

TAMPEREEN YLIOPISTO

## Muuttuva opettajuus

Narratiivinen tutkimus opettajuuden suhteesta muutokseen

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

JENNI KETTUNEN

Kevät 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

JENNI KETTUNEN: Muuttuva opettajuus: narratiivinen tutkimus opettajuuden suhteesta muutokseen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 70 sivua

Toukokuu 2011

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli syventää ymmärrystä opettajuuden muutoksesta kahdeksan erilaisen opettajan kertomuksen kautta. Keskeisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten eri tavoin opettaja voi suhtautua opettajuuden muutokseen ja minkälaista muutosorientaatiota opettajien kertomuksissa ilmenee. Tutkimuksessa peilattiin teoriaa muuttuvasta opettajuudesta ja opettajuuden uudistumisesta haastateltavien kertomuksiin.

Tutkimuksen kohteena olivat eri kouluasteilla ja erilaisissa tehtävissä toimivien opettajien kokemukset opettajuuden muutoksesta ja heidän suhtautumisensa opettajan työnkuvan uudistumiseen. Tutkimus toteutettiin narratiivisena tapaustutkimuksena ja aineisto kerättiin kerronnallisen haastattelun menetelmin. Haastateltavien tarinoita analysoitiin narratiivisen analyysin keinoin, ja niiden pohjalta rekonstruoidtiin kolme uutta koko aineiston ääntä edustavaa kertomusta.

Tutkimustuloksien mukaan opettajan työssä ilmenee kolme erilaista tapaa suhtautua kasvatuksen kentällä tapahtuviin muutoksiin. Haastateltavien kertomuksista nousi esiin kolme erilaista kertomusta opettajuuden ja muutoksen välisestä suhteesta. Nämä keskenään erilaiset kertomukset nimettiin tutkimuksessa *muutoskriittisen opettajuuden, muutokseen reagoivan opettajuuden ja muutossuuntautuneen opettajuuden kertomuksiksi*.

Muutoskriittisen opettajuuden kertomus kuvaa opettajaa, joka tunnistaa yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, mutta toivoisi voivansa keskittyä opetustehtävässään traditioiden säilyttämiseen ja perinteiseen opettajakuvaan liitettyyn opettamisen ja tiedon siirtämisen perustehtävään. Muutokseen reagoivan opettajuuden kertomuksessa korostuu opettajan työn luonteen ja työnkuvan laajenemisen laaja hahmottaminen ja kokemus opettajan työn muuntumisesta yhteiskunnan muutoksen myötä. Muutosreagoiva opettaja pyrkii ennen kaikkea vastaamaan oppilaiden muuttuneisiin tarpeisiin omaa toimintaansa uudistamalla.

Muutossuuntautunut opettajuus puolestaan koostuu pyrkimyksistä itse kehittää opettajuuden kenttää pelkän säilyttävän perinteen tai muutokseen reagoimisen sijaan. Muutossuuntautunut opettaja keskittää katseensa tulevaisuuteen ja korostaa, että opettajilla itsellään on mahdollisuuksia muuntaa opettajuutta. Muutossuuntautunut opettajuus painottaa myös sitä, että kasvatuksen kentän muuntuminen johtuu pitkälti opettajien oman ammattitaidon ja ymmärryksen lisääntymisestä sekä oman ammattiprofiilin nostamisesta.

Kertomuksissa ilmeni erilaisesta muutosorientaatiosta huolimatta opettajien aktiivinen ote oman työnsä suuntaamiseen. Niissä välittyi useita opettajuuden uudistamisen haasteita, mutta myös keinoja oman työn uudistamisen ja työssä jaksamisen mahdollistamiseksi. Opettajan työn arvopohja ja lapsen etuun keskittyvät intressit nähtiin ratkaisevassa roolissa oman työn kehittämisen kannalta sekä työssä jaksamisen mahdollistamiseksi muuttuvassa maailmassa.

Avainsanat: opettajuuden muutos, uudistuva opettajuus, muutosorientaatio

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
1.1	TUTKIMUKSEN TARKOITUS .....	4
1.2	TUTKITTAVIEN ESITTELY .....	6
<b>2</b>	<b>MALLIKANSALAISSUUDEN VAATIMUKSISTA POSTMODERNIN AJAN HAASTEISIIN</b> .....	<b>11</b>
2.1	OPETTAJA TOIMII MALLIKANSALAISSUUDEN ESIMERKKINÄ.....	11
2.2	OPETTAJAPERSONALLISUUS TYPISTYY OPETUSTEKNIKKOUDEKSI.....	13
2.3	POSTMODERNIN AJAN HAASTEET UUDISTAVAT OPETTAJUUTTA .....	14
<b>3</b>	<b>UUDISTUVA OPETTAJUUS MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA</b> .....	<b>15</b>
3.1	YHTEISKUNNAN MUUTOKSET HEIJASTUVAT KOULUUN .....	15
3.2	UUDISTUVA OPETTAJUUS RAKENTAA TULEVAISUUTTA.....	18
3.3	TYÖNÄKY JA KÄYTTÖTEORIA OHJAAVAT OPETTAJAN TYÖTÄ.....	23
3.4	YHTEISÖLLISESSÄ OPETTAJUUDESSA ON VOIMAA .....	25
3.5	MUUTOS HAASTAA OPETTAJUUDEN UHKINEEN JA MAHDOLLISUUKSINEEN .....	27
3.6	OPETTAJAT VOIVAT TOIMIA AKTIIVISINA OPETTAJUUDEN UUDISTAJINA .....	32
3.7	TRADITIOSTA JA TULEVAISUUDESTA NIVOTAAN EHEÄ KERTOMUS.....	36
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>40</b>
4.1	TUTKIMUKSEN TAUSTAT .....	40
4.2	NARRATIIVINEN TAPAUSTUTKIMUS .....	40
4.3	KERRANNOLLISET HAASTATTELUT .....	42
4.4	UUSIEN KERTOMUSTEN RAKENTAMINEN.....	44
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>45</b>
5.1	MUUTOSKRIITTINEN OPETTAJUUS .....	45
5.2	MUUTOKSEEN REAGOIVA OPETTAJUUS .....	50
5.3	MUUTOSSUUNTAUTUNUT OPETTAJUUS .....	56
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>63</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>68</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tajuntaamme tulvii niin median, poliitikkojen vaalipuheiden kuin kahvipöytäkeskustelujenkin siivittämänä lukuisia viestejä yhteiskunnassamme tapahtuvista muutoksista. Perheissä lisääntyneestä pahoinvoinnista, tuloerojen kasvamisesta ja lasten maailman muuttumisesta koetaan 2011 vuoden Suomessa kollektiivista huolta. Kuumana keskustelu käy myös sen osalta, miten tämä yhteiskunnasta lähtöisin oleva problematiikka on oppilaiden mukana tulvinut hyökyaallon tavoin koulun seinien sisäpuolelle. Oppilaiden kasvun tukemisen ja erilaisten ongelmien ratkaisemisen koetaan siirtyneen entistä vahvemmin koulun ja opettajan kontolle, eivätkä oppilaiden ongelmat luistinten nauhojen sitomisesta reiluna kaverina toimimiseen lakkaa puhuttamasta koulutuksen kentällä. Opettajan työn muutoksista ja opettajuuden uudistumisesta muutospaineiden alla kuhistaan opettajanhuoneiden turinatuokioissa.

Mielestäni moniääninen ja avoin keskustelu opettajuuden mahdollisuuksista ja rajoista on paitsi ajankohtaista, myös tarpeellista pystyäksemme avoimen kriittisesti tarkastelemaan opettajan työn muutoksia. Tästä lähtökohdasta käsin syntyi kiinnostus lähteä tutkimaan syvemmin sitä, millä tavoin opettajuus on ajassamme muuttumassa ja minkälaisia tavoitteita kohti opettajan työtä ollaan uudistamassa. Kiehtovana haasteena hahmottuukin sen tutkiminen, mitä opettajuuden muutoksella todella tarkoitetaan. Tähän kysymykseen pääsevät tutkimuksessa omalta osaltaan vastaamaan paitsi opettajuuden traditiota ja tulevaisuutta, postmodernin ajan koulutushaasteita sekä opettajuuden uudistumista tarkastelleet tutkijat, myös muutosta käytännössä läpi elävät opettajat itse.

Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan opettajuuden muutosta kahdeksan opettajan kerronnallisen haastattelun kautta. Haastateltavat ovat koulutuksen eri asteilla ja hyvin erilaisissa tehtävissä toimivia opettajia. Kertomusten kirjosta löytyy niin riviopettajan, rehtorin, erityisopettajan, aineenopettajan, ammatillisen opettajan, opetusalan tutkijan kuin opettajankouluttajankin tarinat. Uskon opettajien kertomuksissa välittyvän arvokasta kokemustietoa opettajan työn ja yhteiskunnallisen muutoksen yhtymäkohdista. Tutkittavien kertomusten kautta yritän päästä lähelle niitä tapoja, joita heillä on hahmottaa työnsä uudistumista ja suhtautua työkuvansa muuntumiseen. On kiehtovaa tarkastella, löytyykö haastateltavien opettajien esittämien näkökulmien ja teoriatausta

väliltä yhtymäkohtia ja millaisia nuo ymmärrystä syventävät peilauspinnat voivat olla. Tarkoitukseni on antaa tutkittavien äänen kuulua koko tutkimuksen läpi ja saada kertomuksista nousevat näkökannat keskustelemaan aihepiiriä valottavan teoriataustan kanssa. Kertomusten pohjalta pyrin palapelin tavoin koostamaan opettajuuden ja muutoksen rajamaastoon rakentuvan moniäänisen tarinan. Minkälaista todellisuutta haastateltavien kertomukset rakentavat muuttuvasta opettajuudesta?

