerrotaan, joilla on merkitystä kertojalle ja todennäköisesti näin ollen merkitystä myös yleisemmällä tasolla. Juuri tästä syystä aineiston opettajat halusivat keskustella tai kirjoittaa kokemuksistaan. Heillä oli jotakin tähdellistä kerrottavaa tutkijalle.

Ihmisen luomat todellisuudet kilpailevat keskenään olemassa olostaan ja se kertomus, joka esitetään tässä ja nyt, on vain yksi monista kilpailevista mahdollisuuksista (Czarniawska 1995, 733–734.) On siis välttämätöntä kysyä, onko kerrottu lainkaan eletty vai onko se vain persoonallinen konstruktio todellisuudesta. Voidaan spekuloida myös sillä, olisiko tarina sama kuin tässä tutkimuksessa kerrottu, jos se kerrottaisiin seuraavana päivänä jollekulle toiselle. Tämän tutkimuksen konteksti oli siihen osallistuville selvä: opettajat kertoivat kokemuksistaan opettajankouluttajalle kasvatustieteen väitöskirja-aineistoksi. Väitän, että kertomus omasta opettajuudesta lapsenlapsille, muille opettajille tai esimerkiksi uudelle elämäkumppanille olisi toinen kuin tätä tutkimusta varten kerrottu versio. Väite perustuu käsitykseeni kertomisen identiteettiä muokkaavasta luonteesta.

Erilaisten todellisuuksien olemassaolosta kertoo esimerkiksi se, että samasta opettajainhuoneesta ja samasta rehtorista esiintyi monia eri kilpailevia näkökulmia ja kertomuksia riippuen kertovasta opettajasta. *Dialektisuusperiaatteen* (Heikkinen 2004, 186) mukaisesti sosiaalinen todellisuus rakentuu aina ihmisten välisissä keskusteluissa dialektisena prosessina, jolloin erilaiset äänet ja tulkinnat samoista tapahtumista ja kokemuksista saavat tilaa. Ihanteena voidaan pitää näkökulmien moneutta, mikä voi sisältää myös riitasointuja. (Heikkinen 2004, 186.) Näin ollen erilaiset versiot samoista henkilöistä, tilanteista tai olosuhteista eivät kyseenalaista kertomusten totuusarvoa tai vähennä tutkimukseni luotettavuutta, vaan ovat osa kerronnallisen tutkimuksen perimmäistä olemusta.

Hyvärinen (2004) kiteyttää Minkin (1981) teesin: ”Tarinoita ei eletä, vaan ne kerrotaan. Elämällä ei ole mitään alkuja, keskikohtia ja lopetuksia. Mink pehmentää, että ”toki elämässä on kohtaamisia, mutta ’suhteen alku’ löytyy vasta kertomuksessa”. On olemassa toiveita, suunnitelmia, taisteluita, mutta vasta jälkikäteisissä tarinoissa on toteutumattomia toiveita, epäonnistuneita suunnitelmia

ja ratkaisevia taisteluita. Toisin sanoen elämä ja kertomus ovat toisistaan irrallaan.” (Hyvärinen 2004, 298.)

Vastaan Minkin (1981) kertomuksen totuusarvoa koskevaan kritiikkiin sillä, että ikääntyneiden opettajien kertomukset koostuvat useimmiten monista eri episodeista, jotka ovat ajallisesti kaukana toisistaan ja tukevat sekä ikään kuin vahvistavat toinen toisensa. Muistelutyössä yhteen episodiin saattaa sisältyä selkeät ja taas seuraavassa episodissa toistuvat vaiheet: idean synty, toteuttamisyritys, mahdollinen onnistuminen tai epäonnistuminen, onnistumisen tai epäonnistumisen seuraukset sekä seurausten arviointi ja spekulointi (mitä sitten, jos kaikki olisikin mennyt toisin). Havainnollistan edellistä esimerkillä siitä, miten eräs opettaja päätyi uralleen:

Alkuperäinen idea ja sen toteuttamisyritys: Opettaja halusi yliopistoviran ja haki virkaa. ”Mä olen alun perin tiedemies eli mä olen ollut yliopistossa kaksi vuotta. Meillä oli yks virka haussa ja mä hain sitä.”

Yritys epäonnistui, sillä opettajaa ei valittu virkaan. ”Viranhaun voitti yks mun oppilaani, joka ei ollut edes vielä saanut graduansa valmiiksi, mies. Mä suutuin hirveesti kun mulle takanapäin ilmoitettiin, et kokouksessa oli käytetty puheenvuoro, et mies on perheen pääasiallinen huoltaja ja siksi oikeutettu saamaan sen viran.”

Epäonnistumisen seuraus: opettaja suoritti kahdessa aineessa laudatur-arvosanat, auskultoi ja sai lukion lehtoraatin. Siitä virasta hän jäi eläkkeelle.

Koko episodin arviointi ja spekulointi kertojapositiosta noin kolmekymmentä vuotta myöhemmin: ”Nykymaailmassahan mä valittaisin siitä heti, kun hakuohjeissa sanottiin, et pitää olla maisterin paperit valmiina. Nykyisessä systeemissä, kun saa opintolainaa ja muuta, mä jatkaisin, mutta silloin se ei ollut mahdollista. Mä olin valmistunut edellisenä syksynä ja auskultoinut varmuuden vuoksi ja mä tiesin, et jouluna lankeaa ensimmäinen opintolainan lyhennys. Mulla oli pieni lapsi, niin ei ollut mitään mahdollisuutta jatkaa. Mutta sitä mä varmaan olisin tehnyt vielä mieluummin kuin opettajan työtä. Sinne mä kuitenkin oon aina haillaillut.”

Vaikka jälkikäteen kerrotussa tarinassa toive näyttyy toteutumattomana toiveena, kertoja asettuu siihen asemaan, jossa oli silloin, kun toive oli vielä mahdollista toteutua. Tutkijana näen, että kertomus tavoittaa kaikki eri kronologian vaiheet, alun, keskikohdan ja sulkeuman sekä vielä niiden reflektion. Eri vaiheet koettiin, sen jälkeen kerrottiin ja reflektoitii haastattelussa. Tutkittava konstruoi tältä osin todellisuuttaan, tutkija jakaa tutkittavan kanssa osin saman elämämaailman merkityksineen ja tekee sen pohjalta alkuperäistä konstruktiota vastaavan rekonstruktion ja sen tulkinnan omassa tutkimusraportissaan. Eletty, koettu ja kerrottu saavat tulkinnan, jonka totuusarvo piilee uskottavuudessa ja todentunnossa. Ei siis ole tarvetta tarkastella, onko kertomus tosi todellisuuden korres-

pondenssiteorian valossa, vaan kertomuksen totuusarvoa peilataan siihen todellisuuskäsitykseen, johon koko tutkimukseni nojaa: ihmisten todellisuus rakentuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja todellisuus nähdään kulttuurisesti tuotettuna.

8.3 Tutkija haastattelijana

Tiheässä kuvauksessa kertojan oletukset siitä, millaista kertomusta tutkija kykenee seuraamaan ymmärrettävästi, määrittelee sen, kuinka perusteellisesti tilanteet pitää kuvata ja mitä voidaan olettaa itsestäänselvyyksiksi. Käsillä olevassa tutkimuksessa kerrontaa ohjaa tieto siitä, että tutkija ja kertoja jakavat tietämyksen suomalaisen koulun arkitodellisuudesta – se on ikään kuin lähtötilanne, jonka varaan kertoja rakentaa tarinaansa. Kaikkea ei tarvitse sanoa, osa tarinaa voidaan lukea itsestäänselvyyksiin. Edellä olevan esimerkin viranhakuepisodissa ei opettajan tarvitse selittää, miksi oli vihainen ja koki itsensä väärin kohdeksi, kun ei tullut valituksi virkaan. On itsestään selvää, että kertoja ja tutkija jakavat yhteisen ymmärryksen siitä, että epäpätevämmän hakijan valinta ei ole reilua ja että mies ei aina ole perheen pääasiallinen elättäjä.

Narratiivisessa haastattelussa tutkijan passiivisuus edistää kertojan pyrkimystä saada aikaan ymmärrettävä kertomus, jossa käyvät ilmi kaikki tapahtumien kulkuun vaikuttaneet syyt ja tavoitteet, joskaan haastattelutilanne ei toki vastaa arjen kontekstien tyypillisiä kerrontakonventioita (Saastamoinen 1999, 179). Kun tutkija ja tutkittavat jakavat saman kulttuurisen todellisuuden, tulevat kertomusten *todentunnun* ja *uskottavuuden* kriteerit keskeisiksi. Kuten Heikkinen (2001, 207) toteaa, hyvässä tarinassa on jotakin tuttua, jotakin uutta. Parhaimmillaan kertomus avartaa ymmärrystämme, jos se mahdollistaa tuttuudellaan kuulijan tulemisen tarinaan sisään, mutta samalla puhuttelee kuulijaa jollakin uudella, ennestään vieraalla. Katson kerronnallisen analyysini synnyttämien narratiivien, Sirkan, Pirjon, Eskon ja Johannan tarinoiden, todentunnun ja uskottavuuden kriteereiden täyttyvän. Ensinnäkin narratiiveissa on kyse synteisistä, jonka ainekset tulevat suoraan tutkimuksen raakamateriaalista. Toiseksi, kolme kokenutta, työelämässä edelleen mukana olevaa lehtoria, luki edellä mainitut neljä tarinaa ja kommentoi niitä. Heidän havaintojensa perusteella tarkensin joitakin yksityiskohtia.

Kaikille laadullisen haastattelun muodoille on yhteistä haastattelutilanteiden vuorovaikutuksellisuus. Korostuneimmin haastattelun vuorovaikutteisuuden merkityksestä puhuvat Holstein ja Gubrium (1995) aktiivihaastattelu-käsitteen valossa. Vuorovaikutus ei ole pysyvää haastattelun alusta sen loppuun asti, vaan molempien osapuolten perspektiivi haastatteluteemaan voi vaihdella tilanteen mukaan. Ymmärrän perspektiivin vaihtelun olevan lähellä kerronnallisen aseman eli position valintaa ja sen muuttumista tilanteisesti. Saman haastattelun aikana saattoi ilmetä esimerkiksi ”vääryyttä kärsineen”, ”minä nuorena opettajana”, ”uupuneen ikääntyneen opettajan” tai ”jo luovuttaneen ikääntyneen opettajan” positioita, jotka vaihtelivat haastattelun kuluessa. Myös haastattelija voi ehdottaa eri näkö-

kulmia ja positioita haastateltavalle, jotta teemaa tulisi käsiteltyä mahdollisimman monesta näkökulmasta. Kokeilin toisessa asiantuntijahaastattelussa haastateltavan asettamista eri positioihin, esimerkiksi ”kerro, miltä rehtorin silmin tämä opettajien ikääntyminen näyttää”, ”miltä itsestäsi tuntuu ikääntyä” tai ”mitä kuvittelet nuorempien opettajien ajattelevan vanhemmista kollegoistaan”. Varsinaisissa tutkimushaastattelussa en tarjonnut positiota ulkoapäin, vaan haastateltava teki itse valinnan, jonka otin myöhemmissä analysoinneissani huomioon ja yhdeksi luokittelukohteeksi.

Laadullisen haastattelun vahvuus on siinä, että sen avulla saadaan esille haastateltavien perspektiivejä ja merkityksen antoja tutkittavaan ilmiöön (Warren 2002, 84). Opettajahaastattelussa on vaarana, että refleктоimaan tottuneet opettajat alkavat antaa merkityksiä kokemuksilleen ja itse kokemus jää toissijaiseksi. Esimerkiksi opettajat voivat sosiologisesti alkaa pohtia kysymystä, millaista on ikääntyä tässä nuoruutta uhkuvassa ajassa. On todettu, että jos haastattelija johtaa haastateltavan abstrakteihin diskursseihin, niistä on huomattava vaikea johdattaa takaisin kokemuksiin (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 199). Jos taas haastateltava itse ajautuu abstrakteihin diskursseihin, voi haastateltavalle olla jopa helpotavaa, että haastattelija johdattaa sieltä pois kysymällä esimerkiksi: ”Miksi mietit kyseistä asiaa?” tai ”Kerro esimerkki tilanteesta, jossa olet ilmiöön törmännyt.”

Väitän, että haastateltavillani oli käsitys, että kokemusten kertominen ei tieteen traditiossa ole yhtä arvokasta kuin ilmiöiden abstrahointi. Tästä syystä haastateltavat aika ajoin vähätelivät kokemuksiaan ja jopa välttelivät konkreettisista tapahtumista kertomista pyrkien abstrakteihin diskursseihin. Kerronnallisessa haastattelussa on ensiarvoisen tärkeä tehdä selväksi, että kokemukset ja tapahtumat nähdään arvokkaina ja tavoiteltavina ja että juuri niitä halutaan kuulla.

Samalla kun korostetaan haastattelun vuorovaikutteista luonnetta, on eettisesti relevanttia pohtia sitä, kenellä on vuorovaikutuksen syntymiseksi kulttuurista ja narratiivista pätevyyttä. Onko niin, että vain kertojina pätevät henkilöt saavat äänensä kuuluviin? Kävikö tutkimukseeni osallistumisessa siten, että vain kertojina pätevät ilmoittivat halukkuutensa keskustella tutkijan kanssa tai kirjoittivat kokemuksistaan. Laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa tuodaan esiin näkökulma, että kriteerit narratiiviselle pätevyydelle ovat tulleet vaativammiksi niin sanotun uuden etnografian myötä. Perinteisesti etnografille on riittänyt informantti, jolla on oman kulttuurinsa tuntemus ja taito kertoa siitä. Uusi etnografia odottaa informantiltaan lisäksi taitoa tehdä tulkintoja kulttuurisista kertomuksista. Tämän kriteerin myötä kertojaksi ei enää olekaan kuka tahansa pätevä. (Holstein & Gubrium 1995, 23–24.) Kannustin opettajia kertomaan kaikesta ikään, ikääntymiseen ja kouluun liittyvästä, minkä he kokivat itselleen merkityksellisenä. Mikäli kirjoittaminen ei sujunut, annoin vaihtoehdoksi keskustelun kanssani. Pyrin kaikin keinoin madaltamaan kriteerejä kertojakompetenssille: jokaisen kokemukset olisivat kertomisen ja kuulemisen arvoisia.

Voidaan ajatella, että kerronnallinen näkemys haastattelusta madaltaa kynnystä kertojakompetenssille. Kokemuksistaan kertominen on niin luonnollinen tapa olla vuorovaikutuksessa, kuin se tutkimushaastattelutilanteessa on mahdollista. Tutkimukseni lähtökohta haastattelulle oli hyvin otollinen, koska haastateltavat olivat motivoituneita kertomaan juuri oman, henkilökohtaisen siihenastisen ikääntymis- ja opettajatarinansa, ilmoittivathan he itse kiinnostuksensa tulla keskustelemaan.

Kerronnallinen haastattelutilanne edellyttää haastattelijalta enemmän luontevuutta kuin metodista jäykistelyä ja kuuntelua pikemminkin kuin loppuun asti harkittuja kysymysten muotoiluja. Kerronnallisten kysymysten ja järkevien jatkokysymysten esittäminen voi kuitenkin tietyissä tilanteissa olla merkityksellistä tutkittavaan ilmiöön sisälle pääsyn kannalta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 203). Voidaan ajatella, että parempi tapa muotoilla haastattelukysymykseni ”miten päädyit opettajan uralle” olisi ollut pyyntö: ”Kerro opettajaksi ryhtymisestäsi”. Näin siksi, että kun tutkija houkuttelee esiin kertomusta, siinä on enemmän mukana kokemuksellisuutta kuin kysymykseen vastaamisessa, jolloin ilmiö näytetään aidompana.

Autenttisimmillaan tutkimukseni haastateltavan puhe oli silloin, kun ikääntynyt opettaja muotoili tietyn tapahtuman tai kokemuksen kertomukseksi tässä ja nyt, kyseisessä haastattelutilanteessa (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 218). Toimintani haastattelijana tähtäsi siihen, että luon tilaa kulloisenakin hetkenä syntyville kertomuksille, joissa on tilanne, henkilöt ja juoni. Aiemmin siteeraamani ikääntyneen naisopettajan lausahdus ”kannattaa lähteä pois, ei kannata istua kahvipöydässä silloin, kun siinä on nuoria naisopettajia ja miesrehtori”, on esimerkiksi kokemuksesta, jossa kuvataan tilanne (kahvipöytä), henkilöt (kertoja, nuoret naisopettajat ja rehtori) ja juoni (koska olen ulkopuolinen tai näkymätön tilanteessa, jossa rehtori ja nuoret naisopettajat kiinnittävät huomion vain toisiinsa, lähdän pois minimoidakseni tilanteissa syntyvän mielihahan tunteen). Omaan tutkijan toimintaa jälkikäteen analysoidessani voin todeta välillä onnistuneeni tilan luonnissa, välillä en, koska esitin kysymyksiä liian suoraan töksäyttämällä.⁷⁷ (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 193.)

Informanttien tapa reagoida kuulijaan voidaan Bourdieun mukaan jakaa kahteen tyyppiin: kuulijalle puhutaan niin kuin hän olisi ulkopuolinen tai niin kuin hän olisi tuttu. Reagointi voi vaihdella haastattelun aikana sen mukaan, miten haasta-

⁷⁷ Seuraava Perttula (2005) siteeraava kuvaus haastattelijan roolista kuvaa osuvasti myös omia pyrkimyksiäni haastattelutilanteissa. Aina en niissä onnistunut. ”Kun tutkija pyytää toisia kuvaamaan kokemuksiaan, hänen on osoitettava, että pitää niitä tosina ja todellisina. Kokemuksen tutkijalle on tärkeää rakastava asennoituminen toisia kohtaan ja siinä heräävän ihmetyksen tunteen vaaliminen tilanteissa, joissa saa tutustua toiseen, itselleen vielä hetki sitten vieraseen, tapahtuu se sitten valmiiksi kuvatun kokemuksen kautta tai kasvotusten. Se on tutkijan taitoa olla olemassa toiselle kiinnostuen hänestä ja hänen kokemuskuvauksistaan enemmän kuin itsestään. Kasvotusten ollessa on lisäksi kyse rohkeudesta palauttaa kokemuskuvaukset sen aiheen piiriin, jota tutkimuksen on määrä koskea.” (Perttula 2005, 156.)

teltava kokee tulleen kuulluksi ja ymmärretyksi. (Nurminen 1992.) Tutkimuksessani haastattelijan naissukupuoli on saattanut vaikuttaa haastateltavan ulkopuolisuuden tai tuttuuden kokemiseen haastattelutilanteessa. Osoituksena tästä näen naisopettajien luontevan puheen sukupuolittuneista ikäänymiskokemuksistaan, joskin muutama miesopettaja oli tehnyt sivullisena huomioita muun muassa rehtorin osoittamasta arvostuksen puutteesta naisopettajia kohtaan opettajainhuoneessa ja toi sen haastattelupuheessaan esiin. Koen, että naisopettajien oli helpompi kertoa ikäsyrjintään viittaavista, joskus noloista tapahtumista naishaastattelijalle. Toisaalta ehkä miesopettajien oli vaikeampi kertoa itselleen kiusallisista tilanteista naistutkijalle, joskin kiusallisia tilanteita tuli esiin sekä miesopettajien kirjallisissa kertomuksissa että myös miesopettajien haastatteluissa.

