

TUOMAS NIEMINEN – VILLE MANKKI

Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa

Opettaja-aktivistit pyrkivät yhteiskunnallisen vaikuttamisen avulla esimerkiksi edistämään tasa-arvoa ja purkamaan sortavia rakenteita. Tarkastelemme tutkimuksessamme opettaja-aktivismin kehittymisedellytyksiä opettajankoulutuksen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa – tarkemmin opettajakelpoisuuden tuottavissa pedagogisissa opinnoissa. Tutkimusaineistona ovat Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Tampereen ja Oulun yliopistojen luokan- ja aineenopettajien pedagogisiin opintoihin sisältyvien opintojaksojen kuvaukset. Analysoimme aineiston teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa pyritään tukemaan opettajaopiskelijoiden tietoisuutta yhteiskunnallisista epäkohdista sekä kasvatuksen mahdollisuuksista muutoksen toteuttamisessa. Yhteiskunnallisen toiminnan tukeminen jää pedagogisissa opinnoissa kuitenkin puutteelliseksi tai vähintäänkin piileväksi, kun esimerkiksi velvoitetta koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen toimintaan ei opetussuunnitelmissa eksplikoida. Näin jo aiemmin opettajankoulutukseen kohdistettu kritiikki riittämättömästä tuesta ja kannustuksesta todelliseen yhteiskunnalliseen aktivismiin vaikuttaa perustellulta.

Asiasanat: opettaja-aktivismi, opettajankoulutus, opetussuunnitelma, pedagogiset opinnot

Johdanto

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset laajentavat ja monimutkaistavat opettajan työnkuvaa (mm. Ballet & Kelchtermans, 2009; Vermunt & Endedijk, 2011) ja asettavat sille uusia yhteiskuntakasvatuksellisia vaatimuksia (Fornaciari & Männistö, 2015; Suutarinen, 2006). Yhtenä kasvatuskulmana yhteiskunnallisten muutosten aiheuttamiin haasteisiin voidaan pitää yhdysvaltalaiseen kasvatusteoriaan nojaavaa opettaja-aktivismia. Opettaja-aktivistit tiedostavat entistä paremmin yhteiskunnan sosiaalisia, taloudellisia ja ekologisia ongelmia, sitoutuvat toimimaan niiden korjaamiseksi ja antavat oppilailleen toiminnallisia valmiuksia yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseksi (mm. Hytten, 2014; Picower, 2012a, 2012b). Opettaja-aktivismilla pyritään lisäämään ihmisten välistä tasa-arvoa ja näin tukemaan

kokonaisvaltaisesti ihmisten hyvinvointia (Oyler, Morvay & Sullivan, 2017). Vaikka opettaja-aktivismi on Suomessa vähäisesti käsitelty teoreettis-toiminnallinen kasvatustraditio, kytkeytyy se kriittisen yhteiskuntatietoisuuden ja muutostoimijuuden ihanteiden myötä kansalaisvaikuttamisen perinteeseen (ks. esim. Ahonen, 2005; Cantell, 2005).

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen ei Suomessa ole koettu kuuluvan opettajan tehtäviin (Syrjäläinen, Eronen & Värrä, 2005). Kouluissakin poliittiseen toimintaan on suhtauduttu varsin epäluuloisesti, eivätkä suomalaiset opettajat useinkaan tunnustaudu poliittisesti aktiivisiksi, saati radikaaleiksi (Räisänen, 2014). Koulujärjestelmää onkin hallinnut ihanne sosiaalisista ja poliittis-yhteiskunnallisista ilmiöistä ja aatteista riippumattomasta, etäänntyneestä ja neutraalista opettajasta (Fornaciari & Männistö, 2015; Suutarinen, 2006). Pyrkimys riippumattomuuteen on hallinnut myös opettajankoulutusta, jossa yhteiskunnallisten rakenteiden kriittisen tarkastelun sijaan on tavattu nojata niiden neutraaliin ylläpitämiseen (Riitaoja, 2013). Kasvatuksen yhteiskunnallisen kontekstin ja vaikuttavuuden tiedostaminen on kuitenkin tärkeää, sillä muuten kasvatus tyypistyy ainoastaan näköalattomaksi sääntöjen seuraamiseksi sekä ammatilliseksi itsesensuuriksi (Autio, 2014).

Tutkimuksessamme tarkastelemme yhteiskunnallisen aktiivisuuden kehittymismahdollisuuksia suomalaisessa opettajankoulutuksessa ja sen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa opettaja-aktivismiin näkökulmasta. Kirjoitettu opetussuunnitelma eli etukäteissuunnitelma kuvaa sitä, millaista opetusta yliopistoissa tavoitellaan (vrt. toteutettu tai opittu opetussuunnitelma) (Luoto & Lappalainen, 2006). Kirjoitettu opetussuunnitelma ylläpitää ja uusintaa poikkeuksetta tietynlaista todellisuutta sekä välittää tieteen- ja koulutusalojen ydintä käytäntöön (Pinar, 2012). Rajasimme kirjoitettujen opetussuunnitelmien tarkastelun opettajan pedagogisten opintojen opintojaksojen kuvauksiin, koska juuri pedagogiset opinnot ovat yhteisenä edellytyksenä opettajakelpoisuudelle niin peruskoulussa, lukiossa kuin ammatillisessa koulutuksessa (ks. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista). Tutkimuskysymyksemme on seuraava:

- Miten opettaja-aktivismiin kehittymistä tuetaan opettajan pedagogisten opintojen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa?