Herkullista onkin pohtia sitä, miten opettajat itse kokevat ammatinkuvansa uudistumisen, ja mistä lähtökohdista käsin he kokevat työkenttensä muuttuvan. Tutkimuksen keskeiseksi kysymyksenasetteluksi nousevatkin pohdinnat siitä, *miten opettajan työn on muuttumassa ja miten opettajat kokevat opettajuuden muutoksen*. Tärkeäksi tutkimustehtäväksi muotoutuu myös sen tutkiminen, *miten opettajat suhtautuvat opettajuuden muutokseen*. Koetaanko koulutuksen kentällä tapahtuvat muutokset uhaksi, haasteeksi, mahdollisuudeksi, elinehdoksi vai kenties kaikilla näillä tavoilla samaan aikaan? Olennaista onkin tarkastella tutkimuksen edetessä sitä, *minkälaista muutosorientaatiota haastateltavien opettajien kertomuksista on löydettävissä*. Kiinnostavaa on pohtia, miten vahvasti tämä orientaatio linkittyy opettajan kokemuksen perusteella hänen oman opettajuutensa ytimeen. Tutkimuksessa herätellään kysymyksiä myös siitä, mistä aineksista opettajuus rakentuu ja miten haastateltavat opettajat kokevat oman opettajuutensa suhteessa kasvatuksen kentällä tapahtuviin muutoksiin.

Mielekästä on tutkia sitä, mitä traditionaalisia opettajakuvan piirteitä haastateltavat pyrkivät työssään vaalimaan, ja mitä koulutuksen käytänteitä he kokevat arvokkaiksi säilyttää. Minkä puolesta opettajat siis taistelevat, ja mitä vastaan he puolestaan kapinoivat? Olennaista on puntaroida myös opettajien halukkuutta toimia omaa alaansa uudistavina toimijoina ja aktiivisina opettajuuden kehittäjinä. Ajautuvatko opettajat ainoastaan heittopussin asemaan ja sivustakatselijan rooliin opettajan työnkuvan uudistuessa ulkopuolelta kohdistuvien paineiden ja vaatimusten ristitulella? Onkin kysyttävä, mistä intresseistä käsin opettajan työn suuntaviivoja ollaan luomassa, ja kenen etua kasvatuksen kentän uudistamisella pyritään palvelemaan. Toimivatko opettajat oman työnsä uudistajina vai uudistetaanko opettajuutta ulkoapäin?

Ilman kriittistä muutuskulun tarkastelua on vaarana, että opettajuuden ideaalit ja rajoitteet sanellaan yhteiskunnasta käsin ja koulutuksen järjestäjän taholta suodattamatta tavoitteita lainkaan opettajakunnan ammattitaidon läpi. Uudistuksiin reagoivan ja kulttuuria siirtävän tehtävän lisäksi koulutus voi toimia myös kulttuuria uudistavana voimana. Koulu voi muuntua reaktiivisesta myös proaktiiviseksi toimijaksi lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvua edistäen. Postmodernin ajan haasteista huolimatta opettajuus voi hahmottua tulevaisuuden aktiiviseksi rakentamiseksi.

Kukaan ei voi varmaksi ennustaa, mihin tämä hektisenä ja alati kiihtyvänä näyttäytyvä muutostahti lopulta on meitä johtamassa. Eläessämme postmodernin ajan haasteiden keskellä ei tulevaisuudesta voida sanoa mitään varmaa. Myös opettajan työn tulevaisuus avaa silmiemme eteen uuden, tyhjän sivun. Mitä siinä mahtaa lukea? Kenellä on valta ja oikeus kirjoittaa sivulle upouusi kertomus? Muodostuuko tarinasta värikäs draama, kauhukertomus vai kenties seikkailuromaani? Pohtimisen arvoista on myös, voivatko opettajat itse tarttua kynänvarteen ja kirjoittaa kertomuksestaan rohkeasti omannäköisensä?

## 1.2 *Tutkittavien esittely*

Esittelen seuraavaksi kahdeksan tutkimuksessa haastateltua opettajaa avaamalla heidän taustojaan ja elämänpolkujaan lukijan ymmärtämisen tueksi sekä tulkinnallisen lukemisen mahdollistamiseksi.

Heikki

”Elämäntyö luokanopettajana”

Saksan kieli kiehtoi Heikkiä pienestä pitäen ja haave opettajan ammatista nousi hänen ajatuksiinsa lukioluokilla. Heikin tavoitteena olikin opiskella saksan kielen opettajaksi ja päätyä lukioon töihin. Armeijan ajaksi paikka yliopistossa saksan opinnoissa jäi kuitenkin odottamaan ja kavereiden innostamana suunnitelmat vaihtuivat luokanopettajaopintojen suorittamiseen. Heikki valmistui peruskoulun luokanopettajaksi ensimmäisten joukossa vuonna -71 ja siirtyi työelämään heti valmistuttuaan. Jatko-opinnot saksan kielen parissa pyörivät vielä jonkun aikaa mielessä, mutta etenkin vakituisen viran saamisen myötä ne ajatukset unohtuivat. Nyt Heikki ajattelee elämänpolun alakoulun luokanopettajana olleen hänelle siunaukseksi. Hän on viihtynyt luokanopettajatyössä hyvin, eikä olisi voinut kuvitella vaihtavansa mihinkään muuhun työhön. Heikin jäädessä tänä keväänä eläkkeelle, tulee hänen työurallaan täyteen 40 vuotta luokanopettajana.

Minttu

”Opettajuuden kipinä vei lukion ja liikunnan pariin”

Minttu opiskeli ensimmäiseksi ammatikseen parin vuoden ajan viulunsoiton opettajaksi... Vaikka Minttu oli aina sanonut, ettei hän koskaan ryhdy luokanopettajaksi, iski häneen kuitenkin opettajuuden kipinä musiikkipedagogiaa opiskellessa. Pedagoginen puoli opinnoista tuntui hänestä

alusta asti hyvin luonnolliselta ja mieluista, ja hän alkoi suunnitella hakevansa opettajankoulutuslaitokselle opiskelemaan. Välivuosi koulunkäyntiavustajan työssä vahvisti päätöksen, hän halusi opettajaksi. Jo luokanopettajaopintojen aikana Minttu teki sijaisuuksia alakoulujen lisäksi lukiossa liikunnan ja terveystiedon parissa. Valmistuttuaan luokanopettajaksi 2010 tarjottiin Mintulle töitä lukion terveystiedon sekä tyttöjen liikunnan opettajana. Työskenneltyään nyt vuoden ajan lukion puolella, ei Minttu kaipaa enää alakoulun maailmaan. Hän suorittaa töidensä ohessa terveystiedon aineopettajan pätevyyttä ja haaveilee jonain päivänä vielä saavansa takataskuunsa myös liikunnan aineopettajan paperit. Minttu kokee nuorten kanssa työskentelyn hyvin palkitsevana ja pitää aitoa vuorovaikutusta opiskelijoiden kanssa työnsä suolana.

Tero

”Toiveammattin luontevana jatkumona rehtoriksi ja tohtoriksi”

Tero kulki koko kouluaikinsa varhaista toiveammattiansa, opettajan ammattia, kohti. Valmistuttuaan luokanopettajaksi vuonna -94 hän päätyi hyvin pian opettajaksi kouluun, jossa hän edelleen työskentelee. Neljä vuotta sitten Tero teki tutussa koulussa ensin rehtorin sijaisuutta vuoden ajan. Erilaisten sattumien summana hän päätyi koulunsa rehtoriksi. Tero koki rehtorin tehtävät selkeänä ja luontaisena jatkumona luokanopettajan uralle. Ellei hän olisi päätenyt oman koulunsa rehtoriksi, olettaisi hän tällä hetkellä joka tapauksessa työskentelevänsä rehtorina jossain muussa koulussa. Teron kiinnostus opettajuutta ja kasvatustieteen muutosta kohtaan löysi myös luontaisen väylänsä kasvatustieteellisen tutkimuksen muodossa. Keväällä 2011 Tero sai valmiiksi opettajuutta koskevan väitöskirjansa ja väitteli tohtoriksi oman rehtorin työnsä ohella.

Elina

”Yhtenä vaihtoehtona opettajan työ”

Elinalle opettajan ammatti ei ollut itsestään selvä valinta. Hän oli koulussa kiltti tyttö, joka pärjäsi hyvin eri oppiaineissa. Elinan erityisenä vahvuutena olivat matemaattiset aineet, minkä vuoksi häntä yritettiin ohjata lääkäriin tai insinööriin ammattien suuntaan. Lukion jälkeisenä välivuotena Elina työskenteli lasten kanssa päiväkerhotoiminnassa ja nuorisotyössä ja totesi viihtyvänsä hyvin kasvatustieteellisen ja organisointitehtävissä. Hän alkoi pitää opettajan työtä varteenotettavana uravaihtoehtona ja pyrki opettajankoulutuslaitokseen opiskelemaan. Valmistuttuaan -95 luokanopettajaksi on Elina ehtinyt työskennellä opettajana kuudentoista vuoden ajan. Välillä Elina on myös ollut kotona hoitamassa lapsia, minkä hän on kokenut kasvattaneen häntä myös opettajana

valtavasti. Elina viihtyy työssään hyvin, mutta kokee, että hän voisi yhtä hyvin tehdä jotain muutakin työtä. Hän selailee edelleen erilaisia työpaikkailmoituksia, eikä sulje pois sitä vaihtoehtoa, että siirtyisi opetuslalle jollekin muulle ihmisläheiselle alalle.