Suurempi merkitys kokemuksellisuuden ja kerronnallisuuden määrälle, kerronan tiheydelle, rikkaudelle ja omakohtaisuudelle oli ikäänymyneen opettajan käsitys julkisen ja yksityisen erottelusta kerronnassaan kuin opettajan sukupuoli, joskin sillä oli selvä yhteys kerrontaan niin, että julkista puhetta viljelivät enimmäkseen miesopettajat. Pysin kaikin keinoin olemaan kuitenkin uusintamatta stereotypiaa vain urastaan ulkokohtaisesti puhuvasta miesopettajasta, joka ei edes maininnut lastensa syntymää tai katkelmallisesti ja värikkäästi ihmissuhdekiemuroissa pyörivästä naisopettajasta. Kaikkien opettajien kerronta koski pitkää työuraa ja koulussa ikäänymystä, kuten oli tehtäväksi annettu. Tutkimuksen analyysi sekä niihin perustuvat tulkinnat ovat tapahtuneet tämän kehyksen sisällä.

Joissakin tapauksissa haastateltava johti tai ainakin pyrki korostuneesti johtamaan keskustelua ja varoi näin ajautumasta karikoihin, tilanteisiin, joissa menetäisi kontrollin. Eräät haastateltavat olivat miettineet edeltä käsin hyvin tarkasti kertomuksensa episodit (toisaalta näin oli tapahtunut kaikissa kirjoitetuissa tarinoissa). Muutama opettaja toi avoimesti esiin haastattelun alussa, että oli selannut päiväkirjojaan tai muistikirjojaan, joista oli valinnut mielestään kiinnostavia tai merkittäviä sattumuksia. Samoin eräs kirjoittaja perusti tarinansa ”muistiinpanoihin viimeiseltä viideltä vuodelta”, mikä ei sulkenut pois tarinoiden kosketavuutta ja omakohtaisuutta. Haastattelutilanteeseen edeltä käsin puheensa suunnitellut saattoi olla ”rutinoitunut tarinan kertoja, jolle haastattelu on vain yksi tilaisuus kertoa versio moneen kertaan kerrotusta tarinasta” (Hyvärinen & Löytyniemi 2005, 218) tai ahdistavia ja traumaattisia tapahtumia kokenut opettaja, joka ei nähnyt muuta vaihtoehtoa kuin kertoa kaaoksesta nouseva kertomuksensa.

Onnistuneimmillaan haastattelutilanteiden kertomukset ovat juuri kyseisessä hetkessä, tutkijan läsnä ollessa ja hänen myötävaikutuksellaan tuotettuja subjektiivisia rekonstruointeja. Niissä tulee ilmi haastateltavan henkilökohtainen, subjektiivinen osallisuus niihin käytäntöihin ja diskursseihin, jotka kiinnittävät merkityksiä kouluinstituutioon; samalla haastateltava rakentaa kertomuksessaan yksityistä subjektiivuttaan (Koivunen 2000, 93), ikäänymyneen opettajan narratiivista identiteettiään. Kaikki piirteet, jotka neutraaliutta tavoittelevassa haastattelussa näyttäytyvät häiriönä, puutteena tai vikana, ovat nyt vuorovaikutusta korostavas-

sa otteessa tulkinnallisen rikkauden lähde (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 211). Haastattelutilanne sisältää myös aina jonkinasteisen mysteerin, jonka näen olevan läsnä kaikessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi on mahdoton tehdä lopullista päätelmää siitä, miksi vuorovaikutus ei aina onnistunut

9 Pohdinta ja päätelmät

Olen koko tutkimusprosessini ajan pohtinut sitä, mitä itse asiassa tutkin. Jos minulta on kysytty, mistä aiheesta teen väitöskirjaa, olen useimmiten vastannut: ”Opettajien ikääntymisestä”. Jos olen halunnut tehdä vaikutuksen kysyjään, olen vastannut: ”Opettajien narratiivisista identiteeteistä.” Kumpikaan vastaus ei kuitenkaan ole kertonut todellista tutkimuskohdettani, vaan pelkän aihealueen. Tässä vaiheessa tutkimuksen tekoa on hyvä kysyä, ovatko tutkimuskohteenani olleet opettajat, koulu, kokemukset, kertomukset, ikääntyminen vai kerronnalliset identiteetit. Nyt kun olen tilanteessa, jossa kysymykseen vastaamista en voi enää kiertää, siirtää tuonemmaksi tai välttää, vastaan, että en ole tutkinut mitään edellä mainituista. Perustelen väitettäni ensimmäisen tutkimustehtäväni kautta.

Tutkimustehtävistä ensimmäinen koski sitä, mitä ja miten opettajat kertovat ikääntymiskokemuksistaan ja millä tavalla ne määrittyvät suhteessa julkisiin, kulttuurisiin ikääntymiskertomuksiin.

Tarkastelun lähtökohtana on ollut sosiaaliseen konstruktionismiin perustuva todellisuuskäsitys: Todellisuus rakentuu jatkuvassa ihmisten välisessä kommunikatiivisessa toiminnassa, joka hyödyntää olemassa olevia kulttuurisia resursseja. Prosessi on kahtalainen, kulttuuria sekä muokataan että tullaan sen muokkaamiksi. Jokaisen ihmisen subjektiivisuus muovautuu prosessissa, jossa merkityksiä ja resursseja ammennetaan tietystä sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. (Burr 1995, 2–5, 104; Gergen 1985; Saastamoinen 1999, 168; Schwandt 2002, 197; Trux 2001, 182.)

Edellisen luonnehdinnan mukaan kokemus on jotakin, joka sisältää omaa, itse koettua ja subjektiivista, mutta myös yleistä, kulttuurista. Näin ollen ikääntyminen on subjektin henkilökohtainen, yksityinen kokemus, joka samalla kiinnittyy kulttuuriin. Kun yksilö kertoo ikääntymisestään, hän kertoo sekä itsestään että ympäröivästä kulttuurista, niistä merkityksistä, joita kaikki tuotamme tiedostaen ja tiedostamatta omassa kielenkäytössämme puhuessamme iästä ja ikääntymisestä.

Ratkaisen kysymyksen yksilöllisestä ja kulttuurisesta siten, että tutkin kulttuuria ihmisessä, en ihmistä (opettajat) tai yksittäistä ilmiötä (koulu, ikääntyminen) kulttuurissa. Kokemuksen kulttuurisuuteen löytyy reitti yksityisen kokemuksen kautta. Subjektiivisen merkityksenannon kautta on mahdollista päästä käsiksi jaettuihin merkityksiin. (vrt. Jähi 2004, 162.) Kiinnostukseni kohdistuu viime

kädessä siihen, miten ja mitkä kulttuuriset ikääntymiskertomukset heräävät eloon opettajanarratiiveissa.

9.1 Aktiivinen ikääntyminen kulttuurisena kertomuksena opettajanarratiiveissa

Busy hands are happy hands (Katz 2000, 145).

Kuinka moni meistä näkee itsensä huonokuntoisena, ylipainoisena, tylsistyneenä eläkeläisenä, jonka harrastuksena on television katselu ja radion kuuntelu? Kuinka moni *kertoisi* kyseisen vision itsestään tutkijalle tai ylipäätään kenellekään? Ainakin jos kertojana on eläkkeelle siirtyvä tai siirtynyt opettaja, kertomus on päinvastainen.

Aktiivisen ikääntymisen kertomusta voisi luonnehtia jopa välttämättömäksi retoriikaksi 2000-luvun länsimaisessa kulttuurissa. Mitä pidemmälle elämänsänsä yksilö säilyttää riippumattomuutensa, sitä etäämpänä pysyvät kauhuskenaarit sairaalaan vuoteeseen hylätystä vanhuksesta. Oma aktiivisuus on edellytys riippumattomuudelle. Niin sanottu voimavaradiskurssi ikääntyneistä, minkä sisälle aktiivisen ikääntymisen konstruktio asettuu, on lähes viralliseksi luokiteltava ikääntymispoliittinen kannanotto.

Yleensä vanhustutkimuksessa aktiivisuudella viitataan kolmenlaiseen aktiivisuuden muotoon: liikunnan harjoittamiseen, sosiaaliseen osallistumiseen ja kiinnostukseen jokapäiväisistä elämän ilmiöistä. Aktiivisuuden tavoitteeksi asetetaan hyvinvoiva ikääntynyt henkilö. (Katz 2000, 136.) Aktiivisuuden kautta voidaan saavuttaa hyvinvointia, joka takaa onnistuneen vanhenemisen. Vanheneminen on onnistunut, mikäli saa elää pitkään, terveenä ja tyytyväisenä (Palmore 1985, 29).

Ikääntyneet opettajat ovat sisäistäneet kulttuurisen kertomuksen aktiivisesta ikääntymisestä. Tämä ei tarkoita sen vastaansanomaton hyväksyntää, vaan sitä, että aktiivisen ikääntymisen käsitteeseen otetaan kantaa samalla, kun kerrotaan omista kokemuksista ja suunnitelmista. Sirkkan narratiivi on esimerkki aktiivisen ikääntymisen kulttuurisen kertomuksen omaksumisesta osaksi omaa tarinaa. Sirkka todentaa Katzin (2000) busy bodies -konseptin omassa tarinassaan itsestään aina kiireisenä eläkeläisenä. Hänelle eläkkeellä olo merkitsee itsestä ulospäin suuntautuvaa aktiivisuutta, sosiaalista osallistumista vaihtuvissa ja moninaisissa yhteyksissä.

Katz (2000) pohtii ikääntyneisiin kohdistuvaa aktiivisuuden vaatimusta laajemmassa poliittisessä kontekstissa ja ulottaa sen koskemaan koko uusliberalistista

yhteiskuntaa.⁷⁸ Paitsi että ikääntyneiden aktiivisuus on dominoiva lääketieteellinen ja kulttuurinen ihanne, hänen mukaansa uusliberalistisessa länsimaisessa yhteiskunnassa kaikki ei-tuottavat tahot pyritään voimaannuttamaan ja saattamaan tuottaviksi, niin myös ikääntyneet henkilöt. Tuottavuus-sana on korvattu ilmauksella *aktiivisuus*.

Produktiivisen vanhenemisen käsite on myös osa suomalaista voimavaradiskursia. Käsitteen keskeisenä sisältönä on näkemys ikääntyneen ihmisen käyttämättömistä, arvokkaista voimavaroista, jotka he erilaisin *aktiviteetein* voivat valjastaa joko palkkatyöhön tai ei-palkkatyöhön kuten kotityö, lastenhoito, vapaaehtoistyö tai omaishoito. Myös kouluttautuminen (vrt. elinikäinen oppiminen) ja uusien taitojen hankkiminen luetaan tuottavaan vanhenemiseen. Tuottavan ikääntymisen käsitteen käyttöä perustellaan tavallisesti viidellä argumentilla.

Ensinnäkin ikääntyneiden ihmisten toimintakyvyn lisääntyminen luo edellytykset tuottavalle toiminnalle. Toiseksi halutaan kiinnittää huomiota siihen, että yhteiskunnassa ei ole riittävästi tuottavia rooleja ikääntyneille kansalaisille. Kolmantena tavoitteena on kehittää positiivisempi näkemys käsitykselle, että ikääntyminen on riippuvuuden kautta. Neljäs tarkoitus on murtaa ikäsyrijntä. (Koskinen 2004, 33–34.)

Muun muassa Andrews (1999) ja Gibson (2000) kritisoivat vanhuksiin kohdistuvaa tutkimusta siitä, että se tosiasiaa kieltää vanhuuden. Se, että vanhuutta ei sellaisenaan oteta tutkimuskohteeksi täysin omana, hyväksyttynä ilmiönä, kertoo heidän mielestään siitä, että jopa gerontologinen tutkimus ei halua tutkia vanhuutta sinänsä, vaan sitä, miten ikääntyneetkin saataisiin olemaan keski-ikäisiä tai ainakin näyttäytymään ulospäin sellaisilta. Hiukan samaan viittaa tuottavan työn teon perusteluksi esitetty näkemys, että ikääntyminen ei ole riippuvuuden kautta. Toisille se on sitä, toisille ei; ikääntyneet eivät ole homogeeninen ryhmä.

Koko yhteiskuntaan, kaikenikäisiin ihmisiin kohdistuva aktiivisuuden vaatimus ulotetaan nykyaikaisessa voimavararetoriikassa koskemaan myös ikääntyneitä ihmisiä. Täten toisaalta halutaan välittää ikäsyrijntää purkava viesti – ikääntyneet kansalaiset ovat ihan kuin ketkä tahansa kansalaiset – toisaalta samanaikaisesti kielletään ikääntymisen ja vanhuuden vaiheen erityisyys ihmisen elämänsä elämässä.

Sirkan narratiivi on arkkityyppi aktiivisen ikääntymisen mallitarinasta. Mutta miten aktiivisen ikääntymisen ja tuottavan ikääntymisen ilmaukset sopivat Pirjon tai Johannan narratiiviin? Pirjo kertoi tavoittelevansa harmoniaa, tasapainoa, levollisuutta ja hiljenemistä eläkkeelle päästyään. Vielä viimeisiä vuosia työssä olevalla Johannalla ei ollut minkäänlaista visiota tulevaisuuteen, vain tämä hetki ongelmiseen ja vastoinkäymiseen.

⁷⁸ Työelämäkeskusteluun on tullut ilmaus *24 tunnin yhteiskunta* tai *social jet lag*. Sillä tarkoitetaan ihmisten vuorokausirytmien sekoittavia epäsäännöllisiä työaikoja, palveluiden saatavuutta ympäri vuorokauden, sitä, että yhteiskunta on ”aina hereillä”. (Helsingin Sanomat 19.07.06, B 6.)

Pirjolle harmonia ja levollisuus edustivat omaa rauhaa, omia aikatauluja, kiireetömyyttä, aikaa omille rakkaille harrastuksille kuten maalaamiselle, lukemiselle ja luonnossa liikkumiselle. Näen Pirjon tavoittelevan omalla tavallaan aktiivista ikääntymistä, mutta kysymys kuuluu, onko se kuvatuista ja ikääntyneeltä odotettua aktiivisuutta. Jos aktiivisuudella tarkoitetaan hyödyksi olemista ja sosiaalista osallistumista, omiin intohimoihin paneutuminen eläkkeellä tai ”oman sisimmän kuuntelu”, kuten Pirjo kuvaa, ei ole yhteiskunnan tarkoittamaa tuottavaa ikääntymistä.

Sosiaalisen osallistumisen vaatimus osana aktiivista ikääntymistä on saanut kritiikkiä osakseen. Ikääntyneisiin ihmisiin kohdistuvaan ”pakkososiaalisuuden” vaatimukseen voi suhtautua myös huumorilla, kuten seuraavassa sitaatissa Katzin (2000) haastattelema Dorothea osoittaa:

We live in a community in Florida and some of the people there are what I call institutionalized. Now this is what I call the thing. They tell you we are going to have a pancake breakfast at eight o'clock on Wednesday; now all you little seniors have nothing to do. Everyone gather here at eight...I went to school as a child. I don't want to go back to that as a senior. (Katz 2000, 146.)

Sosiaalisen osallistumisen vaatimus näkee helposti vanhukset homogeenisena ryhmänä, jonka puolesta päätökset osallistumisesta ja ryhmien toiminnan sisällöistä tehdään siellä, missä tiedetään, mikä vanhoille ihmisille on heidän parhaansa. Ikääntyneet ovat ilmaisseet tutkimushaastatteluissa halunsa valita itse osallistuako ja jos osallistua, minkälaisiin aktiviteetteihin ja milloin. (Katz 2000.)

Sirkka kertoo liittyneensä hyvissä ajoin ennen eläkkeelle siirtymistään ryhmiin ja valmistautuneensa lisääntyneeseen vapaa-aikaan uusien harrastuksien. Hän ikään kuin laati oman, eläkeläisopettajan lukujärjestyksen harrastuksistaan ja menoistaan, kun taas toiset opettajat Pirjon tapaan kertoivat välttävänsä aikataulutettua vapaa-ajan viettoa ja vetäytyvänsä mieluummin omaan rauhaan ihmispaljoutta välttäen.

On välttämätöntä esittää kysymys, onko niin, että ikääntyneille henkilöille on olemassa valmis, ennakolta ja heidän ulottumattomissaan määritelty positio, johon heidän tulee eläkkeellä asettua. Muiden määrittelemällä aktiivisuudella ja tuottavuudella ikääntyneet henkilöt voivat lunastaa paikkansa ja eläkkeensä. Jos he eivät siihen kykene tai sitä halua, on oma eläkeläisen subjektius rakennettava itse ja täysin uudelta pohjalta.

9.2 Terveyden vaaliminen kulttuurisena kertomuksena opettajanarratiiveissa

Now we see seniors in pastel jogging suits...the white fluffies (Katz 2000, 145).

Keskeinen osa aktiivisen ikääntymisen sisältöä on fyysinen aktiivisuus. Sen tavoitteena on terveys, ylipainon välttäminen ja nuorekkaan olemuksen säilyttäminen. Ikääntyneet opettajat ovat sisäistäneet edellä luonnehditun kulttuurisen kertomuksen aktiivisesta ikääntymisestä. Sen sisältä voidaan löytää omana mallitarinanaan ”terveyden ylläpitoa ja vaalimista elämän ykkösasiana” korostava kulttuurinen kertomus, mikä nousee esiin lähes jokaisessa 34 opettajatarinassa.

Oma tai läheisen ihmisen sairastuminen oli koskettanut noin joka toista aineistoni opettajaa. Oma oireilu kuten sairastelu, vakava sairaus, fyysiset muutokset kehossa, uupumus, jännittäminen, itkeskely tai univaikeudet liitettiin kerronnassa usein paitsi ikään myös opettajan työn kuormittavuuteen ja jaksamisongelmiin työssä. Tutkimustulokset vahvistavat havainnon. Kuntatyöntekijöistä opettajat ovat Suomessa suurin uupujaryhmä (Hakanen 2004, 252–253). Taitavista ja moraalisia tavoitteita toteuttavista opettajista tulee usein joko kyynisiä tai loppuun palaneita (Fullan 1994; Sennett 2000, 117–124; Simola 1998, 104–105). Yhä useampi opettaja tuntee syyllisyyttä, kun omat voimavarat eivät riitä (Brown, Ralph & Brember 2002, 8; Hargreaves 1994, 143).

Opettajat osoittivat olevansa hyvin tietoisia siitä, mitä terveydellisiä riskejä yhdistelmään ”työn raskaana kokeminen ja iän karttuminen” liittyy. Mikäli lisäksi omat elintavat koettiin passiiviksi, seurauksena oli niin sanottu pitäisi-puhe, haavautuminen siihen, että ”maali hämöttää”. Tällaisessa tilanteessa, etenkin jos lähellä oli varottava esimerkki pitkälle sairauslomalle joutuneesta tai kuoleman kohdanneesta opettajatoverista, ennenaikaiselle eläkkeelle lähteminen oli varteenotettava ratkaisu, edellyttäen että se taloudellisesti oli mahdollista. Useimmin kerrottu syy ennenaikaiselle eläkkeelle lähtöön oli se, että saa mahdollisuuden hoitaa omaa terveyttä ja läheisiä ihmissuhteita. Työssä loppuun asti olevat opettajat odottivat tulevilta eläkepäiviltään terveyden näkökulmasta samoja sisältöjä.