Vaikka opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia on tutkittu esimerkiksi opettajadiskurssin muutoksen näkökulmista (Sitomaniemi-San, 2017), on opettajankoulutusten kirjoitettujen opetussuunnitelmatekstien sisällöllinen analysointi jäänyt vähemmälle. Opettajankoulutuksen

opetussuunnitelmia on tarkasteltu lähinnä Opetushallituksen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön tilannekatsauksissa, joissa on selvitetty esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Vitikka, Salminen & Annevirta, 2012) sekä ihmisoikeus- ja demokratiakasvatuksen (Rautiainen, Vanhanen-Nuutinen & Virta, 2014) ilmenemistä opettajankoulutusyksiköiden opetussuunnitelmissa. Näin tutkimuksemme tuottaakin kontribuution suomalaisen opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien tutkimukselle.

Opettaja-aktivismi

Opettaja-aktivismi sijoittuu jännitteisesti kontrolliin tähtäävän koulutuksen sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta parantavien uudistusten väliin (Oyler ym., 2017). Opettaja-aktivisteja yhdistää paitsi huoli yhteiskunnallisista epäkohdista myös tahto toimia vallitsevien käytäntöjen muuttamiseksi aiempaa oikeudenmukaisemmiksi (Hytten, 2014; Marshall & Anderson, 2009; Picower, 2012a, 2012b). Oppilaistaan opettaja-aktivistit pyrkivät kasvattamaan tiedostavia, kriittisiä ja empaattisia yhteiskunnallisten rakenteiden uudistajia, joilla on riittävät valmiudet yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseen (Ayers, 2008; Hackman, 2006). Yhteistä heille on myös koulujen ymmärtäminen paikkoina, jossa muutoksen alkuunsaattaminen on otollista (Cochran-Smith ym., 2009; Picower, 2012a).

Opettaja-aktivismiin toteuttamisen muodot kuitenkin vaihtelevat tapauskohtaisesti (Marshall & Anderson, 2009). Näkyvän toiminnan ja tunnuspiirteiden yksiselitteisten kuvausten puute onkin aiheuttanut haasteita sen määrittelylle, mitä aktivismi opettajan työssä käytännössä tarkoittaa (Dunn, Farver, Guenther & Wexler, 2017). Kirjallisuuden perusteella on kuitenkin eroteltavissa kolme asiaa, joita aktivismin integroiminen opettajan työhön edellyttää.

Ensinnäkin, opettajan on tiedostettava kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja poliittiset sidokset sekä osattava kriittisesti analysoida yhteiskunnallisia rakenteita (Hackman, 2006; Picower, 2012a). Tiedostamalla kriittisesti vallitsevista rakenteista ja yhteiskunnallisista järjestelmistä, opettaja kykenee visioimaan niille myös vaihtoehtoja (Hytten, 2014). Samalla hänen on mahdollista ymmärtää omat vaikutusmahdollisuutensa ja potentiaalinsa aktivistina. Mikäli kriittisen tiedostumisen näkökannat jäävät kuitenkin uupumaan, on riskinä passivoituminen ja opettajan työn yksipuolistuminen ainoastaan kritiikittömäksi sääntöjen seuraamiseksi (ks. Autio, 2014).

Toiseksi, opettaja-aktivistin on kriittisen tietoisuuden lisäksi aina kyettävä siirtämään teoreettiset tietonsa yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi toiminnaksi (Graeber, 2009; Picower, 2012a). Teoreettinen ymmärrys tulee saattaa toiminnaksi luokkahuoneiden lisäksi myös koulun ulkopuolella (Picower, 2012b). Erityisesti koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisen on havaittu suomalaisissa kouluissa puutteelliseksi; esimerkiksi kansalaisvaikuttamisen on yleensä rajoittunut ainoastaan koulun sisäisen toimintakulttuurin uudistamiseen (Ahonen, 2005; Rautiainen, 2005). Ilman opettajan omakohtaista toimintaa aktivismin on kuvailtu jäävän pinnalliselle tai idealistiselle tasolle, vailla todellista vaikuttavuutta (Hyttén, 2014).

Kolmanneksi, vaikka opettaja-aktivistit edistävät yhteiskunnallista muutosta ensisijaisesti itse toimimalla ja toiminnasta oppimalla (Apple, 2013; Hyttén, 2014), on opettajan toimittava myös muutoksen ohjaajana. Opettaja-aktivisti pyrkii tukemaan oppilaiden kriittistä ajattelutapaa, valmiina annettujen käsitysten kyseenalaistamista ja vaihtoehtoisten näkökulmien harkintaa ja puolesta argumentoimista (Hyttén, 2014). Oppilaiden ajattelun taitojen kehittämisen ohella opettajien tehtävänä on jakaa kokemuksia ja välittää toimintamalleja, joiden myötä yhteiskunnalliset vaikutusmahdollisuudet muuttuvat ymmärrettäviksi ja konkreettisiksi (Montaño ym., 2002; Hyttén, 2014; Sleeter, 2009). Opettajan mallia ja esimerkkiä on pidetty Suomessakin hyvänä tapana oppilaiden yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen kasvattamisessa (Ahonen, 2005; Cantell, 2005; Syrjäläinen ym., 2005).

Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksessa

Opettajankoulutuksella on keskeinen rooli yhteiskunnallisesti vaikuttavan opettaja-aktivismin kehityksessä (Apple, 2013; Ayers, 2008; Cochran-Smith, 2004; McDonald & Zeichner, 2009). Opettajankoulutuksen haaste aktivismin tukemisessa on kuitenkin se, että opettajat on tavattu mieltää yhteiskuntapoliittisesti passiivisiksi, neutraaleiksi ja äänettömiksi toimijoiksi (Marshall & Anderson, 2009). Myöskään tšekäläisten opettajien ammatti-identiteetti ei juurikaan ole pohjautunut yhteiskuntapoliittisiin tekijöihin (ks. Räisänen, 2014; Simola & Rinne 2006). Sen sijaan opettajaideaaliin on Suomessakin kuulunut yhteiskuntapoliittisesta

kontekstista etäännyminen ja riippumattomuus (Fornaciari & Männistö, 2015; Suutarinen, 2006).

Myös suomalaista opettajankoulutusta on kritisoitu yhteiskuntatietoisuuden sivuuttamisesta sekä riittämättömästä kannustuksesta yhteiskunnalliseen toimintaan (Syrjäläinen ym., 2005; Hansen, 2007). Esimerkiksi demokratiateemojen on havaittu jääneen opettajankoulutuksessa pääasiassa implisiittisiksi (Rautiainen ym., 2014). 2000-luvun puolivälissä opettajien yhteiskunnallista sidosta ja aktiivista osallistumista pyrittiin kuitenkin edistämään *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa* -hankkeen avulla. Hankkeen ensisijaisena tavoitteena oli arvioida kansalaisvaikuttamisen tilaa opettajankoulutuksessa. Samalla pyrkimyksenä oli kehittää opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia niin, että tulevien opettajien yhteiskunnallinen tietämys ja osallistuminen vahvistuisivat. Vaikka hankkeen teemat koettiin sekä opettajankouluttajien ja opiskelijoiden että sidosryhmien puolesta mielekkäinä, ei hanke Hansenin (2007) mukaan kuitenkaan onnistunut rakenteellisesti edistämään kansalaisvaikuttamisen sisältymistä opettajankoulutukseen.

Tulevien opettajien yhteiskunnallisen tietoisuuden ja aktiivisuuden tukemiseksi opettajankoulutukseen tulisi kuitenkin sisältyä tiettyjä keskeisiä toimintatapoja ja sisältöjä. Ensinnäkin, opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiä ja ilmiöitä (Oyler ym., 2017; Sleeter, 2009). Opettajaopiskelijoiden kriittistä tietoisuutta sekä muutoksellista toimintaa tulisi edistää esimerkiksi analysoimalla teoreettisemmin sosiaalisen, poliittisen ja ekonomisen eriarvoisuuden perimmäisiä syitä ja seurauksia (Freire & Macedo, 2005; McDonald & Zeichner, 2009).

Toiseksi opettajankoulutuksen opiskelijoille olisi tarjottava runsaasti sosiaalisen osallistumisen mahdollisuuksia, koska aktivismi ei ole koskaan mahdollista sosiaalisesti eristyksissä (Oyler ym., 2017). Aktivismin suoran toiminnan ihanteen mukaisesti (ks. Graeber, 2009) opettajankoulutuksen tulisi sisältää konkreettisen yhteiskunnallisen toiminnan harjoittelua (Cochran-Smith, 2004; Montaña ym., 2002; Oyler ym., 2017). Erityisesti kannustaminen ja tuki todelliseen yhteiskunnalliseen toimintaan on nähty suomalaisessa opettajankoulutuksessa aiemmin riittämättömiksi (Syrjäläinen ym., 2005; Hansen, 2007).

Kolmanneksi, tulevien opettajien yhteiskunnallisen toiminnan kehittämisessä tulisi korostaa erityisesti yliopistojen ulkopuolisten yhteisöjen kohtaamista opettajaopintojen aikana

(McDonald & Zeichner, 2009; Picower, 2012a; Sleeter, 2009). Erityisesti poikkikulttuuristen ja vuorovaikutuksellisten yhteisöprojektien on havaittu tukevan tehokkaasti opettaja-aktiivisuuden kehittymistä sekä lisäävän tulevien opettajien ymmärrystä esimerkiksi opetusryhmien heterogeenisistä taustoista (Oyler ym., 2017). Yhteiskunnallisen toiminnan harjoittelu eri konteksteissa synnyttääkin yhteyksiä teorian ja käytännön välille sekä antaa uutta perspektiiviä sosiaalisten ristiriitojen käsittämiseksi (Agarwal ym., 2010; Hytten, 2014).

Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme opettaja-aktiivisuuden kehittymistä tukevia tavoitteita ja sisältöjä suomalaisen opettajankoulutuksen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa. Seuraavassa kuvaamme tutkimusaineiston keräämisen, tutkimusmenetelmän sekä aineiston analyysin.

Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme ovat Helsingin, Itä-Suomen, Jyväskylän, Oulun ja Tampereen yliopistojen opettajankoulutusten luokan- ja aineenopettajille suunnatut opettajan pedagogiset opinnot ja niihin sisältyvien opintojaksojen kuvaukset. Rajasimme aineistomme nimenomaisten koulutusohjelmien pedagogisiin opintoihin niiden tavoitavuuden takia; peruskoulun luokan- ja aineenopettajat tavoittavat kokonaiset ikäluokat kaikkein laajimmin.