Ilkka

”Yrittäjän aluevaltaus ammatillisen opettajuuden kentälle”

Ilkka siirtyi opetuslalle vasta neljä vuotta sitten, viisikymmenvuotiaana, toimittuaan koko elämänsä ajan yrittäjänä ja aktiivisena yhteiskunnallisena toimijana. Ilkka opiskeli nuorena kaupallisella alalla ja siirtyi yrittäjäksi rakennusalalla toimivaan perheyrikykseen. Ilkka toteutti kiinnostustaan turvallisuusalaa kohtaan toimimalla töiden ohessa pitkään sivutoimisena päällystöpäivystäjänä sekä tekemällä lyhyitä jaksoja pelastuslaitoksen palveluksessa. Parinkymmenen vuoden ajan Ilkkaa kiehtoi ajatus alanvaihdosta, mutta perheyrikyksestä irrottautuminen osoittautui vaikeaksi. Uuteen ammattiin siirtyminen vaati paljon rohkeutta ja sisälsi esimiesasemaan tottuneelle oudon mahdollisuuden joutua muiden pompoteltavaksi. Viimein vuonna 1992 Ilkka suoritti palopäällystön virkatutkinnon pelastusopistossa ja 2005 hän valmistui samasta opinahjosta paloinsinööriksi oman työnsä ohella. Pelastustoimen kentällä ja yrittäjänä kouluttaminen ja opettaminen olivat tulleet Ilkalle tutuksi. Erityisesti työssä tarvittavien taitojen opettaminen yrityksen työntekijöille oli tarjonnut Ilkalle näkökulmaa opettajan työhön. Kun pelastusopistossa suoritettujen opintojen kautta tarjoutui mahdollisuus päästä opettajantöihin, päätti Ilkka uskaltautua täysin uudelle alalle. Vuonna 2007 Ilkka jätti perheyrikyksen ja siirtyi ammattioppilaitoksen turvallisuusalan opettajaksi. Ilkka opiskeli opetustyön ohella opettajan pedagogisia opintoja ammatillisessa opettajankoulutuksessa ja sai opettajan pätevyuden 2010. Ilkka kokee vuosikymmeniä pitkän polkunsä nyt johtaneen kouluun ja kulminoituneen viralliseen opettajan työhön. Tällä hetkellä opettajuus näyttäytyy hänelle haasteellisena ja kiinnostavana ammatinkuvana, jota hän aktiivisesti peilaa omiin aikaisempiin kokemuksiinsa yrittäjänä.

Seija

”Tie luokanopettajasta erityisopettajaksi”

Seijaa kiinnosti nuoruudestaan lähtien lasten parissa työskentely ja hänestä tuntui luontevalta toimia kesäisin lasten kesäsiirtolatoiminnassa ohjaajana. Ylioppilaaksi kirjoitettuaan Seija ajatteli pitää välivuoden, mutta hänelle tarjottiin koko lukuvuodeksi töitä luokanopettajan sijaisena. Ensikosketus opettajan työhön venyi lopulta kolmen vuoden harjoitteluksi sijaisuuksia tehdessä. Tuona aikana



vahvistui päätös hakea opettajankoulutuslaitokseen opiskelemaan. Valmistuttuaan luokanopettajaksi -94, kyti Seijan mielessä kipinä opiskella vielä joskus myös erityisopettajan pätevyys. Kymmenen työvuoden jälkeen erityisopettajan opinnot nousivatkin ajankohtaisiksi, sillä Seijasta alkoi tuntua, ettei hänen luokanopettajan ammattitaitonsa enää yksistään riittänyt työssä ilmenevien haasteiden kohtaamiseen. Seijan valmistuttua monimuotokoulutuksesta erityisopettajaksi, on hän tehnyt kahdeksan vuoden ajan laaja-alaisen erityisopettajan töitä. Jos hän nyt palaisi takaisin luokanopettajaksi, uskoisi hän toimivansa hyvin eri tavalla kuin ennen erityisopettajan työn myötä saamaansa arvokasta kokemusta ja näkökulmien laajentumista.

Lauri

”Rehtori vastaa kokonaisuuksista”

Lauri aloitti luokanopettajaopinnot asepalveluksen suorittamisen jälkeen. Neljä vuotta myöhemmin hän siirtyi työelämään ja viimeisteli opintojaan opettajan työn ohella. Lauri valmistui luokanopettajaksi -89 ja työskenteli kymmenen vuoden ajan erilaisissa kouluissa. Pienissä kouluissa työskennellessään Lauri pääsi kurkistamaan hyvin läheltä rehtorin toimintakenttää ja joutui ottamaan kokonaisvastuuta siitä, miten koko koulun asioita pyöritetään. Myös hänen luonteeseensa kuuluu vahvasti kiinnostus hahmottaa asioita kokonaisvaltaisesti. Laurin mielessä heräsi ajatus rehtoriudesta mielekkäänä tulevaisuuden kuvana ja hän hankki varmuuden vuoksi itselleen muodollisen kelpoisuuden rehtorin työhön. Ei kulunut kauaakaan, kun hän istui unelmoimissaan omassa työhuoneessa rehtorin haasteellisten työtehtävien edessä. Hihasta nykivät oppilaat vaihtuivat kintusta nykiviksi opettajiksi, mutta Lauri koki alusta lähtien rehtorin työn hyvin mielekkäänä. Etukäteen oli kuitenkin mahdotonta hahmottaa sitä kokonaisvaltaista vastuuta ja suurta työmäärää, jotka rehtorin työhön kuuluvat. Paras yhdistelmä olisikin, jos hän saisi tehdä tätä haluamaansa työtä sillä erotuksella, että tehtävää olisi määrällisesti vähemmän kuin tällä hetkellä.

Päivi

”Luokanopettajasta liikunnanopettajaksi, tutkijaksi ja opettajankouluttajaksi”

Yli kaksikymmenvuotisen opettajan uransa aikana on Päivi ehtinyt tutustua hyvin monenlaisiin työtehtäviin ja erilaisiin kouluihin. Hän on työskennellyt luokanopettajana usealla eri paikkakunnalla pienissä ja suurissa kouluissa, uudistuksellisissa ja perinteisiin nojaavissa kouluissa sekä kunnallisissa että valtion normaalikouluissa.. Mieluisena hän muistaa työvuotensa koulussa, joka oli mukana erilaisissa pilottihankkeissa vuosiluokattomasta opetuksesta kaksikieliseen opetukseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Päivi on opettanut myös kieliluokalla ja erityisluokalla.

Opettajan työn ohessa hän on kehittänyt omaa ammattitaitoaan opiskelemalla. Päivi hankki liikunnan opettajan pätevyyden, ja on toiminut sekä lukion että yläasteen liikunnan opettajana. Innostus liikuntaan on tuonut Päiville myös kiinnostavia työtehtäviä Suomen uimaopetus- ja hengenpelastusliiton kouluttajana sekä Nuori Suomi ry:n asiantuntijakouluttajana aikuisia kouluttaen. Päivi jatkoi myös kasvatustieteiden opiskelua ja lisensiaatin työ valmistui vuonna 2008. Tällä hetkellä Päivi on opintovapaalla valmistelemassa väitöskirjaansa. Hän ei kuitenkaan ehdi istua tutkijankammiossa määräänsä enempää, sillä parhailtaan hän hoitaa myös opettajankoulutuslaitoksella liikunnan lehtorin viransijaisuutta ja varhaiskasvatuksen yksikössä liikunnan tuntiopettajan sijaisuutta. Päivi nauttii suuresti uusista haasteistaan, eikä rajaa tulevaisuuttakaan yhden kortin varaan.

## 2 MALLIKANSALAISUUDEN

# VAATIMUKSISTA POSTMODERNIN AJAN HAASTEISIIN

Opettajan ammatilla on maassamme pitkät ja kunnioitetut perinteet, jotka ovat luoneet vahvoja suuntaviivoja opettajuuden tulevaisuudelle. Yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten myötä opettajan työn suunnasta käydään köydenvetoa uudistusinnon ja tradition vaalimisen välillä. Selvää on, että yhteiskunnan muuttuessa myös opettajien on aktiivisesti etsittävä ja puntaroitava uusia mahdollisuuksia toteuttaa omaa opettajuuttaan. Tärkeää on kuitenkin myös ymmärtää sitä vahvaa perinnettä, jonka pohjalle opettajuutta on vuosikymmenten aikana rakennettu. Perinteistä opettaja-ideaalia värittävät yhä menneisyydestä kumpuavat odotukset ja vaatimukset, joista tietoisesti tuleminen ja tarvittaessa vapautuminen vaatii paitsi aikaa myös kriittistä opettajakuvan reflektointia.

Opettajuutta muovanneita raja-aitoja ei voida ohittaa rakennettaessa uudenlaista, monimuotoisempaa ymmärrystä opettajuudesta ja pyrittäessä kenties irtautumaan perinteisestä opettajuuden ideaalista. Tulevaisuus tuo mukanaan monenlaisia haasteita opettajan työlle, mutta samaan aikaan muutokset tarjoavat myös uudenlaisia mahdollisuuksia kehittää opettajuutta. Seuraavaksi avaan historian valossa opettajaan kohdistuneita mallikansalaisen vaatimuksia, opettajapersoonien kasvattamiseen liittyviä vaiheita, opettajakuvan typistymistä opetusteknikkoudeksi sekä postmodernin opettajan uusia mahdollisuuksia yhdistellä ainutkertaisella tavalla traditiota ja tulevaisuutta omassa ammatillisessa identiteetissään.