Millaisia kulttuurisia kertomuksia opettajat hyödynsivät puhuessaan terveyteen liittyvistä ratkaisuistaan tai kokemuksistaan? Vallitseva terveyteen liitetty mallitarina on elämän ilmiöiden biologisoiminen ja medikalisoiminen sekä niihin liitetty nuorekkuuden, hoikkuuden ja pitkän iän vaatimus. Ruotsalaiset vanhuustutkijat puhuvat ”kehon palvonnasta”. Heidän mukaansa keho on kaapannut sielulle varatun moraalisen ja ideologisen funktion. (Öberg & Tornstam 1999, 631.)

Väestölaskelmien mukaan vuonna 2050 maailmassa elää ensi kertaa enemmän yli 65-vuotiaita kuin alle 65-vuotiaita ihmisiä. Satavuotiaaksi elävien määrä tulee

nousemaan jyrkästi. (Helsingin Sanomat 18.7.2006, D 1.)⁷⁹ Lääketiede lupaa entistä useammalle pitkää ja tervettä vanhuutta, terveyskasvattajat lupaavat samaa niille, jotka itse vaalivat omaa terveyttään.

Kulutuskeskeisyys on suurten ikäluokkien mukana kasvanut ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa. Koska kulutuskapitalismin logiikkaan kuuluu ajatus jatkuvasta kasvusta, on selvää, että markkinointi etsii koko ajan uusia vallattavia kuluttajaryhmiä. (Kupiainen & Suoranta 2005, 289–290). Nuorennusmarkkinat tarjoavat kasvavalle ikääntyneitten ryhmälle muun muassa kehonharjoitteita, vanhuusravintoa, hormoniterapioita ja vanhuuskosmetiikkaa. Kuten Karisto (2004, 96) toteaa, ”väestö vanhenee, mutta se kokee pikemminkin nuorentuvansa. Koska ihmiset haluavat esittää ja olla ikäistään nuorempia, markkinat voivat hakea maalinsa siten, että tähtäyspiste asetetaan hieman kuluttajien todellista ikää alemmaksi”.

Tarjonta koskee kaikkia ikääntyviä ja ikääntyneitä ihmisiä. Silti odotukset iän merkkien peittämiseksi eivät kohdistu samalla tavalla ikääntyneisiin naisiin ja miehiin. Erityisesti naisten odotetaan peittävän iän tuomat merkit ruumiissaan ja huolehtivan hoikkuudestaan.

Vanha nainen representoituu kulttuurissamme eri tavoin kuin vanha mies. Kaiken ikäisillä naisilla on terveys-, terapia-, itsestä huolehtimis-, laihduttamis- ja ikääntymisen merkkien vastustamiskulttuureista kumpuava sanasto ja ilmaisuvoima hallussa (Virkki 2004, 222). Kuvatunlaista nuorekkuus- ja laihduttamis-sanastoa myös aineistoni ikääntyneet naisopettajat kertomuksissaan innokkaasti hyödynsivät, mutta myös kritisoivat. Kyse ei ole pelkästään terveyden vaalimiseen liittyvästä kerronnasta, vaan kerronta koskee usein ruumiin pintaa, sitä, millä kukin ulospäin näyttää. Postmodernissa länsimaisessa yhteiskunnassa (ulkonäkö)ruumis on tuotettu merkki, monien koodien ja lukutapojen paikka. Luemme ruumiista sosiaalisia asemia ja elämäntyylyjä, mutta myös moraalista tilaa, pätevyyttä, itsekuria ja elämänhallintaa. (Julkunen 2003, 32–35; myös Giddens 1991.)

Aineistoni ikääntyneitten opettajien kerronta vahvistaa kaksoisstandardi-teorian elinvoimaisuuden: Ainoastaan ikääntyneet naisopettajat puuttuivat kerronnassaan ulkoisiin iän merkkeihin tai ylipainoon itsessään ja kokivat ympäristön paineen säilyttää nuorekas olemus. Kulttuurissamme odotetaan naisten peittävän iän tuomat merkit itsessään. Tulos vahvistaa kaksoisstandardi-teorian ajantasaisuuden, vaikka myös sen kyseenalaistavia tutkimustuloksia on raportoitu (vrt. Öberg

⁷⁹ Maailman pohjoisissa maissa on sata vuotta täyttäneitä naisia noin kuusi kertaa enemmän kuin sata vuotta täyttäneitä miehiä. Italiassa suhde on neljän suhde yhteen. Sardiniaissa satavuotiaita naisia ja miehiä on suurin piirtein yhtä paljon. Syytä ilmiöön haetaan ruokavaliosta. Jos miehet pääsevät 80 vuoden ikään, sen jälkeen välimerellinen ruokavalio alkaa purra juuri vanhoissa miehissä. Sardinialaiset miehet kuolevat harvoin sydän- ja verisuonitauteihin. (Helsingin Sanomat 18.7.2006, D 1.)

& Tornstam 1999, 639). Tämä ei tarkoita sitä, etteivätkö miesopettajat olisi huolestuneita iän mukanaan tuomista merkeistä⁸⁰. Kulttuurimme kuitenkin hyväksyy miesten ikääntymisen näkyvät merkit. Ne eivät esimerkiksi estä uralla etenemistä tai kyseenalaista uskottavuutta.

Eskon narratiivi hyödynsi terveyden biologisointi- ja medikalisoitinkertomusta eri tavalla kuin Sirkkan narratiivi. Kun Sirkka keskittyi myös siihen, miltä ruumis näyttää ulospäin, Eskon kerronta korosti ruumiin puutteellista toimintaa iän karttumisen myötä. Hän kuvasi aivotoiminnan rappeutumista ja siitä seuraavaa toimintojen hidastumista, mikä on haitta nopeita päätöksiä edellyttävässä opettajan työssä. Hän totesi: ”Parempi jäädä hyvissä ajoin terveenä nauttimaan eläkepäivistä kuin puolella teholla jatkaa väen väkisin työtään.” Terveysnäkökulmaan kiinnittyvä lisäsyys ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymiselle oli se, että Eskon opettajatoveri oli yllättäen sairastunut vakavasti.

Nikander (1999) kuvaa, että myöhäismodernissa ajassa kuolema ja ikääntyminen näyttäytyvät haasteina, joiden ratkaisu vaatii ainoastaan aktiivista ja järkevää toimintaa. Esko reagoi rationaalisesti ja hakeutui eläkkeelle, jotta voi vaalia terveyttään, ”joka on ykkösasia elämässä”. Työssä jatkaminen olisi saattanut heikentää mahdollisuuksia pitkään ja terveeseen loppuelämään. Nikander (1999) jatkaa, että kuoleman läsnäolo on alkanut vaikuttaa jokapäiväiseen elämäämme ja toimintaamme tavoilla, joista emme aina ole edes tietoisia. Kuolemaa ei voida välttää, mutta välttämällä elintapoja, joiden tiedämme edesauttavan tautien todennäköisyyttä, saatamme siirtää kuolemaamme. (Nikander 1999, 222–223.)

Ikääntyneiden ihmisten terveyden biologisointi- ja medikalisoitintoreiikka ei hyväksy ikääntymisen merkkejä luonnollisena osana elämäntietoa, vaan kannustaa taisteluun ikääntymistä vastaan kaikin keinoin. Vaikka tiedämme, että emme tule kamppailua voittamaan, ainakin voimme hidastaa ikääntymisen merkkien ilmaantumista. Haluamme elää pitkään, mutta emme halua vanheta.

Kiinnostavaa on, että Esko hyväksyi vaatimuksen lähteä kamppailuun ikääntymistä vastaan ja koki sen ikään kuin oikeutetuksi, jopa siinä määrin, että jätti työnsä. Hän korosti työn vastuullista luonnetta ja sitä, että opettajan työtä ei voi tehdä puolella teholla: ”Ihmisen aivotoiminta alkaa väkisininkin rappeutua tietyn iän saavuttamisen jälkeen. Silloin on vaikea tehdä nopeita ratkaisuja ja ottaa vastuullisia opetettavia kursseja huolehdittavakseen.” Pirjo taas antoi ymmärtää, että ongelma tulee paikantaa työelämän vaatimukseen, ei hänen ikääntymiseensä. Hän totesi sairauslomalta: ”Tajusin, että ihmisestä ei voida repiä enempää irti kuin mihiin voimavarat riittävät ja vain itse voin sen rajan vetää. Ihmisen pitää saada kuunnella omaa kehoaan eikä juosta muiden narussa.”

⁸⁰ Ikääntyneet miehet ovat ilmaisseet huolensa ylipainosta, hiusten lähdöstä tai suorituskyvyn heikkenemisestä (Julkunen 2003).

Terve ikääntyminen on osa onnistunutta ikääntymistä. Jyrkämän (1995) tutkimuksen mukaan ikääntyneet haastateltavat arvioivat ylivoimaisesti tärkeimmiksi asioiksi elämässään hyvän terveyden ja kohtuullisen toimeentulon. Myös tutkimukseni ikääntyneet opettajat kertovat, että terveys on elämässä asia numero yksi. Sen eteen ollaan valmiita tekemään töitä ja näkemään vaivaa. Muut elämän sisällöt tulevat hyvän terveyden myötä mahdollisiksi.

Toisessa tutkimustehtävässä oli tarkoituksena selvittää sitä, minkälaisiin koulun konteksteihin ikääntyminen opettajien kertomuksissa kiinnittyy ja mitä tarinat kertovat koulusta ikääntymisen paikkana.

9.3 Opettajanarratiivit kommentteina ”vanhaa opettajaa” koskevia stereotyyppioita kohtaan

Kukapa meistä ei olisi muistellut omaa entistä opettajaansa lämmöllä, ilkkurisesti, säälien tai jopa loukkaantuneena. Nuorten näkökulmasta neljäkymmentä vuotta täyttäneet opettajat ovat vanhoja, viisikymmentä täyttäneet ikäloppuja. Koulua ja opettajia koskeva kulttuurinen tarinavaranto on laaja ja rikas. Kaikilla on kokemus koulusta opettajineen ja kouluaikaisia muistoja kerrotaan kuten mahdollisia varusmiespalveluaikojen muistoja.

Koulua koskevissa kulttuurisissa kertomuksissa elävät vahvana sukupolvesta toiseen ikääntyneitä opettajia koskevat stereotyyppiat. Ikääntyneen opettajan oletetaan menettäneen oppiaineen tai -aineiden ajantasaisen sisällön hallinnan, olevan asenteiltaan joustamaton, haluton sopeutumaan muutokseen ja innoton kouluajan ulkopuolisiin tehtäviin (Wallace 1999). Ylipäätään opettajia koskevassa tarinavarannossa ikääntyneiden opettajien tehokkuus ja sopeutuvuus kyseenalaistetaan (Redman & Snape 2002).

Aineistoni ikääntyneet opettajat itse asiassa todentavat osan stereotyyppioista, kertovat ne ikään kuin totena. He kokevat stereotyyppioihin vastaamisen voimavarakseen ja vahvuudekseen. He ovat jopa ylpeitä siitä, että eivät sopeudu kaikkiin nykykoulun vaatimuksiin, mistä esimerkkinä on sekä Pirjon että Eskon narratiivit. Ainoa edellä kuvatuista stereotyyppioista, joita ikääntyneet opettajat eivät hyväksy kerrontaansa, on opetettavien aineiden ajantasaisen hallinnan menettäminen. He päinvastoin kertovat varmuuden omasta osaamisesta kasvaneen iän karttumisen myötä. Samoin he kertovat oppilaiden arvostavan ikääntyneen opettajan asiantuntemusta ja luottavan opetukseen esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin valmistautumisessa. Ainoina poikkeuksina ajantasaisesta sisällön hallinnasta mainitaan tietotekniikkataidot ja liikesuoritusten näyttäminen. Kyseisten sisältöjen kerrotaan tuottaneen ongelmia. Yksi kiinnostavimpia tutkimustuloksiani on se, miten vahvasti ikääntyneet opettajat kritisoivat nykykoulun tehokkuuden ja sopeutuvuuden vaatimusta silläkin riskillä, että leimautuvat muutosvastarintaisiksi

tai kehittämisen jarruiksi. Samalla he tekevät eroa nuoriin opettajiin, jotka ”kriittikittömästi lähtevät mukaan kaikkeen uuteen” ja ”sopeutuvat” mihin tahansa.

Suomalaisen koulun muutos- ja kehittämistyö alkoi aineistoni opettajien työssäoloaikana peruskouluun siirtymisestä heidän uransa alkupuolella 1970-luvulla. Peruskouluun siirtyminen on tutkimani opettajasukupolven ammatillinen avainkokemus, jonka lähes kaikki opettajat mainitsevat kerronnassaan. Toiseksi avainkokemukseksi voisi luonnehtia 1990-luvun puolessa välissä alkanutta koulukohtaisten opetussuunnitelmien aikaa, uusliberalistisen koulutuspolitiikan esiinmarssia ja vastakkaisista pyrkimyksistä huolimatta, koulun ja opettajan työn automian vähenemistä

Koulun muutos- ja kehittämistyötä koskeva kerronta kiinnittyy vahvasti omaan ikääntymiseen ja uran aikana hankittuun koulutyökokemukseen. Sekä Sirkan, Pirjon että Eskon kerronta tuovat kaikki osaltaan pinnalle toisaalta sitä problematiikkaa, jota muutos- ja kehittämistyö on koulun arkeen tuonut, toisaalta ikääntyneen opettajan rooliin sisältyviä käyttämättömiä mahdollisuuksia koulun muutos- ja kehittämistyössä. Poikkeuksetta aineistoni ikääntyneet opettajat kertovat siitä, että kokemusta ei haluta kuunnella. Muutos lähtee joka kerta ikään kuin puhtaalta pöydältä. Historiaa ei tunneta eikä siitä juurikaan olla kiinnostuneita. Uudet asiat otetaan joka kerta vastaan uusina. Turhaa työtä tehdään valtavasti, jopa uupumukseen saakka, koska muutos- ja kehittämistyö on tullut kaiken muun työn ohen. Työ koetaan turhauttavaksi, koska kehittämisen tuloksena syntyneet ratkaisut eivät elä käytännössä.

Kulttuurinen kertomus kritiikin taustalla on ”vanhuuden ja viisauden” liittäminen toisiinsa. Tämän päivän työelämäkeskustelussa on esillä huoli siitä, miten ikääntyneiden työntekijöiden kokemus saadaan nuorempien käyttöön, ennen kuin kokeneet työntekijät siirtyvät eläkkeelle. Puhutaan senioriteetistä voimavarana (Heinonen 1998). Erityinen huoli on niin sanotun hiljaisen tiedon, ei eksplikoitavissa olevan tiedon (Polanyi 1966) siirtymisestä. Oletuksena on, että ihmisen ikääntymisen myötä tapahtuu kypsymistä ja kehittymistä kohti viisautta (Koivunen 2001).

Ikääntynyt väestö yhtä hyvin kuin ikääntyneiden opettajien joukko, on naisvaltaista. Vakimo (1998) tuo tutkimuksessaan esille niitä voimavaroja ja vahvuuksia, joita erityisesti vanhojen naisten on nähty yhteiskunnallisessa ja arkisessa vuorovaikutuksessa tarjoavan. Kulttuurimme ikäaikaisissa ajattelumalleissa vanha nainen kytkeytyy tietoon ja välittäjän asemaan.⁸¹ Oman aikamme ikääntyneet

⁸¹ ”Välittäjän rooli nähdään vanhoille ihmisille ominaiseksi, koska vanhempien ihmisten miellellään elävän lähempänä kuolemaa, toista maailmaa, tuonpuoleista. Vanhat ihmiset voidaan nähdä eräänlaisena rajalla elävinä välittäjinä, jotka vievät viestejä tuonpuoleiseen tai hakevat tietoja toisesta maailmasta erilaisin keinoin ja rituaalein.” (Vakimo 1998, 126.) Vanhan naisen tieto on ollut arkielämän tietoa, jota on tarvittu naisen elämän eri vaiheissa: he ovat neuvoneet, auttaneet ja toimineet syntymän, avioitumisen ja kuoleman taitekohdissa oman kokemuksensa turvin. Nuoret tytöt eivät kelvanneet itkijänaisiksi. Pystyäkseen itkemään, piti ”heretä itkulle” eli hankkia

naiset hallitsevat edelleen arkisen elämäntiedon alueita. Isoäideillä on usein aikaa, tietoa, taitoa ja elämäkokemusta neuvoa nuorempia. Myös esimerkiksi perheen ja suvun rituaaleissa ikääntyneillä naisilla on keskeinen asema. (Vakimo 1998, 131.)

Naisopettajat kertoivat saaneensa ikääntyessään uudenlaista varmuutta, uskallusta ja rohkeutta tuoda mielipiteitään esiin ja ottaa kantaa muun muassa koulun muutos- ja kehittämistyöhön. Samalla kun he kertovat iän mukanaan tuomasta rohkeudesta, he kertovat siitä, miten he joutuvat syrjään, heitä ”ei noteerata”. Sirkka olisi toivonut itseään pyydettyään työryhmään, koska hänellä oli aikaisempaa kokemusta asioista, joita työryhmässä käsiteltiin. Hän jopa sanoi, että ei kaipaakaan työryhmän jäsenyyttä, vaan sitä, että hänen kanssaan keskusteltaisiin asioista, jotka hän hallitsee paremmin kuin kukaan muu. Hän totesi: ”Ihan kuin kuusikymppinen nainen ei olisi enää täysivaltainen tai varteenotettava työntekijä ja kollega.”

Mikäli koulussa halutaan, että opettajat eivät siirry heti kun mahdollista eläkkeelle, että ikääntyneiden opettajien kokemus saataisiin käyttöön tai että mahdollista opettajapulaa varten olisi ikääntyneitä opettajia saatavilla, on välttämätöntä tunnustaa ikääntyneiden naisopettajien asiantuntemus ja ammattitaito loppuun saakka. Kukaan ei näkymättömyydestä nouse tekemään ylimääräisiä vuosia.

Koulun yksi tyypillinen piirre on ikä- ja sukupuolineutraalisuus, sanotaan, että ei opettajan iällä eikä sukupuolella ole väliä, persoona ratkaisee (mm. Acker 1994; Viskari & Vuorikoski 2003). Onko niin, että myös opettajat itse pitävät yllä myyttiä koulusta sukupuolettomana ja iättömänä? Seuraavassa sitaatissa kertoja puhuu opettajan iättömyydestä. Kuitenkin hän toteaa, että totta kai oppilas näkee, kuka on vanha, etenkin vanha nainen. Kertojan puhe on tyypillistä, ristiriitaista puhetta sukupuolesta ja iästä koulussa.

Opettaja on oikeastaan iätön, siis oppilaille päin. Yksi oppilas tuli käymään koululla ylioppilaaksi pääsynsä jälkeen. Me tavattiin käytävässä ja se sanoi, et täällä sä vielä oot. Mä sanoin, et joo, täällä ja näin vanhana. No se sanoi siihen: ”Et sä mikään vanha ole.” Totta kai oppilaat näkee, et on vanha ihminen, vanha nainen varsinkin, mut me ollaan niille sen oman aineemme opettajia. Me ollaan persoonallisuuksia, ei ne ikää ajattele. (Aineenopettaja.)