Pedagogisten opintojen opintojaksojen sisältö- ja tavoitekuvaukset on noudettu kunkin yliopiston verkkosivuilta ja sähköisistä järjestelmistä joulukuussa 2017. Kaikkiaan yhteen tekstitiedostoon siirrettyä aineistoa kertyi 127 sivua (fontti 12 ja riviväli 1). Opintojen rakenne opettajankoulutusyksiköiden sisällä oli luokan- ja aineenopettajien kohdalla varsin yhtenäinen, opintojen rungon muodostuessa kasvatustieteen perusopinnoista. Eroja koulutusohjelmien välillä ilmeni lähinnä harjoittelujen laajuuksissa ja tavoitteissa.

Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä käytimme teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Teorialähtöinen sisällönanalyysi mahdollistaa erilaisten tekstiaineistojen systemaattisen järjestelmisen tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisesta näkökulmasta (Krippendorff, 2013). Sen

tarkoituksena on verrata olemassa olevaa teoriaa uudessa kontekstissa, jolloin aineiston analyysiä ohjaa teoreettinen analyysirunko (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Aineiston analyysiä ohjasi opettaja-aktiivismin kaksi ensimmäistä, opettajan henkilökohtaiseen kehittymiseen tähtäävää tasoa – *tietoisuus* ja *toiminta*. Opettaja-aktiivismin kolmas edellytys, *muutoksen ohjaaminen*, rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle kahdesta syystä. Ensinnäkin, näimme muutoksen ohjaamisen tulevan mahdolliseksi vasta, kun opettaja on ensin itse tietoinen ja kykenevä toimimaan muutoksen edistämiseksi. Toiseksi, muutoksen ohjaamisen tutkimiseen soveltuvat nähdäksemme opetussuunnitelmatarkastelua paremmin muut tutkimusaineistot. Näin päädyimme tarkastelemaan opettajaopiskelijoiden opettaja-aktivistiksi kehittymisen mahdollisuuksia kahdesta ensimmäisestä tasosta, jotka toimivat edellytyksenä myöhemmälle yhteiskunnallisen muutoksen ohjaamiselle opettajan työssä.

Aineiston analyysi

Opettajankoulutusyksiköiden tai luokan- ja aineenopettajan pedagogisten opintojen keskinäisen vertailun sijaan tarkastelimme aineistoa yhtenä kokonaisuutena. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme pedagogisten opintojaksojen kootut sisältö- ja tavoitekuvaukset useaan kertaan läpi. Tämän perusteella muodostimme kokonaiskäsitelmän opettajan pedagogisista opinnoista sekä niiden tavoittelemasta osaamisesta.

Seuraavassa vaiheessa etsimme aineistosta sanasta, lauseesta tai niitä laajemmista ajatuksellisista kokonaisuuksista koostuvia analyysiyksiköitä, joiden tulkittiin sopivan teoreettiseen analyysirunkoon (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2009). Analyysirunkoon kiinnittyi ensin runsaammin analyysiyksiköitä, mutta lopulliseen sisällyttämiseen vaadittiin molempien tutkijoiden yksimielisyys kustakin analyysiyksiköstä. Opintojaksojen sisältö- ja tavoitekuvausten välillä oli päällekkäisyyttä, joten huomioimme vain kertaalleen yksittäisen opintojakson sisältämät toisiaan vastaavat tai identtiset analyysiyksiköt.

Analyysin lopuksi tarkistimme tulkintojen relevanssin ja johdonmukaisuuden suhteessa analyysirungon muodostamaan teoreettiseen kehykseen. Löysimme opettajan pedagogisten opintojen kuvauksista kaikkiaan 150 opettaja-aktiivismin kiinnittyvää analyysiyksikköä. Niistä 131 tuki yhteiskunnallisen tietoisuuden ja 19 yhteiskunnallisen toiminnan kehittymistä.

Koska tutkimuksemme tarkastelee kirjoitettua opetussuunnitelmaa, pitäytyy myös analyysimme opintojaksojen kuvausten tasolla. Tämä kirjoitetun opetussuunnitelman analyysi ei suoraan mahdollistakaan yksityiskohtaisten päätelmien tekemistä toteutuneesta opetussuunnitelmasta, koska pedagogisissa opinnoissa tarjottu opetus voi erota runsaasti kirjoitetussa opetussuunnitelmassa tavoitellusta opetuksesta (ks. Luoto & Lappalainen 2006).

Opettaja-aktivismi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa

Tulososiossa kuvaamme opettaja-aktivismin ilmenemistä opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa kahdesta näkökulmasta, joita ovat yhteiskunnallinen tietoisuus (mm. Picower 2012a) ja toiminta (mm. Hytten, 2014). Aineistositaattien perään on kirjoitettu yliopiston lyhenne sekä opintojakso ja sen opintopistemääräinen laajuus.

Tietoisuus

Opettaja-aktivismi edellyttää kasvatuksen yhteiskunnallisten yhteyksien tunnistamista (Hackman, 2006; Picower, 2012a). Vaikka suomalaista opettajankoulutusta onkin kritisoitu yhteiskuntatietoisuuden sivuuttamisesta (ks. Syrjäläinen ym., 2005; Hansen, 2007; Rautiainen, 2014), osoittautui yhteiskunnallisten yhteyksien tunnistaminen merkittäväksi osaksi opettajankoulutusten pedagogisten opintojen opetussuunnitelmia. Tavoitteena on esimerkiksi ”analysoida kasvatuksen monitahoista ja arvosidonnaista yhteiskuntasidosta” (HY; Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet 5 op), ”tutustua kasvatuksen ja koulutuksen peruskysymyksiin ja -rakenteisiin niiden yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa yhteyksissä” (TaY; Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta 5 op) sekä ”tarkastella kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä sosiaalisia, kulttuurisia, taloudellisia ja poliittisia ilmiöitä” (JY; Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5 op).