### 2.1 *Opettaja toimii mallikansalaisuuden esimerkkinä*

*Kansakoulun ajoista lähtien opettajalla on ollut sellainen perinne, että se toi ymmärryksen ja paremman tiedon sinne kyläyhteisöön. Varmaan opettajan arvostus Suomessa juontaa vieläkin sieltä. Ne kannatti ja edusti hyviä arvoja ja moraalit oli hirvittävän korkealla. Kyllä se elää varmasti edelleen, siirtyhän se sukupolvelta toiselle. (Ilkka)*

Kansanopettajiksi aikoville on opettajankoulutuksen käynnistymisestä lähtien asetettu monia mallikansalaisen ideaalia tukevia perusvaatimuksia. Ruumiin ja käytöksen mallikelpoisuuden lisäksi opettajalta edellytettiin kunnioituksen arvoista toimintaa myös vapaa-ajalla. (Kemppinen 2006, 17, 25.) Opettajalle suunnattuihin odotuksiin kuului yhteiskunnan rakentaminen yhteisten pelisääntöjen pohjalta, mutta niistä erotettiin tarkasti kannanottaminen yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Yhteiskunnallisen aktiivisuuden rajoittaminen lienee alun perin valjastettu hillitsemään poliittisten ideologioiden, puolueristiriitojen ja yhteiskunnallisten levottomuuksien leviämistä opiskelijoiden keskuuteen (Kemppinen 2006, 23, 25–26). Päinvastoin kuin nykyään, ei opettajalle ollut lainkaan suotavaa osallistua aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun, saati kritisoida vallitsevia käytänteitä tai luoda uutta suuntaa maamme tulevaisuudelle.

Opettajaseminaareissa opiskelevien mahdollisuuksia osallistua poliittiseen toimintaan rajoitettiin jo Venäjän vallan aikana. Poliittisiin puolueisiin kuuluminen sekä poliittiseen toimintaan osallistuminen oli kiellettyä. (Rantala 1997,32) Tuomittiinpa punaiseksi leimautuneita kansakoulunopettajia kansalaissodan jälkeen jopa vankeuteen (ks. Rantala 2002, 11). Myöhemmin etenkin sotien jälkeen opettajan tehtävänä nähtiin yhteiskuntarauhan rakentaminen, ei kannanottaminen yhteiskunnallisesti tulenarkoihin kysymyksiin. Kuvaavaa on, että opettajan aatteellinen osallistuminen ja etenkin politikointi saattoi aiheuttaa nopeasti kyläläisten ja koulun johtokunnan luottamuksen menettämisen. (Kemppinen 2006, 23, 25–26.) Omia henkilökohtaisia näkemyksiään levitteleväksi ja yhteiskunnallisesti aktiiviseksi toimijaksi leimautumista ei katsottu suopeasti ja näin opettajaan kohdistuneet neutraaliuden vaatimukset ovatkin jättäneet oman painojälkensä käsityksiin opettajalle sopivana pidetystä käytöksestä.

Toisaalta 1900-luvun alkupuolella kansakoulun opettajaa pidettiin yhteisönsä arvostamana ja yhteisöä rakentavana henkilönä. Etenkin maaseudulla opettaja lukeutui harvalukuisen sivistyneistön joukkoon ja hänet otettiin mukaan pankkien, yhdistysten, liikkeiden ja seurojen hallitukseen. Myös kulttuurin arvostaminen ja vaaliminen liittyi olennaisesti opettajuuteen. Opettajan elämää ja toimintaa myös vapaa-ajalla väritti kuitenkin ehdoton esimerkillisyyden vaatimus, eikä mielipidevaikuttajan ja kyläyhteisön henkisen johtajan rooli tullut ilmaiseksi. Seuraaja yhdistystoiminnasta kieltäytyvään opettajaan suhtauduttiin hämmästellään tai jopa vihamielisesti. Sen lisäksi, että kansakoulunopettajat opettivat kansalaisyhteiskunnassa toimimiseen tarvittavia taitoja, rakensivat he myös omalla toiminnallaan perustaa kansalaisyhteiskunnalle. (Rantala 2005, 203, 210–211.)

Kansakoulunopettajaan kohdistunut mallikansalaisuusideaali rapisi pikkuhiljaa yhteiskunnan modernisoituessa, ja opettajuuteen liitetyt perinteiset hyveet – uskollisuus, ahkeruus,

nuhteettomuus ja hurskaus – alkoivat menettää vahvinta voimaansa 1950-luvun taitteessa. Vaikka tietty esimerkillisyyden vaatimus säilyi, ei opettajan enää ollut välttämätöntä osallistua viran ulkopuolella yhteisöjen ja järjestöjen toimintaan. Opettajan poliittiseen ja uskonnolliseen asennoitumiseen kiinnitettiin vähemmän huomiota kuin ennen. (Rantala 2005, 213.) Lievästi ristiriitaista muutosta kuvaa mielestäni se, että samalla, kun opettaja sai enemmän vapauksia toimia yhteiskunnallisesti aktiivisesti, alkoi kylän keskeisenä yhteiskunnallisena hahmona toimineen kansankynttilän liekki hiljalleen himmetä.

## *2.2 Opettajapersoonallisuus tyypistyy opetusteknikkoudeksi*

Suomessa on pitkä perinne opettajan persoonaan kohdistuvalla opettajankoulutuksella ja näin ollen myös vaikutukset opettajakuvaan ovat laajat. Kuvaavaa on, miten Uno Cygnaeus jo aikanaan tähdensi opettajan henkilöön kohdistuvia vaatimuksia edellyttäen opettajalta korkeaa siveellisyyttä. Opettajan persoonallisuuteen keskittyvän suuntauksen voidaan katsoa huipentuneen Martti H. Haavion vuonna 1948 julkaistuun teokseen *Opettajapersoonallisuus*, jonka lukuisia painoksia suomalaisessa opettajankoulutuksessa luettiin etenkin 50- ja 60-luvulla. (Heikkinen 1999, 181.)

Vaikka 1900-luvun puolenvälin jälkeinen aika edusti varsin puhdaspiirteistä modernismia, oli suomalaisen opettajankoulutukseen kuitenkin kietoutunut useita esimodernille tyypillisiä aineksia. Näin ollen huolimatta aikakaudella vallitsevasta vahvasta uskosta järjen ja tieteen voimaan sekä ihmisen ja ihmiskunnan kehitykseen, perustui kasvatus edelleen paljolti ideaan yhdestä ja yhtenäisestä, perinteen ja uskonnon yhteen liittämästä kansasta. Opettajan sivistystehtävä rakentui vankasti isänmaalliskristilliselle perustalle ja koulukasvatuksessa painotettiin edelleen kuulumista kansakuntaamme ja oman paikan löytämistä tuossa yhteisössä. (Heikkinen 1999, 181.)

Ajatukset opettajapersoonallisuuteen kasvattamisesta haudattiin kuitenkin 60- ja 70-luvuilla ja tieteellisyyttä korostava opettajankoulutus sai modernissa Suomessa lisää jalansijaa. Kasvatustieteen sitoutuessa positivistiseen tiedekäsitykseen kohdistettiin huomio luonnontieteitä jäljittelevään, havaintoihin perustuvaan tietoon. Ajan hengen mukaisesti opettajankoulutus pyrittiin nostamaan mahdollisimman tieteelliseksi, eikä voimavaroja enää haluttu käyttää opettajapersoonallisuuden kasvattamiseen. Huomio keskittyi havaittavaan käyttäytymiseen ja tieto alettiin nähdä arvoista erillisenä, riippumattomana asiana. Tätä kehitystä vasten normatiivisesti kantaa ottava opettajapersoonallisuus-ajattelu tuntui epäilyttävältä ja epätieteelliseltä. Moniarvoisen modernin ajan kypsyyssä yhteinäiskulttuuriin tukeutunut ajattelutapa oli helppo hylätä uudenlaisen opettajankoulutuksen tieltä. (Heikkinen 1999, 181–182.)

Modernin murroksesta seurasi entistä teknisempi ote opettajankoulutukseen. Opettajuus alettiin nähdä yhteiskunnallisena professiona, joka toteutti demokraattisesti yhteiskunnassa sovittuja kasvatuspäämääriä. Edustuksellisen demokratian välityksellä määritetyt tavoitteet päätyivät lopulta koulujen toteutettavaksi. Opettajan tehtäväksi muodostui näin määritettyjen koulutustavoitteiden toteuttaminen käytännössä parhaalla mahdollisella tavalla. Tällainen modernille ajalle tyypillinen teknisrationaalinen ajattelu onkin saanut osakseen myös voimakasta kritiikkiä. Arvojen ja päämäärien pohtimisen irrottautuessa kouluissa tapahtuvasta toiminnasta on uhkana, että opettajan osaksi jää pelkän teknisen toteuttajan rooli. Käytännön toiminnan ollessa luonteeltaan ainoastaan toimeenpanevaa kutistuu opettajuus helposti opetusteknikkoudeksi. (Heikkinen 1999, 182–183.)

### *2.3 Postmodernin ajan haasteet uudistavat opettajuutta*

Modernin ajattelun ajautuessa kriisiin sai myös opettajankoulutus jälleen uusia haasteita ratkaistavakseen. Arvokeskustelun ja toiminnan erottelusta pyrittiin eroon ja järki sekä tunne haluttiin nivoa toistensa yhteyteen ihmisyyden pirstaloitumisen välttämiseksi. Postmodernin ajattelutavan vahva vaatimus onkin kokonaisvaltaisuuden palauttaminen ihmiselämään. Yhteiskunnallisten tilanteiden muutosten kautta alkoi näyttää entistä selvemmältä, että myös opettajan tulee olla läsnä työssään kokonaisvaltaisena ihmisenä pelkän teknisen ammattiroolin kantamisen sijaan. Opettajia ei ahdettu enää vain ennalta määrättyjen tavoitteiden toteuttajan rooliin, vaan tulevat opettajat joutuvat itse yhä enemmän ottamaan vastuuta koulujen opetussuunnitelmatyön koko värikkästä spektristä. (Heikkinen 1999, 183.)