Jatkan vielä hiukan pohdintaa ristiriitaisista ikäodotuksista, joista ikääntyneet naisopettajat kertoivat. Yksi kulttuurinen työelämäkertomus on se, että työelämä odottaa työntekijöiltään muun muassa dynaamisuutta, ajantasaisuutta, joustavuutta ja edustavuutta, jotka kaikki ovat liitettävissä yhteen ilmaisuun: nuorekkuuteen. Kuten Julkunen (2003) tutkimuksessaan toteaa, ikääntyneen työntekijän on tuotettava itsensä nuorena, jotta ”kelpaa”. Ikääntyneet naisopettajat tuovat

riittävästi kokemuksia elämän iloista ja suruista voidakseen tulkita yhteisön tunteita itkuvirsillä. (Koivunen 2001.)

esiin vastakkaisen näkökulman: jos olet tehokas, asiasi osaava, ammattitaitoinen, oppilaiden pitämä, omaat mielipiteitä asioista ja kerrot ne esimerkiksi opettajainkokouksissa, sinut koetaan uhkana, koska toimit päinvastoin kuin ikäodotus olettaa sinun toimivan. Kulttuurinen oletus ikääntynyttä naisopettajaa kohtaan on, että hän viimeisinä työvuosinaan vähitellen vetäytyy, hiljenee, ”on joukon jatkona” ja siirtyy eläkkeelle heti kun se on mahdollista. Muunlainen toiminta vaatii perustelunsa, jonkin syyn ikäodotuksen vastaiselle toiminnalle.

Koulun arki on täynnä erilaisia kohtaamisia, joista yksi on opettajien ja esimiesten välinen kohtaaminen. Opettajien kerronta vastaa tutkimuskirjallisuudesta nousevaa käsitystä rehtorista välikätenä rehtoria ylemmän hallinnon, vanhempien ja opettajien odotusten ristipaineessa (mm. Bottery 2000; Fullan 1982, 141–142).

Esko odotti rehtorin suodattavan ne muutokset, jotka eivät kouluun sovi niistä, joihin on tarpeen lähteä mukaan. Tutkimusten mukaan rehtori on merkittävin yksittäinen selittäjä koulun tasolla muutoksen lopputuloksen kannalta (Fullan 1982, 130, 136). Opettajat ymmärtävät rehtorin aseman ristiriitaisten odotusten keskipisteessä, mutta luonnollisesti olettavat rehtorin asettuvan opettajien puolelle, mikäli tulee ongelmatilanne. Esko koki, että oma rehtori ei ollut opettajien puolella, vaan edusti koulun ulkopuolisia, yleisemmästä yhteiskuntakehityksestä kertovia kovia talouden arvoja, joiden pohjalta sitten toteutti oman koulun paikallista koulutuspolitiikkaa.

Kouluun 1990-luvulla tunkeutunut liikkeenjohdollinen eli managerialistinen johtajuus on tuonut uudenlaisia paineita rehtoreiden ja ikääntyneiden opettajien välisiin suhteisiin. Rehtorin odotetaan tekevän tulosta ja löytävän keinot toteuttaa ulkoapäin annettuja päämääriä. Bottery (2000) mukaan rehtorin toivotaan managerialistisessa johtamistavassa uskovan, että koulun johtaminen on arvoneutraalia. Johtamistapa katsoo rehtorin tehtäväksi pikemminkin opettajien kontrolloinnin kuin heidän luovan potentiaalinsa vapauttamisen tai innostamisen tehtäviinsä. Opettajat nähdään managerialistisessa johtamistavassa resurssina, jota hyödynnetään tuloksen teossa. (Bottery 2000, 63, 76–77.)

Esko kritisoi narratiivissaan koulun johtamiskäytänteitä:

Ei myöskään vähäinen syy [ennen aikaiselle eläkkeelle siirtymiselle] ollut se, että esimiehekseni tuli nuori, virkaintoinen rehtori, joka innostui kaikesta mahdollisesta, jota oli rehtoripäivillä kuullut. Kaikkea olisi pitänyt kokeilla, näkyä ulospäin ja olla niin edustavaa. Totta kai nuoret tai virattomat opettajat lähtivät innokkaina kaikkeen uuteen, kritiikistä ei ollut tietoaakaan.

Esko havainnoi kerronnassaan muutosta, joka koulun sisällä ja koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisessä suhteessa on tapahtunut, mutta samalla kun hän hyväksyy muutoksen välttämättömyyden – ”maailma on muuttunut, niin kuin pitääkin” – hän tuo esiin, että jotakin hyvää on samalla menetetty. Pirjo aloittaa

kertomuksensa toteamuksella: ”Yhtenä päivänä havahduin koulussa, että me aikuiset vaan kävelemme toistemme ohi mitään näkemättä.” Hän tuo esiin tehokkuuden ja tuloksen teon vaatimuksen kohtuuttomuuden ja perää todellista ihmisten välistä kohtaamista koulun arjessa. Sopeutumisen vaatimus koulun ulkopuolelta määriteltyjen arvojen hyväksymiseksi herättää ikääntyneissä opettajissa vastarintaa.

Castellsin (1997) ilmaus *vastarintaidentiteetti* tarkoittaa radikalismien muotoa, josta ei ole yhteiskunnallisia seurauksia, mutta se mahdollistaa kantajalleen kunniallisen elämän omassa lokerossaan (Castells 1997, 8–12). Tulkitsen vuosituhannen vaihteessa eläkkeelle siirtyvässä opettajissa olevan ryhmän, joka rakentaa omaa subjektiivistaan eläkkeelle siirtyessään niin sanotun vastarintaidentiteetin muotoon. Kun ikäidentifikaation tehtävä on ikään kuin kannatella ja kuljettaa yksilö edellisestä elämänvaiheesta seuraavaan (Hänninen 1991, 349), vastarinta managerialistista koulun johtamista, jatkuvaa muutosta ja kehittämistä ja kasvavaa tehokkuuden vaatimusta kohtaan, on ikääntyneiden opettajien jonkinlainen siirtymäriitti⁸² koulusta pois ja elämänvaiheesta toiseen.

Opettajan rooli koulussa on lähes samanlainen uran alusta sen loppuun. Muutosta kasvattajan ja opettajan roolista muihin rooleihin koulun sisällä saattavat tuoda vierailut hallinnon tehtävissä tai määräaikaissa projekteissa. Liikkumavaraa ei juuri ole.

Koulu on instituutio, jolle on tyypillistä vahvasti sisäistetty oikeudenmukaisuuden ja tasapuolisuuden vaatimus. Kun tähän liitetään protestanttinen työetiikka (Weber 1990) tunnollisuuden vaatimuksiin, nousee aineistossani esiin kerrontaa, joka korostaa sitä, että jos opettajan roolia jollakin tavalla varioitaisiin, se olisi epäoikeudenmukaista ja aiheuttaisi ristiriitoja.

Opetusvelvollisuuden lasku ja sen korvaaminen muilla tehtävillä, esimerkiksi mentorointiin viittaavilla, vilahteli opettajien kerronnassa. Pääasiassa aineistoni opettajien kanta oli, että ikääntynyt opettaja pitää nähdä täysivaltaisena ja pystyvänä työntekijänä, joka suorittaa muiden tavoin samat tehtävät loppuun saakka. Puhe on tyypillistä ikäneutraalia koulua koskevaa puhetta. Se korostaa, että opettajan iällä ei ole merkitystä.

On epäoikeudenmukaista, jos sellaiselle opettajalle, joka tekee täysiä päiviä, aletaan järjestellä jotakin. Sen sijaan se voisi olla valtakunnallisesti. Kun nyt nostetaan näitä eläkeiä, pitäisi suunnitella joitakin sellaisia tehtäviä, joihin ikääntyneet voivat siirtyä. En mä ole sitä miettinyt, mutta nyt kun puhutaan mentoreista,

⁸² Riitti-sanalla on kahtalainen merkitys: ensinnäkin se on uskonnollinen toimitus ja toiseksi juhlallinen toimitus, seremonia. Eläkkeelle siirtymiseen liittyy kulttuurissamme ainakin maallisia riittejä, seremonioita. Eläkkeelle siirtyvä esimerkiksi noudetaan viimeisenä työpäivänä työpaikalle tai kuljetetaan sieltä pois jollakin erikoisella kulkuneuvolla tai hänet saatetaan eläkkeelle usein humoristisin joutilaisuutta tai aktiivisuutta symboloivien lahjojen. Opettaja saattaa myös riitinomaisesti pitää läksiäispuheen, jossa jättää ikään kuin perintöä jälkeensä. Puheen sisältö tiivistyisi useimmiten tämän aineiston perusteella toteamukseen: ”Jäitä hattuun.”

niin voisivathan nämä kuusikymppiset olla jonkinlaisia mentoreita, joilla olisi pienempi opetusvelvollisuus. Tekevät jotakin muutakin kuin opettavat. Se ei ole hyvä, jos tämä tehdään vain siellä yksikössä. Pitää olla valtakunnallinen sääntö, silloin se on hyväksyttävää, silloin se on oikeudenmukaista. Kyllä minun mielestäni ikääntyvä opettaja haluaa olla täysivaltainen ja pystyvä, ettei tarvitse myöntää, että minä en pysty tai jaksa. Jos ei jaksa, silloin tietysti täytyy saada lomaa ja sitä kautta sitten pääsee eläkkeelle. (Aineenopettaja.)

Oletus edellisessä sitaatissa on, että opettajan työn kruunu, vaativin sisältö on oppilaiden opettaminen. Muu työ on toisarvoista, ainakin helpompaa tai kuormittavuudeltaan kevyempää. Jos ikääntynyt opettaja luopuu osittainkin opetustehtävästään jäämättä osa-aikaeläkkeelle ja korvaisi sen muilla töillä, teko olisi samalla myönnytys sille, että ei ole enää täysivaltainen ja pystyvä tai että ei jaksa. Suhautumistapa muistuttaa Julkusen (2003) tutkimuksen ”luovuttaneita”, joiksi vielä työelämässä jatkavat ikääntyneet ihmiset kutsuivat niitä, jotka olivat jääneet ennen aikojaan eläkkeelle.

Jos ikääntyneitä ihmisiä koskeva voimavaradiskurssi ulotetaan kouluun ja opettajan työhön, se tarkoittaisi ensinnäkin moninaisempia rooleja opettajille kuin mitä perinteisesti koulussa on ollut tarjolla. Toiseksi se edellyttäisi koulukulttuurin muutosta siinä suhteessa, että opettajat näkisivät myös muun kuin opetustyön arvokkaana. Kolmas vaatimus on, että ikääntyminen hyväksytään luonnolliseksi osaksi elämäntähtäilyä, jolloin korkeaan ikään kiinnittyvä työ ei ole ”helpotus” tai ”kevennys”, vaan työtehtävänä yhtä arvokas kuin siihen asti tehty työ on ollut.

Kolmannessa tutkimustehtävässäni etsin vastausta siihen, minkälaisena elämäntähtäilyä siirtymävaiheena eläkkeelle jääminen näyttää opettajien ikääntymiskertomuksissa.

9.4 Kolmannen iän haaste kulttuurisena kertomuksena opettajanarratiiveissa

Eläkkeelle siirtyminen on yksi vaihe elämäntähtäilyssä. Viimeisiä vuosia työssä olevien ja jo eläkkeelle siirtyneiden perusopetuksen ja lukion opettajien 34 kertomuksesta välittyy yksi yhteinen ydinretoriikka: ideaali eläkkeelle siirtymistilanne. Joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti ilmaistuna ihanteena näyttää eläkkeelle siirtymiseen asti tunnollisesti, innostuneesti, terveenä ja osaavana toimiva opettaja, joka on loppuun saakka oppilaiden ja työtovereiden pitämä. Hän siirtyy tarpeellisten vuosien täytyessä, täysinpalvelleena, jonkinlaisten huomionosoitusten saattamana ja riittävän eläkkeen ansainneena nauttimaan uudesta vapaudesta ja vapaa-ajasta. Kerronnan tehtävänä oli tehdä selkoa siitä, miten itse määrityt suhteissa ideaalitilaan.

Sirkan narratiivissa edellä kuvatunlainen ideaali kuitataan lyhyesti sanalla ”täysinpalvellut”. Hän kertoi: ”Olen tätä kirjoittaessani ollut kolme vuotta täysinpalvelleena eläkkeellä.” Koska hän täytti siltä osin kaikki ideaaliin eläkkeelle siirtymiseen liittyvät kriteerit, asiasta ei tarvinnut sen enempää kertoa.

Aineistoni opettajien ennen aikaiseen eläkkeelle siirtymiseen oli johtanut tavallisin sairastuminen, mutta myös pelko terveyden menettämisestä saattoi olla syynä. Samoin lisääntynyt työtaakka ja paisunut koulun muutos- ja kehittämistyö kannustivat opettajia ennen aikaiselle eläkkeelle. Eskon kerrontaa motivoi suurelta osin osa-aikaeläkkeelle siirtymisen perustelut. Pirjo spekuloi, millä edellytyksillä jatkaa työssä sairasloman jälkeen. Johanna olisi halunnut työkyvyttömyyseläkkeelle, mutta ei päässyt ja kokee tilanteensa vaikeana.

Kirjoittamaton sääntö näyttää olevan, että eläkkeelle jäädään heti kuin tarpeelliset ikävuodet tulevat täyteen, vaikka itse tuntisi vielä vetoa työhön. Mikäli työssä jatkaa eläkeiän saavuttamisen jälkeen, ratkaisu vaatii työyhteisössä perustelua ja selityksiä. Kulttuurinen normi, sosiaalisesti hyväksyttävä tapa koulussa on, että opettajat jäävät työstä pois heti kuin mahdollista.

Kulttuurinen kertomus kolmannesta iästä elää aineistoni opettajanarratiiveissa. Kariston (2004) mukaan kolmas ikä ilmiönä tunnistetaan yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti silloin, kun suuret ikäluokat ovat eläkkeellä. Vastaavalla tavalla kuin Suomessa syntyi nuorisokulttuuri 1960-luvulla suurten ikäluokkien lukeutuessa nuorisoksi, niiden eläköityessä syntyy uusi elämänvaihe keski-ikä ja vanhuuden väliin. Elämänvaihetta kutsutaan kolmanneksi iäksi. Sisällöllisesti kolmas ikä syntyy siitä, että eläkkeelle jäädään uusin odotuksin, asentein ja elämäntavoin. Vaikka eläkeläisen rooli nyky-yhteiskunnassa on selkeästi määrittynyt, se on sisällöllisesti ollut heikko, jopa tyhjä tai negatiivinen. (Karisto 2004, 92, 95.)

Sirkan, Pirjon ja Eskon narratiivit kertovat siitä, miten kolmatta ikää merkityksellistetään. He osoittavat, kuten Karistokin (2004, 96) luonnehtii, että ”vanhakin ihminen voi olla valitseva ja toimiva subjekti”. Poikkeus on Johannan narratiivi: elämänkulku on kertomishetkellä katkennut, näkymää tulevaan ei hahmotu.

Kuten jo edellä on todettu, terveyden ylläpitoon tai saavuttamiseen tähtäävät toimet ovat keskeisin sisältöalue eläkkeellä. Aineistoni opettajat tiedostavat, että terveydellisten resurssien puuttuminen tai jopa pelko niiden hupenemisesta voivat rajoittaa kolmannessa iässä tehtäviä valintoja. Esimerkiksi monella ikääntyvällä henkilöllä on jo viisikymmentä täytettyään huoli muistin heikkenemisestä, dementiaasta (Karisto 2004, 96).

Aineistoni opettajat jakautuvat narratiiveissaan niihin, joiden elämä jatkuu eläkkeelle siirtymisen jälkeen sellaisena kuin se on ollut aiemminkin vapaa-ajan osalta ja niihin, joilla on lisääntyvää vapaa-aikaa silmällä pitäen uusia elämän sisältöjä tai jotka unelmoivat niistä. Molempien ryhmien kerronnalle on ominais-

ta se, että elämä ei pelkästään solju eteenpäin omalla painollaan, vaan elämän eteneminen on tietoisesti ja harkitusti merkityksellistetty.

Kiinnostava kysymys on, voisiko eri tavalla eläkepäivänsä merkityksellistäviä ryhmiä luonnehtia myös eri tavalla omaa identiteettiään rakentavina ryhminä. Kun sosiaalisissa suhteissa vankan aseman antanut palkkatyö loppuu, yksilön käsitys itsestä yhtenäisenä subjektina saattaa olla koetuksella. Toinen vaihtoehto on, että yksilön käsitys itsestä uuteen elämänvaiheeseen siirryttäessä täysin yhtenäisenä yksilönä vahvistuu. (vrt. Hall 1999.)

Kun yksilö tietoisesti valitsee elämän sisältöjen jatkuvan samantyyppisesti eläkkeelle siirtymisen jälkeen kuin ennen sitä, hän vahvistaa käsitystä itsestään yksilönä, jolla on sisäinen ydin, essentia. Kyseinen ”tosi minä” on saanut alkunsa syntymässä ja elämänsä aikana se kehkeytyy auki pysyen kuitenkin olemukseltaan samana. (vrt. Hall 1999.) Pirjon elämä jatkuu samana eläkkeelle siirtymisen jälkeen omiin mielenkiinnon kohteisiin paneutuen. Hänen identiteettinsä osoittaa jatkuvuutta elämänvaiheesta toiseen. Tärkeätä on kuunnella omaa sisintä ja elää rauhassa. Eskolla keskeiseksi sisällöksi nousee oman terveyden vaaliminen. Kummankaan narratiivi ei kerro elämishakuisuudesta, uusista valloittamattomista golfkentistä tai ikä- tai identiteettileikittelystä.

Sirkan narratiivissa näyttäytyy subjektin olemus, joka käy dialogia ympäröivän kulttuurin kanssa. Se rakentuu edelleen muuttuvissa ja moninaisissa vuorovaikutussuhteissa, jolloin erilaiset identiteetti-positiot tulevat mahdollisiksi. Identiteetti muotoutuu koko ajan suhteessa niihin tapoihin, joilla yksilöä representoidaan tai puhutellaan. (Giddens 1991, 47; Hall 1999, 22–23; Heikkinen & Huttunen 2002, 172–173.) Sirkalla ”toisia”, joiden kautta oma identiteetti kulloisessakin tilanteessa rakentuu ja muuntuu, edustavat vaihtuvat ja moninaiset vuorovaikutustilanteet, joiden varaan koko elämäntyö perustuu.

Ikääntyminen on elämän mittainen prosessi. Ikääntymisestä puhuttaessa puhe koskee kuitenkin useimmiten keski-ikäisen jälkeistä elämää. Eläkkeelle siirtymisen jälkeen elämänsä aikana on odotettavissa nykykäsityksen mukaan vielä kaksi elämänvaihetta, kolmas ja neljäs ikä. Kolmas ikä edustaa vapautta ja riippumattomuutta, neljäs hoivan tarvetta ja riippuvuutta.

Suuret ikäluokat tulevat antamaan sisältöä molempiin elämänvaiheisiin. He myös osoittavat käytänteillään, onko ikääntymisen vaihe jaettavissa käsitteellisiin kolmannen ja neljännen iän vaiheisiin elävässä elämässä vai jäävätkö ne vain tutkimukselliseksi konstruktioksi.