Yhteiskunnallisten yhteyksien kritiikitön tarkastelu ei kuitenkaan riitä opettaja-aktivismin kehittymiseksi. Ymmärtääkseen oman potentiaalinsa aktivistina on opettajan kyettävä myös kyseenalaistamaan vallitsevia yhteiskunnallisia rakenteita (Marshall & Anderson, 2009; Picower, 2012b). Ilman yhteiskunnallista kriittisyyttä opettajan toiminta jää ainoastaan näköalattomaksi sääntöjen seuraamiseksi (Autio, 2014). Kriittisyys nouseekin esiin monissa kohdin opetussuunnitelmia. Tavoitteena on esimerkiksi ”kyseenalaistaa niitä yhteiskunnallisia

tekijöitä ja rakenteita, joista oppilaitoksen ja oppijoiden toimintaympäristö rakentuu” (I-SY; Kasvatus kestävään tulevaisuuteen 5 op) sekä ”arvioida kriittisesti koulun merkitystä yksilöiden, yhteisöjen ja yhteiskuntien välisinä kietoutumina tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja demokratian näkökulmista” (OY; Koulu yhteiskunnassa – yhteiskunta koulussa 5 op). Vaikka opettajan ammatti-identiteetti ja ideaali ovat perinteisesti rakentuneet ilman kriittisyyttä yhteiskunnallisia tai koulun rakenteita kohtaan (Fornaciari & Männistö, 2015; Räisänen, 2014; Simola & Rinne, 2006), vaikutetaan opettajankoulutuksessa ainakin pyrittävän yhteiskuntakriittiseen orientaatioon neutraalin ylläpitoperiaatteen sijaan (vrt. Riitaoja, 2013).

Opettajan yhteiskuntakriittisen orientaation luonnollinen jatke on ymmärtää kasvatus välineenä ja koulu paikkana yhteiskunnallisen muutoksen käynnistämiseksi ja edistämiseksi (ks. Cochran-Smith ym., 2009; Picower, 2012a). Tavoiteltaessa ymmärrystä siitä, miten ”kasvatus ilmenee yhtäältä yhteiskunnallisten rakenteiden ja käytänteiden osana ja toisaalta niitä muuttavana voimana” (JY; Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5 op), pyritään opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa välittämään tuleville opettajille edellä kuvattua opettaja-aktiivisuuden ydinajatus kasvatuksen ja koulun muutosvoimaisesta roolista.

Mitä lähemmäs opettaja-aktiivisuuden yhteiskunnallista muutosta tavoittelevaa ydintä siirrytään, sitä voimakkaammin huomio kohdistuu erilaisiin yhteiskunnallisiin epäkohtiin ja sortaviin rakenteisiin (ks. Hackman, 2006; Marshall & Anderson, 2009; Picower, 2012a). Pedagogisissa opinnoissa pyritäänkin esimerkiksi ”tunnistamaan epätasa-arvoisia käytänteitä ja diskursseja sekä toiseuttamisen mekanismeja” (OY; Moninaisuus koulussa ja kasvatuksessa 5 op) sekä ”problematisoimaan kasvatuksessa ilmenevää diskriminaatiota, epätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuuksia” (HY; Kasvatuksen yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja filosofiset perusteet 5 op). Tällaisten sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksien ja ilmiöiden tarkastelua onkin pidetty erittäin merkityksellisenä opettaja-aktiivisuuden kehittymiselle (Oyler ym., 2017; Sleeter, 2009; ks. myös Cantell, 2005). Kun opettajankoulutuksessa analysoidaan eriarvoisuuden perimmäisiä syitä ja seurauksia, on tulevien opettajien yhteiskuntakriittistä tietoisuutta mahdollista kasvattaa (Freire & Macedo, 2005; McDonald & Zeichner, 2009).

Toiminta

Opettaja-aktiivisuus edellyttää opettajalta myös teoreettisen ja käsitteellisen tietämyksen siirtämistä yhteiskunnallisesti vaikuttavaksi toiminnaksi (Graeber, 2009; Hytten, 2014;

Picower, 2012a). Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa yhteiskunnallinen toiminta ilmenee ensisijaisesti varsin väljästi aseteltuina ja hankalasti arvioitavina tavoitteina; tuleva opettaja esimerkiksi toimii ”muuttuvassa yhteiskunnassa koulutuksen asiantuntijana, yhteiskunnallisena toimijana ja vaikuttajana” (I-SY; Opetusalan ammattilaiseksi ja yhteiskunnalliseksi toimijaksi kehittyminen, 5 op) ja ”aktiivisesti ja eettisesti muuttuvissa ja monimuotoisissa yhteisöissä” (JY; Kasvatus, yhteiskunta ja muutos II 4 op).