Opetustoimen alueella tehtiin 90-luvulla uudistuksia, jotka kohdistuivat kolmeen merkittävään alueeseen: opetussuunnitelmaan, taloudenpitoon ja arviointiin. Opetussuunnitelmauudistuksella haettiin lisää omaleimaisuutta ja opettajat alkoivatkin uurastaa opetussuunnitelmien kimpussa yksin ja erilaisissa ryhmissä. Koulujen arkeen linkittyi vahvasti profiloitumisen ja jatkuvan kehittämisen vaateet. Osa opettajista innostui uudistuksista, kun taas osa koulutuksen kentän toimijoista koki uudistamispaineeet ylimääräiseksi kuormitukseksi ja väsyivät keskusteluun koulujen profiloitumisesta. Uudistamiseen alettiin kuitenkin vuosikymmenen aikana tottua ja esimerkiksi arviointijärjestelmän kehittämisestä muodostui kiinteä osa suomalaisen opetustoimen arkipäivää. Jo ennen 2000-luvun taitetta kouluväki alkoi olla tottunut ajatukseen siitä, että oppimistuloksia ja opetustoimen tilaa arvioidaan vastaisuudessa entistä enemmän ja monipuolisemmin. (Jakku-Sihvonen 1998, 20–22.)

Modernin yhteiskunnan murroksessa syntyneitä postmodernia maailmaa on kuvailtu refleksiiviseksi vaiheeksi, jossa moderni aika joutuu ikään kuin peilin eteen arvioimaan synnyttämiään ongelmia. Nyt 2000-luvulla tulevaisuus näyttää postmodernille ajalle tyypillisellä tavalla varsin vaikeasti ennustettavalta, ja epävarmuus on tullut jäädäkseen. (Niemi 1998, 9–10.) Elämme suuren muutosprosessin keskellä. Kärjistäen voisikin sanoa, ettei varmuutta ole enää mistään muusta kuin jatkuvasta muutoksesta.

Koulu ja opettajat elävät todellisuudessa, jossa aikaisempien uskomusten ja käytäntöjen kyseenalaistaminen nivoutuu uusien äänien ja vaatimusten esille murtautumiseen. Koulutuksen kentän murroksessa uudenlaiset tavoitteet kantautuvat esille piiloistaan niin uhkaavan ahdistavina kuin kiehtovan haastavinakin. Yhteiskunnan muutosprosessit koskettavat voimakkaasti koulua ja opettajuutta sekä heijastavat tätä kautta vaikutuksensa vahvasti myös opettajankoulutukseen. (Niemi 1998, 9–10.) Opettajan muuttuvaa työtä kuvataan tulevaisuuden opettajuuteen suuntautuneessa OPEPRO-hankkeen loppuraportissa yhä enemmän muutoksen kohtaamiseksi, sen kanssa elämiseksi ja siihen vaikuttamiseksi. Oppilaiden elinympäristössä sekä koko yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin odotetaan yksittäiseltä koululta ja opettajalta reagoitiherkkyyttä sekä valmiutta ennakoida tulevaisuutta lasten ja nuorten parasta etusijalla pitäen. (Luukkainen 2000, 232–233.)

## 3 UUDISTUVA OPETTAJUUS

### MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

#### 3.1 *Yhteiskunnan muutokset heijastuvat kouluun*

Yhteiskunnan muutos merkitsee koulumaailmassa sitä, että yhdessä jaettu näkemys koulun tarkoituksesta on murenemassa ja muuttumassa erilaisten näkemysten kesken käytäväksi jatkuvaksi dialogiksi. Ei ole enää itsestään selvää, mitä ovat ne kaikkein välttämättömimmät koulussa opetettavat perusasiat tai kenellä on oikeus määritellä, mitä ne voisivat olla. Muuntumassa ovat myös käsitykset siitä, millaisin työskentelytavooin yhteisiin tavoitteisiin tulisi pyrkiä. Moderni opettajuus voidaankin kuvata valmiudeksi osallistua yhteiskunnan, koulun ja opettajuuden

muutoksia koskevaan keskusteluun, taidoksi vaikuttaa tuon keskustelun sisältöön sekä haluksi rakentaa keskustelun tuloksena omaa opettajuutta koko ajan uudeksi. (Välijärvi 2005, 111.)

Perheissä meneillään olevat muutosprosessit, työelämän muutokset ja epävarmuustekijät, sosiaaliturvan heikentyminen ja toimintaympäristöjen kansainvälistyminen luovat pitkälle tulevaisuuteen ulottuvia haasteita yhteiskunnallisen erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntymisen kautta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Erilaiset yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat luonnollisesti myös koulujen arkeen. Monet koulun toimintaympäristön rakenteelliset tekijät ovat murroksessa. (Välijärvi 2005, 107.)

*Viimeisen kymmenen vuoden aikana lasten elämä on ihan hirveesti muuttunut ja se heijastuu täs koulu yhteisössä. Sieltä lasten kasvu ympäristöstä se kaikki lähtee liikkeelle. (Seija)*

Kuten Välijärvi (2005, 110) osuvasti kuvailee, lasten ja nuorten mukanaan kantama elintapojen ja elinolosuhteiden muutos astelee entistä konkreettisemmalla tavalla koulun seinien sisäpuolelle kyselemättä, neuvottelematta tai anteeksi pyytelemättä vaikutuksiaan koulun arkeen ja opettajan työhön. Myös Kohonen ja Kaikkonen (1998, 130) yhtyvät näkemykseen siitä, että yhteiskunnallisen rakennemuutoksen johdosta koulun opetustyö on muuttumassa entistä vaativammaksi. Kotien paineiden seurattessa väistämättä oppilaiden mukana kouluun heijastuvat ne arjen työskentelyyn esimerkiksi lisääntyvänä rauhattomuutena, puutteellisena keskittymiskykyä, väsymyksenä ja kiusaamisena. Nämä tekijät lisäävät opettajan työn kuormittavuutta ja muuttavat työn luonnetta yhä laaja-alaisempaan suuntaan. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.)

*Kyllä se näkyy aika äkkiä nois opiskelijois, jos kotona ja perheessä on ongelmia, oli ne sitten taloudellisia ongelmia tai päihteitten käytön ongelmia. Eikä se mikään sellainen asia, että se tapahtuis vuosien kulues, vaan se on ihan silmänräpäyksellinen juttu. Sen näkee aamulla, kun jollain on naama väärinpäin, että tuolle on sattunut jotakin. Ja kun se tapahtuu niin nopeasti, niin kyllähän se yhteiskunnallisena ilmiönäkin lyö sinne kouluun aika äkkiä, kun tällaisia vaikeuksia kohtaavia opiskelijoita rupee olemaan yhä enemmän. (Ilkka)*

Oppilaiden kirjo yleisopetuksen sisällä alkaa olla koko ajan entistä värikkäämpi ja oppilaat muuttuvat yhä erilaisemmiksi paitsi oppimisvalmiuksiltaan myös motiiveiltaan ja tavoitteiltaan. Inklusio-ajattelun vahvistumisen myötä opettajaa haastetaan entistä useammin kohtaamaan myös oppilaiden erityisongelmia, joista hänellä ei välttämättä ole kovinkaan spesifiä tietoa. (Välijärvi



2005, 107.) Koulusta on muodostumassa entistä kirjavampi yhteisö, joka koostuu hyvin erilaisista lähtökohdista ja perhetaustoista ponnistavista oppilaista. Myös oppimisympäristön moniarvoistuminen, kansainvälistyminen ja erilaisten kielten, kulttuurien ja uskontojen ”sekametelisoppa” alkaa kuulua koulujemme arkiseen ruokalistaan. Kuten Välijärvi (2005, 107) toteaa, kasvaa koulukulttuurin moniarvoisuus jatkuvasti maahanmuuttajien määrän lisääntyessä.

Vanhempien odotukset koulua kohtaan kasvavat ja yksilöllistyvät kotien olosuhteiden samalla vaihtelevan aiempaa enemmän. Koulutyön tarkoitukseen ja tavoitteisiin liittyvät näkemykset pirstaloituvat näin useiksi keskenään kilpaileviksi ja jopa ristiriitaisiksi pyrkimyksiksi. Opettajat kohtaavat työssään myös lasten sosiaalisia ja psyykkisiä ongelmia sekä erilaisia käyttäytymisen häiriöitä entistä varhaisemmassa vaiheessa lapsen koulupolulla. Vaikka määrällisesti puhutaan yleensä melko pienistä oppilasjoukoista, törmäävät opettajat aikaisempaa useammin hyvin konkreettisesti omassa työssään oppilaisiin, jonka kasvun myönteiseen suuntaamiseen he eivät enää koe voivansa pedagogiikan keinoin vaikuttaa. (Välijärvi 2005, 107–109.)

*Jos kolmekin lasta oireilee kolmestakymmenestä, niin se vaikuttaa siihen koko ryhmään. Sulla menee energiaa niihin kolmeen niin paljon, ja sitten sun pitää kuitenkin huolehtia niistä kaikista samalla tavalla. (Päivi)*

Omiin rajallisiin vaikutusmahdollisuuksiin liittyvät riittämättömyyden tunteet lasten pahoinvoinnin edessä nostavat esiin opettajan työn vahvan eettisen vireen. Opettajan työhön liittyvä vahva eettinen vastuu voi muovautua henkisestä voimavarapankista myös raskaaksi taakaksi, joka käy opettajalle ylivoimaiseksi kantaa yksin. On paitsi kohtuutonta, myös opettajan pedagogisen asiantuntijuuden väärinkäyttöä, jättää opettaja yksin painiskelemaan esimerkiksi luokan koko sosiaalisen kanssakäymisen perusteita rikkovan lapsen ongelmien kanssa. Elämässään ja oppimisessaan ongelmiin joutuneiden oppilaiden kohtaaminen tulisikin entistä enemmän olla opettajien ja muiden yhteistyötahojen yhdessä jakama haaste. (Välijärvi 2005, 108–109.) Myös oman työn rajaaminen nousee laajenevan työnkuvan myötä entistä keskeisemmäksi taidoksi.