9.5 Jatkotutkimusehdotuksia ja tulevaisuuden näkymiä

Tutkimustyöni aikana on herännyt monia jatkotutkimusideoita. Kun tutkimukseni kohderyhmänä ovat olleet suurten ikäluokkien opettajat, olisi kiinnostavaa tutkia, miten sukupolvisidonnaista ja historialliseen ajanjaksoon sidoksissa olevaa opettajien kerronta on. Mitä ja miten Roosin (1987) jaottelun ”lähiöiden sukupolvi” kertoo kokemuksistaan sitten, kun se on viimeisiä vuosia työssä. Miten he näkevät oman tulevaisuutensa siirtyessään eläkkeelle noin vuonna 2020, eläähän heistä moni jopa 100-vuotiaaksi?

Tutkimukseni opettajat elivät viimeisen, noin kymmenen vuoden ajan voimakasta muutoksen vaihetta suomalaisessa koulussa. Peruskouluun siirtymisestä uran alkutaipaleella sanotaan alkaneen jatkuva koulumuutos. Kuitenkin vuonna 1994 alkanut koulukohtaisten opetussuunnitelmien aika muine ajan ilmiöineen oli aineistoni opettajien kerronnan keskiössä. Tutkimuksellisesti kiinnostava kysymys on, kokevatko tulevat opettajasukupolvet koulun muutos- ja kehittämistyön luonnollisena osana opettajan työtä ja koulun arkea vai koetaanko se edelleen painolastina opetustyön ohessa.

Pureeko vuoden 2005 eläkelaki? Ovatko opettajat työssä 68 ikävuoteen saakka ja jos, niin millaisin edellytyksin. Mitkä tekijät ratkaisevat jatkossa sen, lähteäkö heti eläkkeelle kuin mahdollista vain jäädäkö muutamaksi vuodeksi ”yliaikaa”? Palaavatko opettajat eläkkeeltä takaisin kouluun tai muuhun työhön? Tulevatko he enenevässä määrin sijaisiksi, mentoreiksi, tukihenkilöiksi tai muihin tehtäviin kouluun tai esimerkiksi kolmannen sektorin tehtäviin? Miten koulukulttuuri tässä suhteessa tulee mahdollisesti muuttumaan? Mikäli yleisemmin länsimaaisissa yhteiskunnissa ikääntyneet jatkavat työssä myöhempään kuin aikaisemmat sukupolvet, olisi ilmeistä, että myös koulussa tulisi kulttuurisesti hyväksytyksi jäädä ”yliaikaisesti” työhön.

Miten tulee etenemään sukupuolten välinen työnjako koulussa? Tasoittuvatko erot työtehtävissä vai tulevatko tehtävät eriytymään entisestään sosiaalisen sukupuolen mukaan? Tunnistaako koulua koskeva tutkimus entistä enemmän sosiaalisen sukupuolen läsnäolon koulun vuorovaikutuksessa ja käytänteissä? Tutkimustani tarkempaa fokuointia kaipaisi miesopettajien ja esimiesten näkemys naisopettajien esiin nostamista ikääntyneisiin naisopettajiin kohdistuvista diskriminoivista asenteista ja käytänteistä.

Ikään liittyvät kysymykset koulussa olisivat myös jatkotutkimuksen aihealueina keskeisiä. Jos ikääntyneitä työntekijöitä tulee jatkossa olemaan työelämässä entistä enemmän ja pidempään, väheneekö korkeaan ikään kohdistunut jossakin määrin esiin noussut ikäsyrrjintä? Tuleeko mahdollisesti opettajan työhön useampia rooleja kuin mitä se tänä päivänä käsittää? Voisiko uran alkupuolella olla ”noviisivaihe”, jolla olisi oma perehdyttämiseen keskittyvä sisältönsä ja koulu-

maailmaan sisäänajon funktio? Vastaavasti ikääntyvällä opettajalla saattaisi olla mentorointiin vivahtavia tehtäviä, jotka korvaisivat osan opetustyöstä.

Koulua koskevia tekstejä olisi tärkeätä lukea siltä kannalta, miten erilaiset, koulua koskevat diskurssit esittävät ikä- ja sukupuolijärjestyksen koulussa. Palmun (2003) väitöskirja kosketteli äidinkielen opetuksen materiaaleja sukupuolen näkökulmasta. Myös muiden oppiaineiden, esimerkiksi reaaliaineiden sisältöjen, opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien avaaminen kyseisestä näkökulmasta olisi tarpeellista. Entäpä ne koulun oppiaineet, jotka perinteisesti ovat olleet sukupuoleen sidoksissa, kuten käsityöt ja liikunta. Miten niitä käsittelevät diskurssit esittävät sukupuolen ja iän? Myös se, miten oppilaat ja heidän vanhempansa kokevat opettajan iän ja/tai sukupuolen, olisi hyvin kiinnostava tutkimustehtävä. Esimerkiksi kouluun menevän lapsen vanhemman saattaa kuulla kommentoivan tulevaa opettajaa mieluisana niin, että ”sellainen nuori, kiva, varmasti ajantasainen opettaja”, kun taas toisen oppilaan vanhempi saattaa kuvailla, että ”vanhempi, turvallinen, kokenut, siksi asiansaosaava ja mieluisa opettaja”.

Olen pyrkinyt kuvaamaan aineiston keruuvaiheeseen liittyvää problematiikkaa tarkasti, samoin analyysin vaiheita (ks. kuvio 1). Tutkimukseeni osallistuvien joukko on sikäli edustava, että siinä on eri koulumuotojen, erilaisen opettajan tutkinnon, kuten myös muita tutkintoja suorittaneita, erilaisissa opettajatehtävissä toimivia, eri-ikäisiä, eri eläkkeellesiirtymisvaiheessa ja eri sukupuolta olevia ikääntyneitä opettajia sekä koulun johtajia ja rehtoreita. Konteksti kaikilla on suomalainen koulu ja opettajainhuone. Kuitenkin väitän, että kokemukset, joista ikääntyneet aineistoni opettajat kertovat, ovat siirrettävissä paitsi suomalaiseen kouluun, myös vastaaviin kansainvälisiin konteksteihin.

Opettajan professio, koulun muutos- ja kehittämistyö, opettajien ja koulun vähentynyt autonomia sekä opettajien sukupuolirakenne koulussa ja sen myötä sukupuolisensitiivinen tutkimuksellinen lähestymistapa ovat esimerkkejä teemoista, jotka ovat kansainvälisiä ja sekä ikänäkökulman ylittäviä että ikänäkökulman suodattamina esiin tulleita.

Mielenkiintoinen tutkimuksellinen tehtävä olisi selvittää sitä, miten opettajien ikääntyminen ja eläköityminen eroavat niissä kulttuureissa, joissa vanhuutta arvostetaan enemmän kuin länsimaisessa kulttuurissa. Miten vanhuuden arvostus näkyy tällöin ikääntyneen opettajan työssä ja miten hän itse kokee ikääntymisensä. Sung (2004) on tutkinut kulttuurieroja nuorten asenteissa ikääntyneitä ihmisiä kohtaan Yhdysvalloissa ja Koreassa ja toteaa, että asenteissa on paljon sekä kulttuurisidonnaisia että kulttuurien ylittäviä piirteitä.

Kvantitatiivisella tutkimusotteella voisi selvittää ”suuria linjoja”, muun muassa sitä, onko koulun sijainnilla (kaupunkikoulu Etelä-Suomessa tai kyläkoulu Kainuussa), koulun koolla, koulumuodolla, opettajan koulutuksella, erilaisilla tavoilla johtaa koulua, opettajan sukupuolella tai muilla taustatekijöiden tyyppisillä muuttujilla yhteyttä eläkkeelle siirtymisen kokemiseen tai käytänteisiin.

Tutkimukseni opettajia olisi mielenkiintoista seurata heidän eläkkeellä ollessaan. Miten toiveet ovat toteutuneet? Millaisia yllätyksiä eläkepäivät toivat? Miltä oma opettajan ura näyttää sen jälkeen, kun työstä eläkkeelle siirtymävaiheen mahdollinen ”kuohunta” on ohi, esimerkiksi kymmenen vuoden päästä? Kiinnostaako siitä edes enää silloin puhua ja jos, niin miten? Miten he eläkkeellä esimerkiksi 10–15 vuotta olleina kommentoivat yhteiskunnan ikääntymispolitiikkaa?

Miten ylipäättään yhteiskunnan ikääntymispolitiikka tulee kehittymään? Minkälaisena osana hyvinvointivaltiota vanhuspolitiikka nähdään? Mihin suuntaan kaiken kaikkiaan pohjoismainen hyvinvointivaltion malli suomalaisessa yhteiskunnassa kehittyy? Koulutuspolitiikka on osa kehitystä. Mihin suuntaan kehitys vie koulua? Miten yhteiskuntasopimus suurten ikäluokkien eläkkeiden maksussa/vanhusten hoidossa toteutuu? Millaisiin yhteiskunnallisiin, ennalta arvaamattomiin ilmiöihin vielä törmätään yhteiskuntien ikärakenteen muutoksessa? Ovatko kauhuskenaariot vanhusten huollosta olleet aiheettomia?

Ei pirise koulun kello minulle, ei
eivät oppilaat kenkuile, niskoittele, haistattele, huutele
ei pottuile minulle koulutoimenjohtaja
eivät venkoile kustannuksellani välinpitämättömät, omaa paitaansa
koskaan pyykkiin laittamattomat luikertelijarehtorit
(onneksi niitä ei sattunut kohdalleni monta)
eivät pompota minua hankalat vanhemmat.

Ei ole minulla enää minuuttiaikataulua eikä ainaista
keskeneräisyyden tuntua.

En ole enää se koulun takia pirstaleiksi lyöty peili, jonka pitää taas
seuraavaksi päiväksi koota itsensä. (Aineenopettaja.)

Lähteet

Acker, Sandra 1994. Gendered education. Sociological reflections on women, teaching and feminism. *Modern Educational Thought*. Buckingham: Open University Press.

Ahonen, Sirkka 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. *Kasvatus* 35, 3, 315–324.

Airaksinen, Timo 2002. Vanhuuden ylistys. Helsinki: Otava.

Alapuro, Risto 2000. Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. *Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus. 102–111.

Alasuutari, Pertti 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, Pertti 2004. Suunnittelutaloudesta kilpailutalouteen. Miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? *Yhteiskuntapolitiikka* 69, 1, 3–16.

Alasuutari, Pertti 2006. Merkitys, toiminta ja rakenne sosiologiassa: Kulttuurinen näkökulma. *Sosiologia* 43, 2, 79–92.

Andrews, Molly 1999. The seductiveness of agelessness. *Ageing and Society* 19, 3, 301–318.

Arber, Sara & Ginn, Jay 1991. Gender and later life. A sociological analysis of resources and constraints. Lontoo: Sage.

Atkinson, Robert 2002. The life story interview. Teoksessa Jaber F. Gubrium ja James A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks: Sage. 121–140.

Autio, Tero 2002. Teaching under siege. Beyond the traditional curriculum studies and/or didaktik split. *Acta Universitatis Tamperensis* 904. Tampereen yliopisto.

Autio, Tero, Syrjäläinen, Eija & Tuomisto, Jukka 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa *Puheenvuoroja*

kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. 125–150.

Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres & other late essays*. Käännös Vern W. McGee, toim. Caryl Emerson ja Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.

Bauman, Zygmund 1996. *From pilgrim to tourist – or a short history of identity*. Teoksessa Stuart Hall ja Paul du Gay (toim.) *Cultural identity*. Kolmas painos. Lontoo: Sage. 18–36.

Bauman, Zygmunt 2002. *Notkea moderni*. Suom. Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.

Bloom, Leslie Rebecca & Munro, Petra 1995. *Conflicts of selves: nonunitary subjectivity in women administrators' life history narratives*. Teoksessa J. Amos Hatch ja Richard Wisniewsky (toim.) *Life history and narrative*. Lontoo: Falmer Press. 99–110.

Bonnesen, Jaye L. & Burgess, Elisabeth O. 2004. *Senior moments. The acceptability of an ageist phrase*. *Journal of Aging Studies* 18, 2, 123–142.

Bottery, Mike 2000. *Education, policy and ethics*. Lontoo: Continuum.

Bourdieu, Pierre 1998. *Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökoh-
tia*. Suom. Mika Siimes. Tampere: Vastapaino.

Brown, Marie, Ralph, Sue & Brember, Ivy 2002. *Change-linked work-related stress in British teachers*. *Research in Education* 67, 1–12.

Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Burr, Vivien 1995. *An introduction to social constructionism*. Toinen painos. Lontoo: Routledge.

Butler, Judith 1990. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Casey, Catherine 2002. *Critical analysis of organizations. Theory, practice, revitalization*. Lontoo: Sage.

Castells, Manuel 1997. *The information age: Volume II. The power of identity*. Toinen painos. Oxford: Blackwell.

Charpentier, Sari 2004. Vanheneminen, postmoderni lähestymistapa ja erot. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsité ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino. 77–96.

Czarniawska, Barbara 2002. Narrative, interviews, and organizations. Teoksessa Jaber F. Gubrium ja James A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks: Sage. 733–748.

de Lauretis, Teresa 1984. *Alice doesn't. Feminism semiotics cinema*. Bloomington: Indiana University Press.

de Lauretis, Teresa 2004. Itsepäinen vietti. Kirjoituksia sukupuolesta, elokuvasta ja seksuaalisuudesta. Toim. Anu Koivunen, suom. Tutta Palin ja Kaisa Siivenius. Tampere: Vastapaino.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2002. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage. 1–30.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2002. The seventh moment: Out of the past. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage. 1047–1065.

Dorfman, Lorraine T., Murty, Susan A., Evans, Ronnie J., Ingram, Jerry G. & Power, James R. 2004. History and the narratives of rural elders. *Journal of Aging Studies* 18, 2, 187–203.

Ellis, Carolyn & Bochner, Arthur P. 2002. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage. 733–768.

Erkkilä, Raija 2005. Moniääninen paikka – opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 79. Oulun yliopisto.

Erkkilä, Raija & Mäkelä, Maarit 2000. What do male teachers' lifestories tell? Paper presented at the European Conference on Educational Research, Edinburgh 20.–23.9.

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001623.htm>, 17.01.2006

Erkkilä, Raija & Mäkelä, Maarit 2002. Face to face. Human dimensions in biographical interviews. Teoksessa Rauno Huttunen, Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of teachers and philosophers*. SoPhi. Jyväskylä: Minerva Kustannus. 45–55.

Erola, Jani 2004. Suuret ikäluokat ja solidaarisuus. Teoksessa Jani Erola & Terhi-Anna Wilska (toim.) Yhteiskunnan moottori vai kivireki? Suuret ikäluokat ja 1960-lukulaisuus. SoPhi 92. Jyväskylä: Minerva Kustannus. 181–198.

Erola, Jani & Wilska Terhi-Anna (toim.) 2004. Yhteiskunnan moottori vai kivireki? Suuret ikäluokat ja 1960-lukulaisuus. SoPhi 92. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

Erola, Jani, Wilska, Terhi-Anna & Ruonavaara, Hannu 2004. Johdanto. Teoksessa Jani Erola ja Terhi-Anna Wilska (toim.) Yhteiskunnan moottori vai kivireki? Suuret ikäluokat ja 1960-lukulaisuus. SoPhi 92. Jyväskylä: Minerva Kustannus. 13–28.

Eräsaari, Leena 2004. Naisen ruumis globaalissa. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino. 201–217.

Eräsaari, Risto 2000. Elämänpolitiikan kontingenssi. Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus. 76–101.

Estola, Eila & Mäkelä, Maarit 2002. Opiskelijat tarinoiden äärellä. Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa. Kansanvalistusseura. 134–146.

Featherstone, Mike 1991. The body in consumer culture. Teoksessa Mike Featherstone, Mike Hepworth ja Bryan S. Turner (toim.) The body. Social process and cultural theory. Lontoo: Sage. 170–196.

Featherstone, Mike & Hepworth, Mike 1991. The mask of ageing and the post-modern life course. Teoksessa Mike Featherstone, Mike Hepworth ja Bryan S. Turner (toim.) The body. Social process and cultural theory. Lontoo: Sage. 371–389.

Featherstone, Mike & Hepworth, Mike. 1995. A case study of Retirement Choise magazine. Teoksessa Mike Featherstone ja Andrew Wernick (toim.) Images of ageing. Cultural representations of later life. Lontoo: Routledge. 29–47.

Fullan, Michael 1982. The meaning of educational change. New York: Teachers College Press.

Fullan, Michael 1991. The new meaning of educational change. Toinen painos. Lontoo: Cassell.

Fullan, Michael 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Suom. Tapani Kananoja. Opetus ja kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.

Fullan, Michael & Hargreaves, Andy 1992. What's worth fighting for in your school? Toinen painos. Buckingham: Open University Press.

Geertz, Clifford 1973. The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.

George, Linda K. 2003. What life-course perspectives offer the study of aging and health. Teoksessa Richard A. Settersten, Jr. (toim.) Invitation to the life course. Toward new understandings of later life. New York: Baywood. 161–188.

Gergen, Kenneth J. 1997. Sosiaalisen konstruktionismin liike modernissa psykologiassa. Alkuperäinen artikkeli ”The social constructionist movement in modern psychology”. American Psychologist 1985, 40, 3, 266–275. Suom. Taina Schakir. Psykologia 32, 6, 13–24.

Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. 1986. Narrative form and the construction of psychological science. Teoksessa Theodore R. Sarbin (toim.) Narrative psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger. 22–44.

Gergen, Mary M. & Gergen, Kenneth J. 1993. Narratives of the gendered body in popular autobiography. Teoksessa Ruthellen Josselson ja Amia Lieblich (toim.) The narrative study of lives. Newbury Park: Sage. 191–218.

Gibson, H. B. 2000. It keeps us young. Ageing and Society 6, 20, 773–779.

Giddens, Anthony 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Viides painos. Oxford: Blackwell.

Goffman, Erving 1963. Stigma. Notes of the management of spoiled identity. Lontoo: Penguin.

Goodson, Ivor F. 1995. The story so far: personal knowledge and the political. Teoksessa J. Amos Hatch ja Richard Wisniewsky (toim.) Life history and narrative. Lontoo: Falmer Press. 89–98.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina 2000a. Making spaces: Citizenship and difference in schools. Wiltshire: MacMillan.

Hakala, Katariina 2002. Varmuuksia ja epäröintejä. Puhetapoja opettajan sukupuoliesta. Kasvatus 33, 3, 288–301.

Hakala, Liisa 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalta? Jyväskylä: PS-Kustannus.

Hakanen, Jari 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 27. Helsinki. Työterveyslaitos.

Hall, Stuart 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

Hargreaves, Andy 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. Lontoo: Cassell.

Harjunen, Hannele 2004. Lihavuus, stigma ja sukupuoli. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsité ja käytäntö. Tampere: Vastapaino. 243–262.

Harre, Rom & Langenhove, Luk van 1999. Positioning theory: Moral contexts of intentional action. Oxford (UK): Blackwell.

Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. Amos Hatch ja Richard Wisniewsky (toim.) Life history and narrative. Qualitative Studies Series 1. Lontoo: Falmer. 113–135.

Heikkinen, Hannu L. T. 1997. Onko humanismista opettajankoulutuksen lähtökohdaksi? Teoksessa Jorma Ekola (toim.) Opettajankoulutus, eräitä ajankohtaisia kysymyksiä. Kasvatustieteen päivät 23.–25.11.1995 Jyväskylässä: 4. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 29.

Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 175. Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, Hannu L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Raimo Huttunen, Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Narrative research. Voices of teachers and philosophers. SoPhi. Jyväskylä: Minerva Kustannus. 13–28.

Heikkinen, Hannu L. T. 2004. Narratiivinen toimintatutkimus ja sen luotettavuuskysymykset opettajan työssä. Teoksessa Riitta Jaatinen, Pauli Kaikkonen ja Jorma Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. 179–192.

Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Raimo 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Hannu L. T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Vantaa. Kansanvalistusseura. 163–183.

Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Raimo, Niglas, Katrin & Tynjälä, Päivi 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36, 5, 340–354.

Heinonen, Jarmo (toim.) 1998. Senioriteetti voimavarana. Helsinki: Gaudeamus.

Heinämaa, Sara 2002. Loogisista tutkimuksista ruumiinfenomenologiaan. Teoksessa Ilkka Niiniluoto ja Esa Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY. 261–303.

Heiskala, Risto 2000. Verkko ja minä. Kohti maailman yhteiskunnan tutkimusta. Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologia teorioita vuosituhannen vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus. 54–75.

Henretta, John C. 2003. The life course perspective on work and retirement. Teoksessa Richard A. Settersten, Jr. (toim.) *Invitation to the life course. Toward new understandings of later life*. New York: Baywood. 85–105.

Hoikkala, Tommi 1999. Suuret ikäluokat ja työ. Teoksessa Raimo Parikka (toim.) *Suomalaisen työn historia. Korvesta konttoriin*. Helsinki. Suomalaisen kirjallisuuden seura. 395–425.

Hoikkala, Tommi & Roos J. P. 2000. Onko 2000-luku elämänpolitiikan vuosituhat? Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologia teorioita vuosituhannen vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus. 9–31.

Holma, J. M. 1999. The search for a narrative – investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research* 150. University of Jyväskylä.

Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. 1995. The active interview. *Qualitative research methods series* 37. Thousand Oaks: Sage.

Honkasalo, Marja-Liisa 2004. Jotain jää yli. Ruumiillisuus konstruktionismin ja eletyn jälkeen. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin. Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino. 305–328.

hooks, bell 1984. *Feminist theory from margin to center*. Boston, Ma.: South End Press.

Howsam, Robert B., Corrigan, Dean C., Denemark, George W. & Nash, Robert J. 1976. *Educating a profession. Report of the Bicentennial Commission on Education for the Profession of Teaching of the American Association of Colleges for Teacher Education*. Washington.

Hubbard, Lea & Datnow, Amanda 2000. A gendered look at educational reform. *Gender and Education* 12, 1, 115–129.

Hummel, Cornelia, Rey, Jean-Charles & Lalive d'Épinay, Christian J. 1995. Children's drawings of grandparents. Teoksessa Mike Featherstone ja Andrew Wernick (toim.) *Images of ageing. Cultural representations of later life*. Lontoo: Routledge. 149–170.

Husserl, Edmund 1982. Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. Volume II. First book. General introduction to a pure phenomenology. Käännös Kersten, F. Haag: Marinus Nijhoff Publishers.

Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta 2006. Osa I Suoraa puhetta opetuksesta. Teoksessa Jukka Husu ja Riitta Jyrhämä (toim.) *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus. 11–13.

Hyvärinen, Matti 1994. Viimeiset taistot. Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, Matti 2002. Kirjoittaminen toimintana. Teoksessa Merja Kinnunen ja Olli Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino. 65–80.

Hyvärinen, Matti 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sociologia* 41, 4, 297–309.

Hyvärinen, Matti & Löyttyniemi, Varpu 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvuori ja Liisa Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 189–222.

Häkkinen, Antti, Linnanmäki, Eila & Leino-Kaukiainen Pirkko 2005. Suomi, johon suuret ikäluokat syntyivät. Teoksessa Antti Karisto (toim.) *Suuret ikäluokat*. Tampere: Vastapaino. 61–91.

Hänninen, Vilma 1991. Työpaikan menetys tarinana. *Psykologia* 26, 5, 348–355.

Hänninen, Vilma 1992. Toimiva ihminen. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen julkaisuja A: 17. Toinen painos. Tampereen yliopisto.

Hänninen, Vilma 1994. Ei toimijaa ilman tarinaa. Teoksessa Klaus Weckroth & Mirja Tolkki-Nikonen (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino. 167–179.

Hänninen, Vilma 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitas Tamperensis* 696. Tampereen yliopisto.

Ihanus, Juhani 2005. Järjen äänestä minäkertomuksiin: psyyken ja psykoterapioiden muodonmuutoksia. Helsinki: Yliopistopaino.

Ilmarinen, Juhani 2005. Ihmisen pitenevä elinikä ei lisää työssäolovuosia. Helsingin Sanomat 04.05. A 11.

Isopahkala-Bouret, Ulpukka 2005. Joy and struggle for renewal. A narrative inquiry into expertise in job transitions. Research report 201. University of Helsinki. Department of education.

Isosaari, Jussi 1981. Hämeenlinnan seminaari – opettajankoulutuslaitos 60 vuotta. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu n:o 3. Tampereen yliopisto.

Jokinen, Eeva 1996. Väsynyt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä. Helsinki: Gaudeamus.

Julkunen, Raija 2000. Työelämäpolitiikka. Teoksessa Tommi Hoikkala & J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus. 218–237.

Julkunen, Raija 2003. Kuusikymmentä ja työssä. SoPhi73. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Kopijyvä.

Julkunen, Raija 2004. Sosiaalipolitiikan ruumis. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino. 17–40.

Julkunen, Raija 2005. ”Suurten ikäluokkien sankariteko”. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino. 273–297.

Julkunen, Raija, Nätti, Jouko & Anttila, Timo 2004. Aikanyrjähdys, keski-ikäluokka työn puristuksessa. Tampere: Vastapaino.

Juntto, Anneli & Vilkkö, Anni 2005. Monta kotia. Suurten ikäluokkien asu-mishistoriat. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino. 115–144.

Jyrkämä, Jyrki Ikääntyminen, nyky-yhteiskunta ja tulevaisuus. Turvaa ja sosiaalista tukea, ikäsortoa ja syrjäytymistä.

<http://www.ykliitto.fi/maakansa/ikaihmi/5-ikaantymi.html>, 17.03.06

Jyrkämä, Jyrki 1995. ”Rauhaisesti alas illan lepoon”? Tutkimus vanhenemisen sosiaalisuudesta neljässä paikallisyhteisössä. Acta Universitatis Tamperensis 449. Tampereen yliopisto.

Jyrkämä, Jyrki 2001. Vanheneminen ja vanhuus. Teoksessa Anne Sankari ja Jyrki Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Jyväskylä: Gummerus. 267–323.

Jyrkämä, Jyrki 2005. Syntynyt 1947, kuollut...? Suuret ikäluokat ja elämäntulevaisuus. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino. 347–363.

Jyrkämä, Jyrki & Sankari, Anne 2005. Esipuhe. Teoksessa Jyrki Jyrkämä ja Anne Sankari (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Toinen painos. Tampere: Vastapaino. 7–13.

Jähi, Rita 2004. Työstää, tarinoida, selviytyä. Vanhemman psyykinen sairaus lapsuudenkokemuksena. Acta Universitatis Tamperensis 1015. Tampereen yliopisto.

Kahana, Eva & Kahana Boaz 2003. Contextualizing successful aging: New directions in an age-old search. Teoksessa Richard A. Settersten, Jr. (toim.) Invitation to the life course. Toward new understandings of later life. New York: Baywood. 225–255.

Kalimo, Raija & Toppinen, Salla 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki. Työterveyslaitos.

Kangas, Ilka 1999a. Askarruttavat vaihdevuodet. Teoksessa Ilka Kangas ja Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus. 193–207.

Kangas, Ilka 1999b. Johdanto. Teoksessa Ilka Kangas ja Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus. 7–24.

Kannisto, Heikki 1994. Ihminen ja normatiivinen järjestys: ehdotus filosofisen ihmiskäsityksen typologiaksi teoksessa Timo Laine (toim.) Ihmisen mallit. Filosofian laitoksen julkaisuja 62. Jyväskylän yliopisto. 10–29.

Kansanen, Pertti 2006. Onko pedagogiikka konstruktivismiin vihollinen? Vai päinvastoin? Teoksessa Jukka Husu ja Riitta Jyrhämä (toim.) Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus. 15–27.

Karisto, Antti 2004a. Kolmas ikä – uusi näkökulma väestön vanhenemiseen. Teoksessa Mikko Kautto (toim.) Ikääntyminen voimavarana. Tulevaisuusselonteon liiteraportti 5. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33. 91–103.

Karisto, Antti & Konttinen, Riikka 2004. Kotiruokaa, kotikatua, kaukomatkailua. Tutkimus ikääntyvien elämäntyyleistä. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki: Yliopistopaino.

Karisto, Antti 2005. Suuret ikäluokat kuvastimessa. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino. 17–58.

Kaskisaari, Marja 2004. Työstä uupunut: kärsimyksen modaalisuus. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari ja Marita Husso (toim.) Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö. Tampere: Vastapaino. 125–150.

Katz, Stephen 2000. Busy bodies: Activity, aging, and the management of everyday life. *Journal of Aging Studies* 14, 2, 135–152.

Kaufman, Sharon 1986. The ageless self. Sources of meaning in late life. The University of Wisconsin.

Kautto, Mikko 2002. Ikääntyvä väestö. Teoksessa Anu Kantola ja Mikko Kautto: Hyvinvoinnin valinnat. Suomen malli 2000-luvulla. Helsinki: Edita. 46–67.

Kautto, Mikko 2004. Ikääntyneet resurssina, ikääntyminen mahdollisuutena. Teoksessa Mikko Kautto (toim.) Ikääntyminen voimavarana. Tulevaisuusselonteon liiteraportti 5. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33. 7–23.

Kerkelä, Heikki 2004. Yhteiskunnallisten muutosten käsitteellistämisestä. *Sosiologia* 41, 2, 81–93.

Kessler, Eva-Marie, Rakoczy, Katrin & Staudinger, Ursula M. 2004. The portrayal of older people in prime time television series: the match with gerontological evidence. *Ageing & Society* 24, 531–552.

Ketola, Tanja & Kunz, Jan 2005. Population ageing and its consequences in Finland – A review of current trends and debates. University of Tampere. Department of Social Policy and Social Work.

Kiilakoski, Tomi 2005. Koululaitos ja toiveet kehityksestä. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere. Vastapaino: 139–165.

Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.

Kivelä, Ari 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. <http://herkules oulu.fi/isbn9514273052/isbn9514273052.pdf>, 17.01.2006

Klemola, Timo 2004. Taidon filosofia – filosofin taito. Toinen painos. Tampere: Tampere University Press.

Klen, Antti 1999. Sosiaalinen minä. Teoksessa Jari Eskola (toim.) Hegelistä Harreen, narratiivista nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopion yliopisto. 35–56.

Koivunen, Anu 2000. Teresa de Lauretis: Sosiaalisen ja subjektiivisen rajankäyntiä. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.) Feministejä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino. 85–114.

Koivunen, Hannele 2001. Elämänviisaus, kokemustietoa uusille sukupolville. Helsinki: Otava.

Koivunen, Anu & Liljeström, Marianne 1996. Paikantuminen. Teoksessa Anu Koivunen ja Marianne Liljeström (toim.) Avainsanat, 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino. 271–330.

Kortteinen, Matti 2000. Kohti 2000-luvun sosiaalitieteellistä ajattelua. Keskustelua Anthony Giddensin kanssa. Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus. 32–53.

Korvajärvi, Päivi 1999. Ikäsyryjinnän kokemukset ja käytännöt työelämässä. Teoksessa Ilka Kangas ja Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus. 85–105.

Koskinen, Simo 2004. Ikääntyneiden voimavarat. Teoksessa Mikko Kautto (toim.) Ikääntyminen voimavarana. Tulevaisuusselonteon liiteraportti 5. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 33. 25–79.

Kosonen, Ulla 2003. Naisia työn reunoilla, elämäkokemusta ja ikäsyryjintää. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.

Kupiainen, Reijo & Suoranta, Juha 2005. Kaikki mikä kimaltaa...Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 287–308.

Lahelma, Elina 1992. Sukupuolen eriytyminen peruskoulun opetussuunnitelmassa. Tutkimuksia 132. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto.

Laslett, Peter 1989. A fresh map of life. The emergence of the third age. Lontoo: Weidenfeld & Nicolson.

Launonen, Leevi 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 168. Jyväskylän yliopisto.

Le Guin, Ursula K. 1981. It was a dark and stormy night; or, why are we huddling about the campfire? Teoksessa W. J. T. Mitchell (toim.) *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press. 187–195.

Lehtonen, Jukka 2005. Heteroita oomme kaikki? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. 62–86.

Lehtonen, Mikko 1996. Merkitysten maailma: kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.

Lempinen, Jorma 2005. Rehtorien työtaakka lisääntyy koko ajan. *Opettaja* 99, 12–13, 27.

Lempiäinen, Kirsti 2000. Rosi Braidotti – Nomadisen naissubjektiuden visioija. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino. 19–41.

Liljeström, Marianne, Anttonen, Anneli & Lempiäinen, Kirsti 2000. Nykyfeminismin ajattelijoita. Johdatus teemaan. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.) *Feministejä – aikamme ajattelijoita*. Tampere: Vastapaino. 9–18.

Lin, Mei-Chen, Hummert, Mary Lee & Harword, Jake 2004. Representation of age identities in on-line discourse. *Journal of Aging Studies* 18, 3, 261–274.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. 2004. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage. 163–188.

Linden, Jyri 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. *Lisensiaatintutkimus*. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos/Hämeenlinnan toimipaikka. Tampereen yliopisto.

Lyotard, Jean-Francois 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Suom. Leevi Lehto. Tampere: Vastapaino.

Löyttyniemi, Varpu 2006. Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli. *SoPhi* 90. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Minerva Kustannus.

MacIntyre, Alasdair 1981. *After virtue. A study in moral theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Malmelin, Johanna 2003. *Koulukiusaaminen käyttäytymisen kontrollina ja sukupuolten järjestyksen uusintajana*. Pro gradu-tutkielma. Sosiologian ja sosiaalityön laitos. Tampereen yliopisto.

Marin, Marjatta 2001. *Aikuisuus ja keski-ikäisyys*. Teoksessa Anne Sankari ja Jyrki Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen*. Iän sosiologia. Jyväskylä: Gummerus. 225–258.

Mazzarella, Merete 2001. *Kun kesä kääntyy. Vanhenemisen taidosta*. Suom. Risto Hannula. Helsinki: Tammi.

McMullin, Julie Ann & Cairney, John 2004. *Self-esteem and the intersection of age, class and gender*. *Journal of Aging Studies* 18, 1, 75–116.

Miettinen, Reijo 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Gaudeamus.

Mikkola, Henna 2002. *Sukupolvettomat? Nuoret ikäpolvensa kuvaajina*. Nykylukulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 73. Jyväskylän yliopisto.

Mink, Louis O. 1981. *Everyman his or her own annalist*. Teoksessa W. J. T. Mitchell (toim.) *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press. 233–239.

Mishler, Elliot G. 1986. *The analysis of interview-narratives*. In Theodore R. Sarbin (toim.) *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. New York: Praeger. 233–255.

Mitchell, W. J. T. (toim.) 1981. *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

Moilanen, Timo & Roponen, Seppo 1994. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ATLAS/ti-ohjelman avulla*. Kuluttajatutkimuskeskus. Menetelmäraportteja ja käsikirjoja 2.

Narayan, Kirin & George, Kenneth N. 2002. *Personal and folk narrative as cultural representation*. Teoksessa Jaber, F. Gubrium ja James, A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks: Sage. 815–831.

Niemi, Hannele 1996. *Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa*. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opet-*

taja 2. Oppimateriaaleja 55. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsingin yliopisto. 31–43.

Niemi, Hannele 1998. Jos sulla on halu oppia...Teoksessa Hannele Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Atena. Opetus 2000. Helsinki: WSOY. 39–55.

Nikander, Pirjo 1999. Elämänkaaresta elämäntulkintaan: Iän muuttuva merkityks maailma. Teoksessa Ilka Kangas ja Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus. 27–45.

Nikander, Pirjo 1999. Ikääntyvä yhteiskunta ja tulevaisuuden ikääntyvä nainen. Teoksessa Ilka Kangas ja Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus. 211–228.

Nikander, Pirjo 2002. Age in action. Membership work and stage of life categories in talk. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia humaniora 321. Helsinki.

Nousiainen, Anu 2005. Parasta amerikkalaista. Helsingin Sanomat 24.12. Sanojen takana D 5.

Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Nurmi, Veli 1995. Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Helsinki.

Nurminen, Eija 1992. En jämförelse mellan skriftliga och muntliga livshistorier. Teoksessa Christoffer Tigerstedt, J. P. Roos ja Anni Vilkkö (toim.) Självbiografi, kultur, liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap. Stockholm/Sköne: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 221–240.

Nyytäjä, Outi. 2005a. Missä on vanhan vapaus? Helsingin Sanomat 22.01. Kanavalla D 15.

Nyytäjä, Outi 2005b. Valtion palkitsema Outi Nyytäjä ei suostu säyseäksi. Helsingin Sanomat 24.11. C 1.

Opetusala, opetus- ja kasvatustyö.

http://www.mol.fi/Tietoa/Ammattilala/00/03.htn_02.02.2003

<http://www.mol.fi/webammatti.cgi?ammattialanumero=03&kieli=00>,

15.11.2005

Pajamäki, Osku 2006. Ahne sukupolvi. Suurten ikäluokkien perintö. Toinen painos. Ajatus Kirjat. Jyväskylä: Gummerus.

Palmore, Erdman B. 1985. Predictors of successful aging. Reports from the Duke Longitudinal Studies, 1975–1984. Teoksessa Erdman Palmore, Ewald W. Busse, George L. Maddox, John B. Nowlin ja Ilene C. Siegler (toim.) Normal aging III. Durham: Duke University Press. 29–36.

Palmu, Tarja 2000. Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino.

Palmu, Tarja 2003. Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsingin yliopisto.

Parkkinen, Pekka 2005. Vaikutukset vanhuusmenoihin. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino. 298–318.

Penttinen, Seppo 2003. Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 219. Jyväskylän yliopisto.

Perttula, Juha 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Juha Perttula ja Timo Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia. 115–162.

Pihkala, Erkki 1982. Maa- ja metsätalouden uusi asema. Teoksessa Jorma Ahvenainen, Erkki Pihkala ja Viljo Rasila (toim.) Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi. 387–407.

Pinar, William F., Reynolds, William M., Slattery Patrick & Taubman, Peter M. 1995. Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.

Pitkänen, Kari 1982. Väestönkehitys. Teoksessa Jorma Ahvenainen, Erkki Pihkala ja Viljo Rasila (toim.) Suomen taloushistoria 2. Teollistuva Suomi. Helsinki: Tammi. 192–203.

Polanyi, Michael 1966. The tacit dimension. New York: Doubleday & Company.

Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amos Hatch ja Richard Wisniewski (toim.) Life history and narrative. Qualitative Studies Series 1. Lontoo: Falmer Press. 15–22.

Purhonen, Semi 2005. Sukupolvikokemukset, sukupolvitietoisuus ja eliitti: sukupolvien “ongelma” suurten ikäluokkien elämäntarinoissa. Teoksessa Antti Karisto (toim.) Suuret ikäluokat. Tampere: Vastapaino. 222–269.