Vaikka monet pedagogisten opintojen sisältämistä harjoitteluista mahdollistavatkin nykyisin perinteisten opetusharjoittelujen ohella ”koulutus-, kehittämis- tai tutkimusprojektin opiskelijan valitsemassa, pedagogisesti mielekkäässä kasvatusyhteisössä” (TaY; Syventävä projekti 5 op) tai ”oppimisympäristöjä ja sidosryhmiä huomioivan projektimaisen kokonaisuuden toteuttamisen, joka nivoo opettajan työn vahvasti osaksi yhteiskunnalliskulttuurista kokonaisuutta” (I-SY; Työelämäharjoittelu 5 op), korostuu opintojaksojen tavoitteissa pääasiassa edelleen kuitenkin koulu- ja luokkatason toiminnan harjoittelu ja kehittäminen. Kun opettajankoulutuksessa toimitaan pääasiassa koulukontekstissa, ovat varsin ymmärrettävää, että myös opettajien toiminta rajoittuu ainoastaan koulun sisäisen toimintakulttuurin uudistamiseen (Ahonen, 2005; Rautiainen, 2005),

Opettajan tulisi kuitenkin kyetä siirtämään yhteiskunnallinen ymmärryksensä aina käytännön toiminnaksi myös muodollisten oppimisyhteyksien ulkopuolelle (ks. Picower, 2012b). Kuvaavaa opettajankoulutuksen opetussuunnitelmille onkin, että toteuttaessa ”pedagogisesti tavoitteellinen luovan toiminnan hanke, joka ulottuu myös oppilaitoksen ulkopuolelle” (I-SY, Kasvatus moninaisuuden kulttuureissa 5 op), jää lopulta epäselväksi se, mitä oppilaitoksen ulkopuolisella ulottuvuudella tosiasiallisesti tarkoitetaan.

Opetussuunnitelmateksteihin ei sisällykään aktivisti-identiteetin kehittymisen kannalta oleellista, systemaattista ja eksplisiittisesti ilmaistua velvoitetta sosiaaliseen yhteisötoimintaan (ks. McDonald & Zeichner, 2009; Picower, 2012a; Sleeter, 2009; Cantell, 2005), jossa kohdataan esimerkiksi erilaisista kulttuureista tai erilaisista sosioekonomisista taustoista tulevia ihmisiä. Tulevien opettajien ohjaaminen ja kannustaminen koulun ulkopuoliseen yhteiskunnalliseen toimintaan jäävät siten opetussuunnitelmateksteissä puutteellisiksi (ks. myös Syrjäläinen ym., 2005; Hansen, 2007).

Pohdinta

Tässä tutkimuksessa analysoimme opettaja-aktivismia opettajankoulutuksen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa – tarkemmin pedagogisten opintojen opintojaksojen kuvauksissa. Vaikka suomalaista opettajankoulutusta on aiemmin kritisoitu yhteiskuntatietoisuuden sivuuttamisesta (ks. Syrjäläinen, Eronen & Värri, 2005; Hansen, 2007; Rautiainen ym. 2014), tuloksemme kuitenkin osoittavat, että opettajankoulutuksessa pyritään kehittämään opiskelijoiden yhteiskuntakriittistä tietoisuutta ja kykyä tunnistaa kasvatuksen yhteiskunnallisia, kulttuurisia ja poliittisia yhteyksiä. Rakenteiden ylläpitämisen ja uusintamisen (ks. Riitaoja, 2013) sijaan opettajankoulutuksessa tavoitellaan ymmärrystä paitsi epäoikeudenmukaisista tai syrjivistä rakenteista myös kasvatuksen ja koulun mahdollisuuksista edistää yhteiskunnallista muutosta.

Opettaja-aktivismissa keskeistä on yhteiskunnallinen toiminta, joka kuitenkin jää kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa paitsi lukumäärällisesti vähäisemmäksi myös sisällöllisesti tulkinnanvaraisemmaksi. Näin opettajankoulutukseen kohdistettu kritiikki riittämättömästä tuesta ja kannustuksesta todelliseen yhteiskunnalliseen toimintaan (ks. Syrjäläinen ym., 2005; Hansen, 2007) vaikuttaa olevan perusteltua. Picowerin (2012b) mukaan yhteiskunnallisten epäkohtien tunnistamista ja teoriaa korostavan käsittelyn sijaan sosiaalisia ongelmia tulisi kohdata ja ratkoa autenttisissa olosuhteissa, yhdessä niistä kärsivien ihmisten kanssa.

Tulevien opettajien yhteiskunnallisen aktiivisuuden edistämiseksi opettajankoulutuksessa olisikin hyvä tarjota vähintään yksi projekti- tai harjoittelutyypinen opintojakso, jossa irrottaudutaan koulu- ja yliopistoympäristöstä ja kohdataan esimerkiksi maahanmuuttajia tai heikossa sosio-ekonomisessa asemassa olevia ryhmiä. Tällaisten yhteisöprojektien on muualla havaittu tukevan tehokkaasti opettaja-aktiivisuuden kehittymistä ja lisäävän ymmärrystä oppilaiden heterogeenisistä taustoista etenkin silloin, jos opettajaopiskelijalla ei taustansa ja opettajankoulutuksen opiskeluympäristön puolesta ole niistä itsellään suoraa kokemusta (ks. Oyler ym., 2017). Kun opettajankoulutukseen, kuten muuhunkin yliopistokoulutukseen, valikoituvat opiskelijat tulevat itse yleensä korkeammasta sosioekonomisesta lähtöasemasta (ks. Alamettälä, 2017; Nori, 2011), olisi koulutuksellinen velvoite esimerkiksi edellä mainittujen ryhmien kohtaamiseen tuleville opettajille hyödyllinen.