*Se on mun mielestä hyvää opettajuutta, että tajuaa sen oman rajallisuutensa, ettei voi pelastaa koko maailmaa, eikä näitä opiskelijoita, pitäis ymmärtää kuitenkin se. Monesti sitä turhautuu ihan totaalaisesti, mutta tajuta se, että tää on nyt tälläistä. Jos yhden asian päiväs pystyy opettamaan, niin se on jo hyvä. (Ilkka)*

*Riittämättömyyden tunne tulee siitä, että joka puolelta vaaditaan. Yhteiskunnan tasolta vaaditaan, perheet vaatii ja koulun taso vaatii. Hirveestihän tässä opettajan työssä on*

*sellaista henkistä kuormittavuutta. Niin kauheelta kun se kuulostaakin, niin opettajan täytyy vaan osata rajata sitä omaa tonttia, et mihin lähtee mukaan ja arjen tasolla sitä, miten syvälle sukeltaa oppilaiden asioihin. (Seija)*

### **3.2 Uudistuva opettajuus rakentaa tulevaisuutta**

Väljärvi (2005, 107–108) kuvaa tulevaisuuden opettajuutta avoimena ammattina, joka edellyttää opettajalta kykyä avoimesti kohdata ja tulkita oppilaiden, heidän kotiensa sekä koulun koko toimintaympäristön muutoksesta kumpuavia informaatiovirtoja. Avoin opettajuus ei tiivisty pelkästään uteliaaksi asenteeksi muutoksia kohtaan. Vähintäänkin yhtä tärkeää on, että opettaja kykenee suodattamaan asiantuntemuksensa kautta informaatiovirrasta olennaisen ja muuntamaan sen työnsä arkea palveleviksi pedagogisiksi käytänteiksi oppimisen tavoitteiden mukaisesti. Olennaista on, ettei opettaja heittäydy passivisesti ”virran vietäväksi”, vaan pyrkii itse aktiivisesti ennakoimaan muutoksia sekä vaikuttamaan muutoksen suuntaan. Näin ollen opettajan asiantuntijuuden kehittyminen edellyttää entistä enemmän koko työyhteisön voimavarojen hyödyntämistä sekä aloitteellista vuorovaikutusta erilaisten koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. (Väljärvi 2005, 108.)

Syrjälä (1998, 30–32) puolestaan näkee opettajan ennen kaikkea tulevaisuuteen kasvattajana, jolta edellytetään paitsi persoonallisuuden vahvuutta ja uskoa itseensä, myös jatkuvaa uudistumista ja muutoskykyisyyttä. Opettajan työn laaja-alaisuuden korostuessa on tärkeää hahmottaa yhteiskunta ja sen rakenteet kokonaisuutena sekä kyetä näin suunnittelemaan opetus laajalle perustalle pohjautuen. Lisäksi yhteiskunnan pirstaloituminen koettiin näkyvän opettajan työssä selvästi niin monikulttuurisuuden arkipäiväistyessä kuin oppilaiden yksilöllisten tarpeiden korostuessa. Opettajankoulutuksen tulisikin näihin realiteetteihin perustuen antaa opiskelijoilleen kyky ymmärtää, analysoida ja sietää muutosta ja kykyä elää tilanteessa, jossa on vallalla hyvin monenlaisia muospaineita. Muutoksen vastaanottamisen lisäksi opettajan on kuitenkin myös osallistuttava aktiivisesti yhteiskunnan rakentamiseen. (Syrjälä 1998, 30–32.)

Luukkainen (2000, 265–267) kiteyttää opettajuuden ytimen vuonna 2010 koostuvan sisällön hallinnasta, oppimisen esittämisestä, eettisestä päämäärästä, tulevaisuushakuisuudesta, yhteiskuntasuuntautuneisuudesta, yhteistyöstä ja itsensä ja työnsä jatkuvasta kehittämisestä eli jatkuvasta oppimisesta. Koulutyön ytimenä on oppimisen edistäminen. Opetettavan alan sisällön hallinta on kaiken opetustyön onnistumisen perusta. Taitoja ja tietoja ei kuitenkaan rakenneta vain tähän päivään, vaan niitä tulee tarkastella tulevaisuussuuntautuneesti. (Luukkainen 2000, 265–267.)

Tulevaisuuden opettajuutta voidaankin kuvata valmiutena aktiivisesti osallistua yhteiskunnan suuntaa koskevaan keskusteluun, taitona vaikuttaa keskustelun sisältöön sekä haluna suunnata tuota kehitystä. Paitsi että opettajan tulisi ottaa aktiivinen rooli yhteiskuntamme tulevaisuuden rakentamisessa, kehoitetaan opettajia jatkuvasti rakentamaan omaa opettajuuttaan uudeksi muuttuvassa maailmassa. Tässä tehtävässä korostuu opettajan valintojen pohjana toimiva vahva henkilökohtainen kasvatuskäsitys sekä taito itse jatkuvasti jäsentää ympäristön muutosta omaan työhönsä peilaten. Myös opettajankoulutusta patistetaan ottamaan entistä aktiivisempi rooli yhteiskunnallisessa mielessä niin tutkijana ja keskustelijana kuin kouluttajana. (Luukkainen 2000, 234.)

Työelämän ja koko yhteiskunnan muutossuuntausta ilmentää odotus opettajuudesta jatkuvana uuden etsimisenä ja kokeilemisena. Opettaja ei voi enää pitäytyä ainoiksi oikeiksi koettujen toimintamallien toistamisessa. Reflektiivinen opettajuus merkitsee halua rakentaa omaa opettajuutta jatkuvasti uusiksi sekä kiinnostusta osallistua aktiivisesti yhteiskunnan suuntaa koskevaan keskusteluun. Yhä enemmän tuleekin keskittyä runsaiden valinnanmahdollisuuksien tunnistamiseen ja niiden käyttämiseen tärkeäksi koettujen tavoitteiden täyttämiseksi. (Luukkainen 2004, 192–193.) Mahdollisuuksien kirjosta ja haasteiden viidakosta olennaista poimittaessa korostuneessa roolissa on nimenomaan opettajien ammattitaito ja harkintakyky.

Edellä kuvatut aikamme opettajille suunnatut kehotukset, ohjeistukset ja jopa vaatimukset antavat viitteitä siitä, että opettajuus on jotain, jonka voimme ymmärtää opettajan persoonallisten ominaisuuksien, tulevaisuuteen suuntaavan reflektiivisen ajattelun, yhteiskunnalliseen keskusteluun aktiivisen osallistumisen sekä vankan ihmis- ja oppimiskäsityksiin pohjautuvan arvopohjan yhteensulautumaksi. Toisin sanoen opettajuus voitaisiin käsittää henkisenä pääomana, jota opettajan työtä tekevä henkilö omaa, tutkiskelee, muokkaa ja uudelleen suuntaa muuttuvassa maailmassa.

Tällaisessa määrittelyssä opettajuudesta ollaan melko kaukana ainoastaan substanssinsa riittävän hyvin hallitsevasta opettajan tai opettamista pelkästään palkkatyön näkökulmasta tekevän opettajan kuvauksista. Mielestäni opettajuuden laajan määritelmän sisälle sopivat myös nämä molemmat kuvaukset, mutten usko niiden yksistään riittävän kuvaamaan tämän päivän monisyistä ja laaja-alaista opettajuuden kenttää. Tätä näkökulmaa puoltaa vahvasti myös haastateltavien opettajien kertomuksissa korostuva käsitys opettajuuden erityislaatuisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta sekä linkittymisestä opettajan persoonaan.

*Kyllä opettajuus on sellaista elämäntapaintiaanin hommaa. Eihän sitä kukaan siedäkään pelkkänä ammattina, on se kuitenkin sen verran ressaavaa toimintaa ja se kulkee aina mukana, vähän niinkun yrittäjäyyskin. Että jos tämä vaan työ on, niin aika laaja homma tää sitten on. (Ilkka)*

*Kyllä opettajaksi synnyttään, jollain sitä vaan on ja jollain ei. (Heikki)*

*Tässä työssä ei oo mitään välinearvoa ja sen takia opettajuutta on olemassa. Tässä duunissa se peruspohja on täydellisesti kestävä, koska työn perusajatus on opettaa toiselle ihmiselle asioita, joita se elämässään tarvii. Ja silloin se työn perusmielekkyyys on ihan siinä perustehtävässä. Ja sitä kautta mä miellän tän työni arvoa ja sitä kautta mä myös väitän, että opettajuus on asia, jota on olemassa. Ajatellaan historiaa tuhansia vuosia taaksepäin tai tuhansia vuosia eteenpäin, niin opettajuus on jotain, mitä on aina olemassa ja aina pysyy. Malli ja systeemit ja sisällöt muuttuu, mutta se, että sukupolvi opettaa seuraavalle sukupolvelle asioita, niin se on asia, joka on aina olemassa. (Lauri)*

*Opettajuus on kokonaisvaltaista ihmisenä ja kasvattajana olemista. En mä koe olevani vain ammatillisesti opettaja, vaan se on osa mun persoonaa. (Seija)*

*Opettajuutta ei voi erottaa muusta elämästä, se on mun lähtökohta. Opettajuus on osa ja tärkeä osa persoonaa. Mä olen oma kokonaisvaltainen persoona, jossa opettajuus on yksi erittäin tärkeä osa. Teen opettajan työtä omana itsenäni, olen aivan yhtä hullu, fiksu tai vähemmän fiksu koulussa, golfkentällä tai kotona. (Tero)*

Vaikka välillä vaikuttaa siltä, kuin opettajuus olisi laajennut lähes rajattomasti, on osaltaan kysymys myös tehtävien uudelleen määrittymisestä. Kuten Luukkainen (2004, 305–306) tiivistää, ei opettajuus enää ole yhtä kuin opettaminen. Oppilaitoksissa tapahtuva oppiminen on vain pieni osaa elämää ja aiempaa pienempi osa oppimista. Uusin ja ajankohtaisin tieto ei välttämättä enää löydykään opettajalta itseltään. (Luukkainen 2004, 305–306.) Pelkästään jo tietoteknisen osaamisen räjähdysmäisen kasvun myötä oppiminen on muotoutumassa uudenaikaiseksi ja opiskelijat omaavat yhä kattavampia tiedonhankintataitoja.