Pursiainen, Terho 1998. Yleisten merkityshorisonttien katoaminen. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: WSOY. 203–222.

Rahkonen, Keijo 1995. Elämäkerta: Tarua ja totta. Teoksessa Elina Haavio-Mannila, Tommi Hoikkala, Eeva Peltonen ja Anni Vilkkko (toim.) Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus. 142–156.

Rantamaa, Paula 1999. Ikääntyvät naiset ja kulutus. Teoksessa Ilka Kangas ja Pirjo Nikander (toim.) Naiset ja ikääntyminen. Helsinki: Gaudeamus. 106–120.

Rantonen, Eila 2000. bell hooks: Toisin opettaja. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.) Feministejä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino. 187–212.

Rauste-vonWright, Maijaliisa & vonWright, Johan 1994. Oppiminen ja koulutus. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.

Redman, Tom & Snape, Ed 2002. Ageism in teaching: stereotypical beliefs and discriminatory attitudes towards the over-50s. *Work, Employment and Society* 16, 2, 355–371.

Reinikainen, Pepi 2002. Elämä kaareutuu eteenpäin – kokemuksia elämäkaarikirjoituksesta. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.) Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan. Jyväskylä: Gummerus. 107–122.

Relander, Jukka 2000. Kultainen nuoruus – vuosituhannen vaihteen väkinäisen viriili joukkofantasia. Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus. 281–303.

Ricoeur, Paul 1981. Narrative time. Teoksessa W. J. T. Mitchell (toim.) *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press. 165–186.

Ricoeur, Paul 1985. Time and narrative. Käännös Kathleen Blamey ja David Pellauer. Kolmas painos. Chicago: The University of Chicago Press.

Ricoeur, Paul 1991. Narrative identity. Teoksessa David Wood (toim.) *On Paul Ricoeur. Narrative and interpretation*. Lontoo: Routledge.

Riessman, Catherine 2002. Analysis of personal narratives. Teoksessa Jaber F. Gubrium ja James A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Context & method. Thousand Oaks: Sage. 695–710.

Rinne, Risto 1989. Mistä opettajat tulevat? Suomalaisen kansanopettajiston yhteiskunnallinen tausta sekä kulttuurinen ja sosiaalinen pääoma 1800-luvun puolivälistä 1980-luvun lopulle. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A; 135. Turun yliopisto.

Robinson, John A. & Hawpe, Linda 1986. Narrative thinking as a heuristic process. Teoksessa Theodore R. Sarbin (toim.) Narrative psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger. 111–123.

Rojola, Sanna 2000. Donna Haraway. Mieluummin kyborgi kuin jumalatar. Teoksessa Anneli Anttonen, Kirsti Lempiäinen ja Marianne Liljeström (toim.) Feministejä – aikamme ajattelijoita. Tampere: Vastapaino. 137–160.

Ronkainen, Suvi 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Helsinki: Gaudeamus.

Roos, J. P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki. Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Saarenheimo, Marja 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Tampere: Vastapaino.

Saarinen, Esa 2002. Fenomenologia ja eksistentialismi teoksessa Ilkka Niiniluoto ja Esa Saarinen (toim.) Nykyajan filosofia. Helsinki: WSOY. 215–257.

Saarinen, Jaana 1996. Feministisestä pedagogiikasta feministiseen pedagogiikkaan. Teoksessa Päivi Naskali (toim.) Pulpetti ja karttakeppi. Feministisen pedagogiikan kysymyksenasetteluja. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 14. Lapin yliopisto.

Saastamoinen, Mikko 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia – teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Jari Eskola (toim.) Hegelistä Harreen, narratiivista nudistiin. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 10. Kuopion yliopisto. 165–192.

Saastamoinen, Mikko 2001. Identiteetti ja uusi yhteisöllisyys kulttuurisessa muutoksessa. Sosiaalipsykologinen tarkastelu. Lisensiaattityön yhteenvetoartikkeli. Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopisto.

<http://www.uku.fi/~msaastam/yhteenveto.htm>, 17.12.2005

Sahlberg, Pasi 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.

Salomaa, Sirkka 1945. Ikäkausien vaihtelu. Tutkimus Helsingin yliopistossa vv. 1828–1878 toimineiden opettajien elämäkulusta. Helsinki: WSOY.

Santala, Kati 2005. Opettajien uupumus koulutyöhön ei poistu pelkästään nukkumalla. Helsingin Sanomat 19.11. Mielipide C 13.

Sarbin, Theodore R. 1986. The narrative as a root metaphor for psychology. Teoksessa Theodore R. Sarbin (toim.) Narrative psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger. 3–21.

Sartre, Jean-Paul 1964. Situations. Pariisi: Gallimard.

Savioja, Hannele, Karisto, Antti, Rahkonen, Ossi & Hellsten, Katri 2000. Suurten ikäluokkien elämäkulku. Teoksessa Eino Heikkinen ja Jouni Tuomi (toim.) Suomalainen elämäkulku. Helsinki: Tammi. 58–73.

Scheibe, Karl E. 1986. Self-narratives and adventure. Teoksessa Theodore R. Sarbin (toim.) Narrative psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger. 129–151.

Scholes, Robert 1981. Afterthoughts on narrative. Language, narrative, and anti-narrative. Teoksessa W. J. T. Mitchell (toim.) On narrative. Chicago: The University of Chicago Press. 200–208.

Schwandt, Thomas A. 2002. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics and social constructionism. Teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Toinen painos. Thousand Oaks: Sage. 189–213.

Schön, Donald A. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.

Seierstad, Åsne 2003. Kabulın kirjakauppias. suom. Veijo Kiuru. Helsinki: WSOY.

Sennett, Richard 2002. Työn uusi järjestys. Miten kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Suom. Eine Kivinen ja David Kivinen. Tampere: Vastapaino.

Shields, Carol 2003. Ellei. suom. Hanna Tarkka. Helsinki: Otava.

Silius, Harriet 1995. Sukupuolitetun ammatillisuuden julkisuus ja yksityisyys. Teoksessa Leena Eräsaari, Raija Julkunen ja Harriet Silius (toim.) Naiset yksityisen ja julkisen rajalla. Tampere: Vastapaino. 49–64.

Siljander, Pauli 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulun yliopisto.

Siltala, Juha 2006. Tiimikursseilla on yhteishenki hukassa. Helsingin Sanomat 05.03. E 3.

Simola, Hannu 1998. Toiveet, lupaukset ja koulun arki – opettaja muutoksen puristuksessa. Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Helsinki: WSOY. 91–121.

Sinervo, Helena. 2004. Runoilijan talossa. Helsinki: Tammi.

Sintonen, Teppo 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.

Sintonen, Teppo 2005. Blogien kirjoittajat hakevat hyväksyntää identiteetilleen. Helsingin Sanomat 24.12. Vieraskynä C 6.

Sontag, Susan 1978. The double standard of ageing. Teoksessa Vida Carver ja Penny Liddiard (toim.) An ageing population. A reader and sourcebook. Suffolk: The Open University Press. 72–80.

Spence, Donald. P. 1986. Narrative smoothing and clinical wisdom. Teoksessa Theodore R. Sarbin (toim.) Narrative psychology. The storied nature of human conduct. New York: Praeger. 211–232.

Sung, Kyu-taik 2004. Elder respect among young adults: A cross-cultural study of Americans and Koreans. Journal of Aging Studies 18, 2, 215–231.

Suonsivu, Kaija 2003. Kun mikään ei riitä. Hoitotyöntekijöiden masennuksen kokemukset ja niiden yhteydet työyhteisötekijöihin. Acta Universitatis Tampereensis 926. Tampereen yliopisto.

Suoranta, Juha 2000. Haarautuvien menetelmäkäytäntöjen puutarhassa. Ihmistieteen metodologisia kysymyksiä. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Mediakasvatuksen tutkimusyksikön opetusmonisteita. Lapin yliopisto.

Syrjälä, Leena 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 10–67.

Syrjälä, Leena, Estola, Eila, Uitto, Minna & Kaunisto, Saara-Leena 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Lounis, Salla Lötjönen ja Irma Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 181-202.

Syrjäläinen, Eija 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 67–112.

Syrjäläinen, Eija 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11. Tampereen yliopisto.

Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampereen yliopisto.

Tilastokeskus 2006. Suomi lukuina. Kuntasektorin palkat. <http://www.stat.fi/til/ksp/index.html>, 15.02.2006

Tolonen, Tarja 2000. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö. Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 135–158.

Tolska, Timo 2002. Kertova mieli: Jerome Brunerin narratiivikäsitys. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsingin yliopisto.

Torff, Bruce 1999. Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. Teoksessa Sternberg, Robert J. ja Horvath, Joseph A. (toim.) Tacit knowledge in professional practice. Researcher and practitioner perspectives. New Jersey: Mahwah. 195–213.

Trux, Marja-Liisa 2001. Kulttuurisensitiivisyys ja psykologinen ”toisen” arviointi. Teoksessa Juhani Ihanus (toim.) Kulttuuri ja psykologia. Helsinki: Yliopistopaino. 181–214.

Tuohinen, Titta 2000. Heinäsirkka vai muurahainen? Suomalaisen työhalun psykologisilla juurilla. Teoksessa Tommi Hoikkala ja J. P. Roos (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus. 238–266.

Tuomi, Jouni 2000. Aetatis hominum – elämänkulun vaiheet antiikin ja keskiajan kirjallisuudessa. Teoksessa Eino Heikkinen ja Jouni Tuomi (toim.) Suomalainen elämänkulku. Helsinki: Tammi. 13–37.

Twigg, Julia 2004. The body, gender, and age: Feminist insights in social gerontology. *Journal of Aging Studies* 18, 1, 15–59.

Tyack, David & Cuban, Larry 1995. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. Neljäs painos. 1998. Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Tynjälä, Päivi 2004. Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35, 2, 174–190.

Työntekijän eläke. 2003. Eläketurvakeskus.

Vaahtio, Eeva-Leena 2005. Rekrytointi menestystekijänä. Helsinki: Edita.

Vakimo, Sinikka 2001. Paljon kokeva, vähän näkyvä. Tutkimus vanhaa naista koskevista kulttuurisista käsityksistä ja vanhan naisen elämäkäytännöistä. *Suomalaisen kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 818. Helsinki.

Vanhoja enemmän kuin nuoria 2050. 2006. *Helsingin Sanomat* 18.07. D 1.

Varto, Juhani 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vertio, Harri 1998. Suuret ikäluokat ikääntymässä. Teoksessa Jarmo Heinonen (toim.) *Senioriteetti voimavarana*. Helsinki: Gaudeamus. 7–19.

Veugelers, Wiel 2004. Between control and autonomy: Restructuring secondary education in the Netherlands. *Journal of Educational Change* 5, 2, 141–160.

Vilkko, Anni 1993. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 663. Tampere.

Virkki, Tuija 2004. Vihan voima: toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Jyväskylä: Atena.

Virtanen, Matti 2004. Käänteiden mahdollisuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 1. <http://www.stakes.fi/yp/yp04/1.htm>, 02.02.2006

Virtanen, Matti 2005. Suuret ikäluokat sukupolvena. Teoksessa Antti Karisto (toim.) *Suuret ikäluokat*. Tampere: Vastapaino. 197–221.

Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003. Ei kai opettaja kone ole...Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. 55–81.

Vuokila-Oikkonen, Päivi 2002. Akuutin psykiatrisen osastohoidon yhteistyöneuvottelun keskustelussa rakentuvat kertomukset. *Hoitotieteen ja terveystieteiden laitoksen tutkimusraportteja* 10. Oulun yliopisto.

Vuorikoski, Marjo 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasva-*

tus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 31–61.

Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. 309–334.

Värrö, Veli-Matti 2000. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Kolmas painos. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.

Värrö, Veli-Matti & Ropo, Eero 2004. Opettajan identiteetti opettajankoulutuksen haasteena. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatusalan yliopistokoulutuksen kehittämistä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan 30-vuotisjuhlakirja. 39–60.

Wallace, Wendy 1999. Ageism: Plight of teachers in Great Britain. *The Times Educational Supplement* 23, 4–6.

Warren, Carol A. B. 2002. Qualitative interviewing. Teoksessa Jaber F. Gubrium ja James A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks: Sage. 83–101.

Weber, Max 1990. Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki. Toinen painos. Suom. Timo Kytäjä. Helsinki: WSOY.

White, Hayden 1981. The value of narrativity in the representation of reality. Teoksessa W. J. T. Mitchell (toim.) *On narrative*. Chicago: The University of Chicago Press. 1–23.

Widdershoven, Guy A. M. 1993. The story of life. Hermeneutic Perspectives on the relationship between narrative and life-history. Teoksessa Ruthellen Josselson ja Amia Lieblich (toim.) *The narrative study of lives*. Newbury Park: Sage. 1–20.

Wiggins, Richard D, Higgs, Paul F. D. & Hyde, Martin 2004. Quality of life in the third age: key predictors of the CASP-19 measure. *Ageing & Society* 24, 693–708.

Wilcox, Sara 1997. Age and gender in relation to body attitudes. Is there a double standard of ageing? *Psychology of Women Quarterly* 21, 549–565.

Wilson, Gail 2000. *Understanding old age, critical and global perspectives*. Lontoo: Sage.

Windschitl, Mark 2002. Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research* 72, 2, 131–175.

Öberg, Peter & Tornstam, Lars 1999. Body images among men and women of different ages. *Ageing & Society* 19, 629–644.

24 tunnin yhteiskunta vie ihmisiltä yöunet. 2006. Helsingin Sanomat 19.07. B 6.

Painamattomat lähteet:

Back, Les 2005. Reinventing the Observer. Luento 01.09. Lontoon yliopisto. Goldsmithin College.

Hakala, Liisa 2005. Keskustelu 21.11.

Hyvärö, Tuula 2005. Sähköpostiviesti 29.10.

Karisto, Antti 2004b. Kolmatta ikää tutkimassa. Luento 12.11. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos.

Kirkwood, Tom 2005. Discovery Dokument: ”Naisen monet kasvot”. Ohjelma esitetty Suomen televisiossa 24.07.

Murto, Hanne 2005. Johdatus laadulliseen analyysiin ATLAS.ti-ohjelman avulla -kurssi 8.3. ja 15.3. Tampereen yliopisto. Opetusteknologiakeskus.

Rautioaho, Sirkka-Liisa 2004. Luento 18.07. Saarijärvi. Suomen Joogaopisto.

Vakimo, Sinikka 2004. Gender-tutkimuksen näkökulma kulttuurigerontologiassa. Luento 29.10. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos.

Liitteet

LIITE 1. Ensimmäinen opettajakirje

15.06.2004

Hyvät opettajat

Kouluelämää ja opettajia on tutkittu paljon, opettajien ikääntymistä ei juuri lainkaan. Yhteiskunnassamme ikääntyminen nähdään usein ongelmana, mutta se voisi olla myös suurenmoinen voimavara, niin myös opettajien ikääntyminen koulumaailmassa.

Teen Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Hämeenlinnan toimipaikassa kasvatustieteen väitöskirjaa opettajien ikääntymisestä. Tarkoituksenani on tuoda työssäni esiin opettajien itsensä antamia näkökulmia aiheeseen. Ohjaajanani toimii professori Eija Syrjäläinen.

Käännyinkin nyt puoleenne, te viimeisiä vuosia koulutyössä mukana olevat tai jo eläkkeelle siirtyneet opettajat. **Toivon teidän kirjoittavan vapaamuotoisesti siitä, miten olette kokeneet (koette) viimeiset työvuotenne koulussa, mahdollisen eläkkeelle siirtymisen ja ensimmäiset eläkevuotenne.** Korostan, että kokemukset ovat arvokkaita jokaisesta vaiheesta, riippumatta siitä, oletteko vielä työelämässä mukana vai jo eläkkeellä. **Tekstin pituuden, muodon ja otsikon voitte valita vapaasti.**

Tulen käsittelemään tekstejänne ehdottoman luottamuksellisesti vain tutkimukseni tarpeisiin.

Pyydän ystävällisesti palauttamaan tekstit **elokuun loppuun mennessä** joko sähköpostin välityksellä tai oheisessa palautuskuoressa. Jatkokäsittelyä varten sähköpostin käyttö on toivottavaa, mutta ei missään tapauksessa välttämätöntä.

Kiitos jo etukäteen korvaamattoman arvokkaasta vaivannäöstänne. Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Tiina Kujala

LIITE 2. Opetuspäällikön kirje

15.06.2004

Hyvä opettaja

(Kaupungin nimi) opetustoimen henkilöstöstrategia hyväksyttiin koulutuslautakunnassa tänä keväänä. Hyväksytty strategia perustuu näkemykseen, jonka mukaan henkilöstön osaaminen, työviihtyvyys ja hyvinvointi ovat keskeisiä asioita, kun opetustoimi etsii ratkaisuja opetuksen ja oppimisen haasteisiin ja vie käytännön juuri uudistettavana olevia opetussuunnitelmia.

Henkilöstöstrategian toteuttamisessa tullaan soveltamaan monipuolisesti erilaisia henkilöstön kehittämisen ja jaksamisen sekä työviihtyvyyden ylläpitämisen menetelmiä.

Tänä päivänä yksi keskeinen haasteemme on, miten erilainen kokemus ja osaaminen välittyy eri sukupolvia edustavien opettajien kesken. Tavoitteenamme on löytää uusia työmuotoja kokemustiedon välittämiseen kokeneilta opettajilta nuorille opettajille, mutta myös siihen, miten nuoret opettajat voivat tuoda oman osaamisensa koko kouluyhteisön käyttöön.

Oheisessa kirjeessä Tiina Kujala kutsuu teitä mukaan tutkimukseen, jossa opettajien tekstien kautta pyritään saamaan tietoa ikääntymisen kokemisesta ja siitä, miten eriikäisten opettajien kokemus voi hyödyttää kaikkia opetuksen ja oppimisen kehittäjiä.

Tiina Kujala lähettää tutkimuspyyntönsä opetusviraston kautta. Tutkimusaineisto tulee vain hänen käyttöönsä. Siitä, miten tutkimus jatkossa etenee, Te sovitte suoraan tutkijan kanssa. Opetusvirasto jää odottamaan mielenkiinnolla tutkimuksen tuloksia.

Samanaikaisesti tulemme myös opetusvirastossa pohtimaan käytännön toimenpiteitä, miten senioriopettajat voivat olla mukana opetuksen ja oppimisen kehittämisessä myös sen jälkeen, kun he ovat siirtyneet eläkkeelle. Uskon, että asia ei ole aivan yksiselitteinen, mutta näen siinä myös mahdollisuuksia.

Toivon, että näette Tiina Kujalan tutkimuksen mahdollisuutena jakaa omaa kokemustanne ja osaamistanne nuoremmille sukupolville.

Toivotan Teille kaikille iloa tekstien kirjoittamiseen ja oikein hyvää kesää.

LIITE 3. Toinen opettajakirje

18.08.2004

Hei!

Lähestyin teitä kirjeitse alkukesästä. Nyt kun kesä pikku hiljaa alkaa kääntyä syksyksi, palautan mieliinne tutkimusaiheeni ikääntyvistä opettajista.

Kiitos teille, jotka olette jo palauttaneet tekstejänne. Kiitos myös muista yhteydenotoista.