On kuitenkin huomioitava, että vaikka kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa ei laajasti eksplikoitukaan yhteiskunnallisen toiminnan ja yhteisöllisen osallistumisen puolesta, saattavat teemat kuitenkin toteutua opettajan pedagogisissa opinnoissa tässä tutkimuksessa kuvattua voimakkaammin. Keskeiseksi tekijäksi nouseekin opetussuunnitelman suhde käytäntöön sekä erityisesti siihen, millaiseksi kirjoitetun opetussuunnitelman ja opettajankouluttajan suhde asemoituu. Pinarin (2012) mukaan vaikka opettajat ovatkin yhteydessä opetussuunnitelmaan, ovat he itsenäisiä toteuttamaan opetustaan ("separate but connected"). Opetus (toteutettu opetussuunnitelma) ja oppiminen (opittu opetussuunnitelma) voivatkin erota runsaasti kirjoitetusta opetussuunnitelmasta, koska kirjoitetun opetussuunnitelman toteutumisen ja autonomisten opettajien toiminnan arviointiin ei yliopistoissa juurikaan ole välineitä (Luoto & Lappalainen, 2006).

Kirjoitetulla opetussuunnitelmalla on kuitenkin osuutensa kasvatustieteen päätehtävän välittämisessä sekä tietynlaisen opetuksen tavoittelussa (Pinar, 2012). Niiden täydentäminen merkityksellisinäkään pidetyillä sisällöillä ei kuitenkaan ole aivan yksinkertaista. Kun tutkimusperustaisuuteen nojaavan opettajankoulutuksen opetussuunnitelman laativat opettajankouluttajat, korostuvat kunkin opettajankoulutusyksikön sisällöissä ymmärrettävästi opettajankouluttajien omat tutkimusintressit. Näin opettajankouluttajien velvoite kehittää opetustaan tutkimuksen avulla (ks. Kansanen, 2012) saattaa ajoittain aiheuttaa sisältöjen keskittymistä tutkimusalueille niin, että yhteiskunnallisen toiminnan ja vaikuttamisen sisältyminen opetussuunnitelmiin ja opetukseen estyy (ks. myös Rautiainen ym. 2014).

Yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja aktiivisuuden teemoja voisi olla mahdollista sisällyttää opettajankoulutukseen ja sen opetussuunnitelmiin erilaisten kehittämishankkeiden avulla. Vaikka opetus- ja kulttuuriministeriö onkin jakanut rahaa opettajankoulutuksen kehittämiseen vuosina 2017 ja 2018 rahaa yli 27 miljoonaa euroa, ei tulevien opettajien yhteiskunnallisten valmiuksien kehittämiseen luokan- ja aineenopettajien peruskoulutuksessa ole myönnetty rahoitusta (ks. OKM, 2017; OKM, 2018). Toisaalta esimerkiksi Helsingin yliopistossa pilotoidaan hanketta demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen tukemisesta opettajankoulutuksessa (ks. Helsingin yliopisto, 2018). Hankerahoituksen avulla yhteiskunnallisten teemojen laajamittaisempi sisällyttäminen opettajankoulutukseen ja sen opetussuunnitelmiin ei olisi itsestään selvää, vaan ne saattaisivat jäädä hankkeen päätyttyä pääasiassa yksittäisten opettajankouluttajien tai aineryhmien varaan (ks. Hansen, 2007).

Tässäkin tutkimuksessa opettajankoulutuksessa opettaja-aktivismiin näkökulmasta havaituilla puutteilla saattaa olla pahimmillaan erittäin kielteisiä seurauksia; opettajankoulutuksessa omaksuttu kyvyttömyys ottaa kantaa ja osallistua sosiaaliseen ja poliittis-yhteiskunnalliseen toimintaan voi johtaa kasvatuksen ja koulutuksen eriytymiseen omaksi saarekkeekseen yhteiskunnan ulkopuolelle (ks. Fornaciari & Männistö, 2015). Kuitenkin yhteiskuntakriittisen tietoisuuden ohella yhteiskunnalliseen toimintaan ohjaavien periaatteiden sisällyttäminen opettajankoulutuksen yksittäisiinkin opintojaksoihin voisi tukea tulevien opettajien kykyä osallistua havaitsemiansa epäkohtien purkamiseen sekä antaa myös oppilailleen konkreettisia toimintamalleja yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseksi.

Lähteet

Agarwal, R., Epstein, S., Oppenheim, R., Oyler, C. & Sonu, D. 2009. From Ideal to Practice and Back Again: Beginning Teachers Teaching for Social Justice. *Journal of Teacher Education* 61 (3), 237–247.

Ahonen, S. 2005. Opettaja kansalaisen mallina ja mentorina. Teoksessa J. Rantala ja A. Siikaneva (toim.) *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 19–32.

Alamettälä, A. 2017. Luokanopettajaksi pyrkivien perhetaustan ja harrastuneisuuden yhteys opiskelupaikan saavuttamiseen. Tampere: Tampereen yliopisto. Pro Gradu -tutkielma.

Apple, M. 2013. *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. New York: Routledge.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986.

Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa E. Lindfors & J. Pullinen (toim.), *Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä. 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa*. Juhlajulkaisu. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, 35–55.