*Opiskelijat on aivan valtavan taitavia hankkimaan tietoa itsenäisesti, ne tekee todella vakuuttavia lyhyitä tietoiskuja ja kertomuksia kymmenes minuutis. Se on hämmästyttävää, ei sellaista oo ennen tapahtunut. (Ilkka)*

Opettajan työhön liittyneistä kaiken osaamisen ja tietämisen ihanteista sekä erehtymättömyyden viitasta on nyt luvallista luopua. Opettamisen sijaan estradille astuukin yksilöllisille oppimispoluille

ohjaaminen ja niillä kulkevien tukeminen. (Luukkainen 2004, 305–306.) Kohosen ja Kaikkosen (1998, 131) mukaan opettajan käsitys tehtävästään onkin muuttumassa oppimisen ohjaajan suuntaan. Enää ei kyse ole niinkään tiedonsiirtämisestä, vaan opettajan tehtävänä on pikemminkin opastaa oppilaita itse löytämään tiensä tiedon lähteille sekä opettaa heitä suhtautumaan kriittisesti ja harkitsevasti löytämäänsä tietoon.

*Ei meillä täällä alakoulun puolella se tiedonjakaminen oo niin kummosta, että kyllä mä ennemmin kuuntelemisen taidon nostaisin aika korkealle. Mä toivon ite, että opettajuus menisi enemmän oppimisen ohjaamisen suuntaan. (Seija)*

*Lapsi kasvaa ja meidän pitää sitä kasvua tukea ja olla siinä kasvussa mukana. Subjektina on vahvasti lapsi, ja me ollaan vaan sivusta seuraajia siinä kasvussa. (Lauri)*

Tällainen muutos edellyttää opettajalta vahvaa ammatillista itsetuntoa, auktoriteettikäsityksen avartamista sekä ihmis-, tiedon- ja oppimisikäsiytyksen yhteisöllistä määrittelyä ja pohdintaa. Perinteinen opettajan valvova ja kontrolloiva rooli muovautuu uudelleen opettajan siirtyessä oppijan rinnalle ja itse mukaan oppimaan. Näin opettajasta tulee sisältäpäin ohjautuvan oppimisen edistäjä. Oppimisen ymmärtäminen oppijan syveneväksi ymmärtämis- ja tiedonsisäistämisprosessiksi sekä sivistyksen ja viisauden omaehtoiseksi rakentumiseksi muuttaa myös opettajuuden hahmottamistamme täysin. (Luukkainen 2004, 305–306.) Oppilaan oman aktiivisen roolin korostuessa oppimistilanteissa myös opettajan ja oppilaan välisen kanssakäymisen on mahdollista muotoutua entistä vastavuoroisemmaksi ja tasavertaisemmaksi.

*En voisi kuvitella, että tekisin opettajan työtä vaan työnä. Mä en sais siitä ittelleni yhtään mitään, enkä mä nauttisi siitä pätkäkään. Mä en ymmärrä sitä ajattelua, että tuodaan vaan faktat faktoina ja käydään tietyt asiakisällöt läpi, en mä pystyisi varmaan siihen. Ja sitten tulis varmaan väsyminen siihen, koska sehän auttaa opettajaa jaksamaan, että saa oppilaita vastakaikua ja vastavuoroisuutta ja saa jotain takasin. Eikä sitä voi mun mielestä saada, jos ei ite anna ittestään jotain. (Minttu)*

Opetustyön käytännöissä opettajat toimivat ihmissuhdetyöläisinä ja vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden välillä tähdennetään. (Vuorikoski 2005, 38–43.) Opettajan olisikin uskallettava kohdata oppilas entistä korostetummin yksilönä, jolla on omat taustansa, valmiutensa ja tavoitteensa (Luukkainen 2004, 192–193). Käytännössä aidolle vuorovaikutukselle ja tunteiden kohtaamiselle ei rationaalisuutta sekä tietointensiivisyyttä painottavassa koulutusjärjestelmässä kuitenkaan usein ole riittävästi tilaa ja aikaa. Opetuskulttuurissa opettajat onkin ohjattu kantamaan neutraalin,

sukupuolettoman ja etäisen ammattilaisen roolia, jonka taakse he myös itse mielellään piiloutuvat. Vakavan asiallisesta ja jopa innottomasta opettajatyypistä poikkeamista saatetaan pitää koulumaailmassa kummallisena. Ihmisen kokonaisvaltaisesti käsittävässä pedagogiikassa myös opettajien sallitaan kuitenkin olla eläviä ja tuntevia ihmisiä, joilla voi olla emotionaalinen suhde opettamiseen ja opiskelijoihin. (Vuorikoski 2005, 38–43.)

*Sitä ei monikaan tunnu tajuavan koskaan, että nämä opiskelijat ja oppilaat on ihmisiä, sellaisia kanssamatkustajia. Niitä pitää arvostaa ja olla niille ystävällinen ja kiinnostunut niitten asioista ja paljastaa vähän omaakin karvaansa, että mitä mä meinaan tänä iltana tehdä ja mitä mulle on sattunu. (Ilkka)*

Ammatillisesta roolista on toki myös etua, ja ammatillisen etäisyyden pitäminen paitsi mahdollistaa selkeyden, objektiivisuuden ja tehokkaan toiminnan, myös suojaa työntekijää ihmissuhdetyössä. Liiallisesta suojautumisesta johtuen opiskelijat saattavat kuitenkin kokea opettajan etäiseksi tai torjuvaksi, ja liian kaavamaisesti käsitetystä ammatillisesta roolista voi tulla este aidolle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Sitoutuminen opettamiseen tunnetyönä tulosvastuuta painottavassa koulutusinstituutiossamme voi toisaalta johtaa työuupumukseen. Ellei tunteiden ja inhimillisen vuorovaikutuksen edellyttämää aikaa ja tilaa mitoiteta opetustyön standardeihin, ne unohtuvat helposti myös silloin, kun koulutuksen voimavaroista tehdään päätöksiä. (Vuorikoski 2005, 38–43.) Opettamisen keskeisenä peruspilarina voidaan kuitenkin tänä päivänä kuten varmasti myös jatkossa pitää aidossa oppijan ja opettajan välisessä kohtaamisessa syntyvää vastavuoroisuutta, toisen kunnioittamista, luottamista, innostumista, synnergian syntymistä ja tätä kautta mahdollistuvaa motivoitunutta oppimista.

Koska oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on tärkeässä asemassa niin yleisen koulussa viihtymisen kuin oppimisen ja kasvunkin kannalta, ei ole lainkaan samantekevää, minkälaisiksi yhteiset kohtaamiset rakentuvat. Opettajan työ on hyvin vapaata ja siihen sisältyy näin ollen myös paljon valtaa ja vastuuta. Vaikka opetussuunnitelma yhdessä lainsäädännön kanssa määrittävät opetuksen keskeiset tavoitteet ja sisällöt, tulkitsee opettaja tätä normistoa aina oman henkilökohtaisen näkemyksensä kautta. Kirjatuista tavoitteista tulee totta ainoastaan opettajan halun, osaamisen ja toimenpiteiden kautta. Omaksumansa opettajuuden suodattamana opettaja toimii portinvartijana osaamisen ja ihmisenä kasvamisen rakentumisessa. Näin ollen ei ole merkityksetöntä, millaista opettajuutta eli toisin sanoen orientaatiota opettajan työhön opettaja haluaa toteuttaa. (Luukkainen 2004, 304.)

*Opettajalla on ihan mielettömän iso valta neljän seinän sisäpuolella, kun siellä on kaksikymmentä hentoa ruohonkortta kasvamassa. Kyllä mulla alkuopettajana on iso vastuu ja rooli siinä, miten ne lapset mun opetuksessa muodostaa itestään käsityksen koululaisena. (Elina)*

Keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousee kysymys siitä, minkälainen käsitys opettajasta halutaan opettajuuden ideaaliksi nostaa. Onkin pohdittava, halutaanko opettajuuden ideaaliksi nostaa praktinen ja hallintokoneistoon sopeutuva teknikko vai nimenomaan yhteiskuntaa uudistava ja muutokseen tähtäävä toimija. Vaikka tavoite opettajasta kriittisenä ja tiedostavana intellektuellina saattaa vaikuttaa utopistiselta, voidaan sitä silti ehdottomasti pitää taistelemisen arvoisena kasvatuksen kentältä kumpuavien luovuttamattomien arvojen tähden. (Syrjäläinen ja muut 2006, 143.) Voidaankin siis ajatella, että opettajien on kiinnitettävä entistä enemmän huomiota yhteiskunnallisen kentän kriittiseen tarkasteluun ja koulutuksellisten uudistusten monitahoiseen ymmärtämiseen, eikä tärkeää tehtävää opettajien yhteiskunnallisen kiinnostuksen herättäjänä tule myöskään opettajankoulutuksessa laiminlyödä sen haasteellisuuteen vetoamalla. Opettajilla on mahdollisuus nousta todelliseksi tulevaisuuden muutosvoimaksi. Kysymys kuuluukin, haluammeko me todella osallistua paremman tulevaisuuden rakentamiseen? Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, millä keinoilla hyvää tulevaisuutta pyritään rakentamaan ja minkälaisista aineksista se koostetaan. Yhtä mieltä voidaan olla siitä, että yhteiskunnan ja opettajuuden muutoksesta on tärkeää keskustella kasvatuksen kentällä.