Odotan edelleen kirjoituksianne koskien viimeisiä työvuosianne koulussa ja / tai eläkepäivien aloittamista. Kiinnostavaa olisi kuulla esimerkiksi siitä, mitä myönteisiä tai mitä kielteisiä asioita ikä on tuonut tullessaan, pitäisikö opettajien ikääntyminen ottaa jollakin tavalla huomioon koulun arjessa, millainen henkilökohtainen prosessi opettajalle ikääntyminen on jne.

Ihan kaikki, lyhyetkin, mutta itsellenne merkitykselliset ajatukset ovat tervetulleita. Tärkeintä on saada juuri teidän näkökulmanne esille. Voimme tavata myös keskustelun merkeissä. Jos haluat kertoa ajatuksistasi, ota yhteyttä siinäkin tapauksessa.

Odotan palautuksianne vielä syyskuun loppuun asti.

Ystävällisin terveisin Tiina Kujala

LIITE 4. Yhteenveto haastatteluista

Ikääntyneiden opettajien haastatteluajankohdat, haastattelupaikat ja haastattelujen kestot:

1. Asiantuntijahaastattelu 11.05.04 haastateltavan työhuoneessa, kesto 1.5 h
2. Asiantuntijahaastattelu 18.05.04 tutkijan työhuoneessa, kesto 1 h
3. Opettajahaastattelu 20.08.04 haastateltavan kotona, kesto 1.5 h
4. Opettajahaastattelu 24.08.04 tutkijan kotona, kesto 1.5 h
5. Opettajahaastattelu 24.08.04 tutkijan työhuoneessa, kesto 1.5 h
6. Opettajahaastattelu 26.08.04 haastateltavan kotona, kesto 2 h
7. Opettajahaastattelu 27.08.04 tutkijan kotona, kesto 1 h
8. Opettajahaastattelu 30.08.04 haastateltavan työhuoneella, kesto 1.5 h
9. Opettajahaastattelu 08.09.04 tutkijan kotona, kesto 1, 5 h
10. Opettajahaastattelu 16.09.04 tutkijan kotona, kesto 2 h
11. Opettajahaastattelu 16.09.04 haastateltavan kotona, kesto 1.5 h
12. Opettajahaastattelu 29.09.04 tutkijan kotona, kesto 1 h
13. Tarinaa täydentävä opettajahaastattelu 31.09.04 tutkijan kotona, kesto 1 h
14. Poikkeuksellisen ratkaisun tehneen opettajan haastattelu 01.11.04 tutkijan kotona, kesto 1.5 h

LIITE 5. Kolmas opettajakirje

25.02.2005

Hyvät tutkimukseeni osallistuneet opettajat

Kiitos kaikille teille työn alla olevasta kiinnostavasta ja puhuttelevasta tutkimusaineistosta. Se on todella moni-ilmeinen. Olin yllättynyt ja iloinen, että niin moni kirjoitti kokemuksistaan tai ilmoittautui haastatteluun. Aihe on osoittautunut monessa mielessä tärkeäksi ja ajankohtaiseksi, onhan keskustelu eläköitymisestä, koulun kehittämisestä ja muutoksesta sekä opettajan työssä jaksamisesta tänä päivänä todella vilkasta. Toivottavasti saisin tutkimukseni kautta myös teidän ääntänne kuuluviin.

Lähetän ohessa kirjoittamani artikkelin tiedoksi ja esimerkiksi siitä, miten jatkossa tulen kertomianne asioitanne raportoimaan. Artikkelissa käsittelemäni teema on vain yksi pieni polku monien muiden joukossa. Tarkat aiheen rajaukset ovat vielä tekemättä varsinaista väitöskirjatyötä varten.

Toivon, että **halutessanne** kommentoitte tekstiäni itsellenne sopivalla tavalla. Mikäli haluatte lukea litteroidun haastattelunne, ottanette myös siinä tapauksessa yhteyttä ja postitan sen teille nähtäväksi.

Aurinkoisia kevätpäiviä ja jaksamista toivotellen

Tiina Kujala

LIITE 6. Aineiston luokittelu

Aineiston luokittelu:

Luokkien järjestys on frekvenssien mukaan, eniten esillä ollut luokka on ensimmäisenä.

1 Ammatillisen identiteetin perusta

- 1.1 Opettajan persoonaan perustuva (itsevarmuus, huumori, empaattisuus, itsensä likoon laittaminen)
- 1.2 Asiantuntijuus
- 1.3 Oppilaskeskeisyys
- 1.4 Kutsumus
- 1.5 Jatkuva ammatillinen kehittyminen
- 1.6 Tunnollisuus
- 1.7 Tasavertaisuus ja oikeudenmukaisuus
- 1.8 Työnteon merkityksen korostaminen
- 1.9 Kristillisuus
- 1.10 Raha
- 1.11 Mallina olo
- 1.12 Yksin tekeminen
- 1.13 Ei tule esiin tai epäselvä

2 Suhde työhön

- 2.1 Suhde työhön työssäoloaikana
 - 2.1.1 Nauttii
 - 2.1.2 Uupunut
 - 2.1.3 Ilmapiiiriongelmat leimaavat
 - 2.1.4 Riittämättömyyden tunne vahvana
 - 2.1.5 Terveysongelmat haittaavat
- 2.2 Suhde työhön eläkkeeltä nähtynä
 - 2.2.1 Nautti loppuun asti
 - 2.2.2 Uuvuttavaa
 - 2.2.3 Pärjäsi
 - 2.2.4 Lähes painajaismaista
 - 2.2.5 Leimasi epäily omasta ammattitaidosta
 - 2.2.6 Sai toteuttaa itseään

3 Kehittämistyö koulussa

- 3.1 Tiimeissä tehtävä aihekokonaisuuksien suunnittelu turhauttavaa
- 3.2 Opetussuunnitelmatyö turhauttavaa
- 3.3 Rehtori ei saa lähteä kaikkeen mukaan ja kuormittaa opettajia

3.4 Suhtautuminen sopeutuvaa/innokasta

4 Sosiaaliset suhteet työssäoloaikana

4.1 Suhteet oppilaisiin

4.1.1 Kasvattaja–kasvatettava-suhde (pohtii suhdetta)

4.1.2 Luottavaiset, lämpimät välit

4.1.3 Vaikeuksia oppilaiden kanssa (kiusaamista, ei saa arvostusta, ei työrauhaa)

4.1.4 Jako hyviin ja huonoihin oppilaisiin (oppikoulu-aikojen, tasokurssien muis- telua)

4.1.5 Auktoriteetin korostaminen

4.2 Suhteet opettajatovereihin

4.2.1 Nuoriin opettajiin

Yhteistyö- /mentor-suhde

Ei luottamusta nuoriin opettajiin (opettajankoulutukseen, nuorten työteliäisyy-
teen)

4.2.2 Muihin opettajiin ja henkilökuntaan

Lojaalisuus–yhteistyö-suhde

Rasittavat suhteet, huono opettajainhuoneilmapiiri

Kateutta (parempi palkka, retket, valikoitunut luokka, eläkkeelle pääsy)

4.3 Suhteet esimieheen

4.3.1 Simputusta, suosikkijärjestelmä, taitamatonta

4.3.2 Ymmärrystä, lämpimät tai neutraalit välit (2!)

4.4 Suhteet muualle

4.4.1 Vanhemmat ja muut pakolliset sidosryhmät

4.4.2 Kansalaisaktiivisuuden kautta (politiikka, kirjoittelu, järjestöt)

4.4.3 Muut koulut

4.4.4 Opettajaharjoittelijat

4.4.5 Koulun ympäristö (asukkaat)

4.4.6 Kansainväliset suhteet

5 Eläkkeelle siirtyminen

5.1 Kiitollisena, hyvien muistojen ja juhlien saattelemana

5.2 Helpottuneena

5.3 Konfliktin/katkeruuden saattelemana

5.4 Loppuun asti täysillä töitä tehden

5.5 Odotuksen täyttäminen mielin, pääsee toteuttamaan itseään/hoitamaan tärkeitä
ihmissuhteita

5.6 Sairastellen

5.7 Olisi halunnut jatkaa työssä

5.8 Huolestuneena, olisi kaivannut valmentamista, apua

5.9 Huolehtimalla koulutyön jatkosta/seuraajasta

5.10 Haikein mielin (surutyö)

6 Sosiaaliset suhteet eläkkeellä

- 6.1 Suhteet (entiseen) kouluun
 - 6.1.1 Käy koululla
 - On asioita koululla (historiikin kirj., materiaalien hakua)
 - Käy tapaamassa entisiä työtovereita
 - 6.1.2 Välttää koululla käyntiä
 - Ei kiinnosta
 - Haluaisi, mutta on päästävä irti vanhasta
 - 6.1.3 Seuraa koulua koskevaa lehtikirjoittelua
- 6.2 Muut suhteet
 - 6.2.1 Lasten lapset
 - 6.2.2 Ystävät
 - 6.2.3 Suku
 - 6.2.4 Omaishoitajuus
 - 6.2.5 Järjestötyö
 - 6.2.6 Toinen työ

7 Eläkeharrastukset

- 7.1 Liikunta
- 7.2 Opiskelu
- 7.3 Kulttuuri
 - 7.3.1 Kuluttaja
 - 7.3.2 Tekijä
- 7.4 Lukeminen
- 7.5 Koti- /remonttityöt
- 7.6 Matkustelu
- 7.7 Järjestö- /vapaaehtoistyö
- 7.8 Puutarhatyöt, mökki, luonto
- 7.9 Käsityöt
- 7.10 Toinen työ

8 Suhde eläkkeellä oloon

- 8.1 Nauttii (ansaitusti) (vapaudesta)
- 8.2 Ei nauti (elämästä)
 - 8.2.1 Ei ole sopeutunut eläkkeellä oloon/on vaikeata sopeutua
 - 8.2.2 Masentunut, surullinen olo, vanhuus huolettaa
 - 8.2.3 Sairastelee
- 8.3 ”Kaikki on mahdollista”
 - 8.3.1 Uusia elämän sisältöjä
 - 8.3.2 Muutto
 - 8.3.3 Kiire
- 8.4 Haluaisi olla hyödyksi
 - 8.4.1 Yleensä elämässä
 - 8.4.2 Kouluun/opetukseen/kasvatukseen liittyen

9 Ideoita oman kokemuksen hyödyntämiseksi

9.1 Kokeneella opettajalla mentorin rooli työyhteisössä

9.1.1 Opetusvelvollisuuden huojennus, työnkuvan muutos

9.1.2 Koulutyö nähtävä kokonaisuutena, jolloin se voisi sisältää muutakin kuin opetusta

9.1.3 Töiden kevennys (opetusvelvollisuudesta)

9.1.4 Luontainen mentorointi

9.2 Eläkkeelle lähtevä ja seuraaja

9.2.1 Rinnakkain töiden teko

Tehtävät työt jätetään ”perintönä”

Rituaalinomainen töiden siirto seuraajalle

9.2.2 Haastattelee seuraajansa/osallistuu valintaan

9.3 Eläkkeellä olevan opettajan kokemuksen hyödyntäminen

9.3.1 Sijaisena, ”eläkeläispankki”

9.3.2 Vaikea kanavoida kokemustaan käyttöön

9.3.3 Entisen opettajanhuoneen vapaa-aikatoimintaan mukaan

9.3.4 Koulun historiikin ja muisteloiden kirjoittaminen

9.3.5 Koulun kehittämistyössä kuultavaksi, mitä kannattaa muuttaa ja mitä ei

9.3.6 Kasvatuksen ja opetuksen filosofioista puhumaan

9.4 Kokenut ja kokematon opettaja rinnakkain töitä tehden

9.4.1 Kummiopettaja

9.4.2 Työpari

9.4.3 Vastavuoroisuuden periaate (esim. yo-kokeiden korjaus vs. tietotekniikkaa vaativat tehtävät)

9.5 Eri-ikäiset luontevasti yhdessä töitä tehden

9.6 Nuorten pitää ansaita paikkansa/asema

10 Työssä ikääntyminen eli iän tuomat muutokset

10.1 Kokemuksen tuoma minän ammatillinen varmuus

10.1.1 Olennaisen löytäminen ja siihen keskittyminen

10.1.2 Vanhaan peilaaminen

10.1.3 Asioiden oikea arvottaminen

10.1.4 Iän tuoma painoarvo muiden silmissä

10.1.5 Täysivaltaisuuden ja pystyvyyden kokeminen

10.2 Ikä subjektiivisena voimavarana

10.2.1 Punnitsee asioita

10.2.2 Pohtii syvemmin

10.2.3 Rohkeus

10.2.4 Ammattiylpeys

10.2.5 Kärsivällisyys

10.2.6 Yksinolosta nauttiminen

10.2.7 Hiljaisuudesta ja rauhasta nauttiminen

10.2.8 Vapaus

- 10.3 Osaamisen vahvistuminen
 - 10.3.1 Työrauhan ylläpitäminen
 - 10.3.2 Koulutyön kokonaisvaltaisuuden näkeminen
 - 10.3.3 ”Itseä säästävä” tapa tehdä työtä
 - 10.3.4 Yksilöllisyys opetuksessa
 - 10.3.5 Organisoitaitaito
 - 10.3.6 Rutinoituminen positiivisessa mielessä
 - 10.3.7 Opetusmenetelmät
 - 10.3.8 Opetussuunnitelman merkitys
- 10.4 Iän tuomat puutteet osaamisessa
 - 10.4.1 Tietotekniikkataidot
 - 10.4.2 Liikesuoritusten näyttäminen
- 10.5 Iän tuoma turhautuminen koulutyössä
 - 10.5.1 Turhauttavat tiimit, kokoukset, kehittämistyö
 - 10.5.2 Kyllästyminen taistelemaan samoista asioista
 - 10.5.3 Liikaa samanaikaisia hoidettavia asioita
 - 10.5.4 Rutiininomaiset tehtävät turhauttavat (välituntivalv., aamun avaukset)
- 10.6 Sukupolvierojen korostuminen
 - 10.6.1 Suhteessa nuorempiin opettajiin
 - 10.6.2 Suhteessa oppilaisiin
 - 10.6.3 Suhteessa eläkeläisopettajiin
- 10.7 Ikäsyrynnän ilmeneminen
 - 10.7.1 Rehtorin huomiotta jättö
 - 10.7.2 Kollegojen huomiotta jättö
 - 10.7.3 Vanhan naisen syrjäyttäminen
 - 10.7.4 Ei oteta vakavasti
- 10.8 Fyysinen ja/tai henkinen väsähtäminen
 - 10.8.1 Sairastelu
 - 10.8.2 Fyysiset muutokset kehossa
 - 10.8.3 Uupumus
 - 10.8.4 Jännittäminen

11 Yhteiskunnallinen vaikuttaminen

- 11.1 Työssäoloaikana
 - 11.1.1 Oma ammattijärjestö
 - 11.1.2 Muu järjestöelämä
 - 11.1.3 Poliitiikka
 - 11.1.4 Koulutuspoliittiset tehtävät
 - 11.1.5 Liike-elämä
- 11.2 Eläkkeellä
 - 11.2.1 Vapaaehtoistyö
 - 11.2.2 Veteraanijärjestöt
 - 11.2.3 Poliitiikka
 - 11.2.4 Liike-elämä
 - 11.2.5 Urheilujärjestö

12. Perustelu tarinan kerronnalle

- 12.1 Tunnollisuus/tutkimusaiheen tai tutkimisen arvostus
- 12.2 Näköalapaikalta kritisoitavaa
- 12.3 Halu purkaa kouluun liittyviä epäkohtia
- 12.4 Paljastaa jotakin hyvän opettajan salaisuudesta
- 12.5 Mahdollisuus terapeutttiseen kokemukseen
- 12.6 Halu purkaa eläkkeelle siirtymiseen liittyvää vääryyttä
- 12.7 Tuo esiin poikkeustapauksen näkökulmaa

13. Oma positio tarinan kertojana

- 13.1 Kaikkensa/parhaansa antaneena ja siitä kiitollisena
- 13.2 Oman järkevän toimintansa tiedostaneena ennenaikaiselle eläkkeelle siirtymisessä
- 13.3 Ammatistaan ylpeänä
- 13.4 Kantaaottavana asiantuntijana
- 13.5 Kaikkensa antaneena ja siitä katkerana
- 13.6 Edelleen pystyvänä ja asiansa osaavana naisopettajana
- 13.7 Varoittavana esimerkkinä
- 13.8 Ulkokohtaisena suorittajana
- 13.9 Vääryyttä/julmuutta kärsineenä
- 13.10 Epävarmana omana positiostaan
- 13.11 ”Ei ikinä tuntenut kuuluvansa joukkoon”
- 13.12 ”Se oli elämää/hauskaa”
- 13.13 Tökeryykseen kyllästyneenä
- 13.14 Työn uuvuttamana
- 13.15 Pientä/erilaista ihmistä arvostavana

14. Käännekohta tarinassa/elämässä

- 14.1 Iso epäreiluus opettajan uran aikana
- 14.2 Tasainen tarina/elämä
- 14.3 Työpaikan/työtehtävän vaihto
- 14.4 Eläkkeelle siirtymiseen liittyvät asiat
- 14.5 Sairastumiset
 - 14.5.1 Oma fyysinen sairaus
 - 14.5.2 Oma psyykinen sairaus
 - 14.5.3 Puolison sairastuminen
- 14.6 Uusi elämänsisältö
- 14.7 Havahtuminen elämän rajallisuuteen
- 14.8 Henkilökohtaisen elämän käännekohdat
- 14.9 Peruskouluun siirtyminen

15. Ikääntymisen sukupuolittuminen

- 15.1 Ikääntyneen naisopettajan ammattitaidon/asiantuntijuuden epäily
- 15.2 Rehtori kiinnostunut nuorista naisopettajista
- 15.3 Stereotypisiä sukupuoleen perustuvia vastakkain asetteluja
- 15.4 Rehtori kohtelee naisopettajia alentavasti
- 15.5 Miesopettajilla kimppa
- 15.6 Naisopettajiin kohdistuva normien mukainen ikääntymisvaatimus
- 15.7 Naisopettajat käyttävät sukupuoltaan hyväkseen
- 15.8 Haastateltava vähättelee naisia

16. Haastattelutilanteeseen puuttuminen tai oman tarinan kommentointi

- 16.1 Oman tarinan vähättely
- 16.2 Ei tiedä, miten viittaisi muihin henkilöihin (nimet?)
- 16.3 Perustelee tarinansa kirjoitustapaa tai asiasisältöä tai kertoja-asemaansa

17 Elämän rajallisuus/tulevaisuuden näkymät/toiveet

- 17.1 Suhde kuolemaan
 - 17.1.1 ”Maali alkaa hämöttää”
 - 17.1.2 ”On niin paljon tekemistä, että ei ehtisi kuolla”
 - 17.1.3 Läheisen kuolema on koskettanut
 - 17.1.4 Huolettaa huonoon kuntoon joutuminen
 - 17.1.5 Pelottaa
- 17.2 Toiveet tulevaisuuteen
 - 17.2.1 Saisi harrastaa rakkaita harrastuksia
 - 17.2.2 Pysyisi terveenä
 - 17.2.3 Olisi mahdollisuus siirtää itselle tärkeitä asioita tuleville sukupolville
 - 17.2.4 Sielunrauha
 - 17.2.5 Saisi uutta sisältöä elämään
 - 17.2.6 Toivoton olo
 - 17.2.7 Saisi tarvittaessa hyvän hoidon