Ayers, W. 2008. Classrooms, pedagogy and practicing justice. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn ja D. Stovall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, 657–660.

Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2009. Struggling with workload. Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education* 25 (8), 1150–1157.

Cantell, H. 2005. Kansalaisvaikuttaminen – lokaalista globaaliin, oppitunneilta oikeaan elämään. Teoksessa J. Rantala ja A. Siikaneva (toim.), *Kansalaisvaikuttaminen*

opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 33–46.

Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D., Barnatt, J. & McQuillan, P. 2009. Good and Just Teaching: The Case for Social Justice in Teacher Education. *American Journal of Education* 115 (3), 347–377.

Cochran-Smith, M. 2004. *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.

Dunn, A. H., Farver, S., Guenther, A. & Wexler, L. J. Activism through attrition?: An exploration of viral resignation letters and the teachers who wrote them. *Teaching and Teacher Education* 64, 280–290.

Fornaciari, A. & Männistö, P. 2015. Yhteiskunta- ja demokratiakasvatuksen sudenkuoppa. Opettajien avulla kohti kriittisempää kansalaisuutta. *Kasvatus & Aika* 9 (4) 2015, 72–86

Freire, P. & Macedo, D. 2005. *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Routledge.

Graeber, D. 2009. *Direct action: An ethnography*. Edinburgh: AK Press.

Hackman, H. 2006. Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education* 38 (2), 103–109.

Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa -hankkeen loppuraportti. Helsinki: Helsingin yliopisto, historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 10.

Helsingin yliopisto. 2018. Tavoitteena demokratia- ja ihmisoikeuskasvatus osaksi opettajankoulutusta ja opetusta. <https://urly.fi/15k1>. Luettu 1.11.2018.

Hytten, K. 2014. Teaching as and for Activism: Challenges and Possibilities. *Philosophy of Education*, 385–394.

Kansanen, P. 2012. Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen? *Kasvatus & Aika* 6 (2), 37–51.

Krippendorff, K. 2013. *Content analysis: An introduction to its methodology* (3. painos). Los Angeles: Sage.

Luoto, L. & Lappalainen, M. 2006. *Opetussuunnitelmaprosessit yliopistoissa*. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.

- Marshall, C. & Anderson, A. 2009. *Activist educators; breaking past limits*. New York: Routledge.
- McDonald, M. & Zeichner, K. M. 2009. *Social justice teacher education*. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York, Routledge, 595–610.
- Montaño, T., López-Torres, L., DeLissovoy, N., Pacheco, M. & Stillman, J. 2002. *Teachers as Activists: Teacher Development and Alternate Sites of Learning*. *Equity & Excellence in Education* 35 (3), 265–275.
- Nori, H. 2011. *Keille yliopiston portit avautuvat? Tutkimus suomalaisiin yliopistoihin ja eri tieteenaloille valikoitumisesta 2000-luvun alussa*. Turku: Turun yliopisto.
- OKM. 2017. *Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2017*. <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2017>. Luettu 6.11.2018.
- OKM. 2018. *Opettajankoulutuksen kehittämishankkeet 2018*. <https://minedu.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018>. Luettu 6.11.2018.
- Rautiainen, M. 2005. *Tutki, toimi ja vaikuta – Lähtökohtia aktiivisen kansalaisuuden ja kansalaisvaikuttamisen käsittelemiselle opettajankoulutuksessa*. Teoksessa J. Rantala ja A. Siikanen (toim.), *Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3, 53–64.
- Rautiainen, M., Vanhanen-Nuutinen, L. & Virta, A. 2014. *Demokratia ja ihmisoikeudet opettajankoulutuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:18.
- Riitaoja, A. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: University of Helsinki.
- Räisänen, M. 2014. *Opettajat ja koulutuspolitiikka*. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Tampere: Tampere University Press.
- Oyler, C., Morvay, J., & Sullivan, F. R. 2017. *Developing an Activist Teacher Identity through Teacher Education*. Teoksessa D. J. Clandinin & J. Husu (toim.) *Handbook of Research on Teacher Education*. London: SAGE Publishers, 228–245
- Picower, B. 2012a. *Practice What You Teach: Social Justice Education in Classroom and The Streets*. New York: Routledge.

Picower, B. 2012b. Teacher Activism: Enacting a Vision for Social Justice. *Equity & Excellence in Education* 45 (4), 561–574.

Pinar, W.F. 2012. *What is curriculum theory?* New York: Routledge.

Simola, H. & Rinne, R. 2006. Koulutuksen laadunarvioinnin yhteiskunnallisten vaikutusten tutkimisesta. *Hallinnon tutkimus* 25 (3), 68–80.

Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.

Sleeter, C. E. 2009. Teacher Education, Neoliberalism, and Social Justice. Teoksessa W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (toim.) *Handbook of social justice in education*. New York: Routledge, 611–624.

Suutarinen, S. 2006. Kansalaiskasvatuksen alasajo vasemmistoaallon jälkeen 1900-luvun lopussa – Suomi kansalaiskasvatuksen autiomaana 2000-luvulle. http://www.enorssi.fi/hankkeet/kansalaisvaikuttaminen-1/julkaisut-1/Yhteiskuntaopetuksen_Suutarinen_2007.pdf. Luettu 6.11.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. *Opetushallitus. Muistiot* 2012:4

Vermunt, J. D., & Endedijk, M. D. 2011. Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and individual differences* 21 (3), 294–302.