*Niistä uudistusvaatimuksista ja muutoksista täytyy herättää keskustelua. (Seija)*

### **3.3 Työnäky ja käyttöteoria ohjaavat opettajan työtä**

Aaltola (2002, 49) kiteyttää opettajuuden ytimen työtä ohjaavaksi `työn mieleksi`. Opettajan toiminnan merkitys eli työn mieli kytkeytyy kiinteästi siihen, minkä arvon opettaja antaa työlleen, mitä hän pitää työnsä keskeisenä tavoitteena ja mitä vaikutuksia hän uskoo työllään olevan. Työn mieli vaikuttaa siihen, miten opettaja sitoutuu työhönsä ja miten hän ymmärtää sen merkityksen suhteessa yhteiskuntaan. Opettajan työn mieleen vaikuttaa ratkaisevasti se näkökulma ja ajatuksellinen perspektiivi, josta opettaja tarkastelee niin ihmiseen, kulttuuriin kuin kasvatukseen liittyviä keskeisiä kysymyksiä. Toisena päätekijänä ovat työhön liittyvät ajankohtaiset haasteet ja konkreettiset ongelmat. Työn merkityksen kaksi rakennuspilaria, opettajan käsitykset sekä työn

konkretia yhdessä ohjaavat opettajan toimintaa sekä muokkaa hänen ajatteluaan. (Aaltola 2002, 49.) Työnsä arvopohjan ja keskeisten tavoitteiden pohjalle rakentaessaan voi opettaja onnistua myös arjen haasteellisuuden keskellä säilyttämään kokemuksen oman työnsä mielekkyydestä ja tärkeästä merkityksestä.

*Mulla itellä on tällainen ajatus, että jos mä saan yhdenkin oppilaan pois sieltä syrjäytymisen polulta, niin se riittää jo mun työn mielekkyyden saavuttamiseksi. Mä haluaisin olla se viimeinen aikuinen, joka vielä uskoo sen lapsen kykyihin ja joka jaksaa katsoa tulevaisuuteen. (Seija)*

*Kyllä mulla on selkeä arvopohja, jolta mä tätä rehtorin työtä teen. Arkihan tappaa kaikki ihanteet, mutta mielelläni mä pidän aina sellaisen lähtökohdan mielessäni, että ne ratkaisut ja käytännöt, joita me tehdään arjessa, niin niillä pitää olla selkeä kosketuspinta siihen työn arvopohjaan. Mä toivon, että ne arvot ei oo vaan taustalla olevia jotakin, vaan niillä on ihan selkeä yhteys siihen, miten me tätä duunia tehdään. (Lauri)*

Luukkainen (2004, 310) yhtyy näkemykseen siitä, että jokaisella työtä tekevällä ihmisellä on käsitys oman työnsä tarpeellisuudesta, tavoitteista, arvopohjasta ja osuudesta kokonaisuudessa. Tätä työhön kohdistuvaa ajatusmallia hän puolestaan kutsuu käyttöteoriaksi, joka muuttuu kokemusten, koulutuksen sekä reflektiivisen vuorovaikutuksen myötä. Luukkainen (2004, 310) rohkenee kiteyttämään opettajan työn erityisyyttä siten, että opettajan työhön kuuluu monia muita ammatteja voimakkaampi tarve oman toiminnan motiivien ja päämäärien eettiseen pohdintaan ja arviointiin. Edelleen hän jatkaa vähintäänkin suosittelemalla jokaisen opettajan työn tueksi ja punaiseksi langaksi vankkaa, arvopohjaan sitoutunutta, olennaiseen keskittyvää ja omaa toimintaa ohjaavaa käyttöteoriaa. Niin yksittäinen opettaja kuin opettajayhteisökin tarvitsee oman toiminta-ajatuksensa. (Luukkainen 2004, 310–311.)

Yhteiskunnan muutoksien sekä koulun pedagogisen kehittämisen myötä opettajan työnäky ja käyttöteoria joutuvat koetukselle. Opettajan työn ajatuksellinen linjaaminen on yhä vaativampi tehtävä. Kehittämistarpeiden ja ongelmien lisääntyessä voidaan kuvata opettajan vaeltavan haasteiden viidakossa, joka tihenee ja laajenee nopeasti. Ei ole yksinkertaista muotoilla sitä, mihin opettaja päivittäin työssään tähtää oppilaiden kanssa. Tällaisessa haasteiden ryteikössä voi opettajien työn mieli tulla vakavasti uhatuksi. (Aaltola 2002, 49–50.)

Voisikin kysyä, miten tämä Luukkaisen ideaali ja vaade mahtaa toteutua käytännön koulumaailmassa. Erityisen kiinnostavaa on haastateltavien kertomuksia tutkittaessa syventyä heidän toimintaansa ja ajatteluaan ohjaaviin kantaviin tukipilareihin, joita voitaisiin pitää heidän



käyttöteorianaan tai työnäkynään. Löytyykö opettajien kertomuksista heidän työtään suuntaavaa toiminta-ajatusta? Jos löytyy, miten heidän työnsä mieli on kenties muuttunut elämän kulussa? Mitkä ovat ratkaisevimpia tekijöitä, jotka ovat muovanneet heidän käyttöteoriaansa? Kiinnostavaa on myös tutkia, miten hyvin opettajat itse ovat jäsenelleet työnäkynsä ja miten tuttua on puhuminen siitä muille. Käyttöteorian kantavat pilarit saattavat olla jopa opettajan itsensä tiedostamattomissa, jolloin ne ohjaavat päivittäistä toimintaa hänen huomaamattaan. Miten tällaiseen näkymättömissä olevaan ”piilokäyttöteoriaan” nojautuessa on mahdollista tiedostaa omien valintojensa vaikuttimia ja kantaa eettistä vastuuta tekemistään arkipäiväisistä ratkaisuista?

Opettajien ammatikunnassa työuupumus ei ole harvinainen ilmiö. Uupumukseen löytyy varmasti monia syitä, mutta merkitykseltään keskeisiä negatiivisia tekijöitä ovat työnäyn ja työn mielen hajoaminen. Ilman kokoavaa näkemystä kiireen tuntu alkaa uhata koulutyötä ja asioiden, ajattelun ja toiminnan kenttä helposti pirstoutuu. Tärkeää olisikin raivata haasteiden viidakkoon polkuja ja linjoja, joita pitkin kulkemalla opettaja voi selkiyttää työnäkyään työuran erilaisissa vaiheissa. Näin pystymme paremmin ymmärtämään myös niitä mahdollisuuksia ja tärkeitä intressejä, joita työssä esiintyvät haasteet meille ilmaisevat. (Aaltola 2002, 49–50.)

### *3.4 Yhteisöllisessä opettajuudessa on voimaa*

Opettajan työn ollessa yhä vahvemmin sidoksissa yhteiskunnan muutokseen nousevat koulutuksen tavoitteiksi kansalaisvalmiuksien kehittäminen ja pohjan luominen työssä osaamiselle. Kaikki tämä tulee tapahtua eettisesti kestäville periaatteille rakentuen. Jotta opettajalla on valmiuksia vastata näihin edellä kuvattuihin haasteisiin, on edellytyksenä oman työnsä ja itsensä jatkuva kehittäminen. Yksin opettajan ei kuitenkaan tarvitse eikä saakaan jäädä. (Luukkainen 2000, 267.) Vaikka opettajan ammatin traditioon kutoutuu pitkään vallalla ollut vaatimus yksin selviytymisestä luokkahuoneen suljettujen ovien takana (Väljärvi 2005, 105), on muutos kuitenkin tullut haastamaan opettajan työn perinteen (Luukkainen 2004, 307–308). Olennaista muutoksien kohtaamisessa onnistuneesti on tavoitetietoisuus, joka ohjaa oppilaitoksia ja opettajia yhdessä arvioimaan, mihin suuntaan he haluavat työllään pyrkiä. Yhteiset tavoitteet saavat näkyä, kuulua ja tuntua oppilaitosten arjessa. (Luukkainen 2004, 307–308.) Yhteisölliselle opettajuudelle on nyt enemmän tilausta kuin kenties koskaan aikaisemmin.

Kun totuttu ja turvallinen toimintaympäristö sekä tutut työtehtävät ovat vaihtumassa muuttuviksi ja laajeneviksi toimintaympäristöiksi (Luukkainen 2004, 307–308), ovat yksinäisen pakertamisen ihanteet alkaneet osoittautua paitsi kohtuuttomiksi myös epätarkoituksenmukaisiksi

perinteiksi (Väljærvi 2005, 105). Yhteistyön merkitys korostuu niin työtovereiden kesken kuin erilaisten koulun sisäisten ja ulkopuolisten tahojen kanssa. (Luukkainen 2004, 307–308.) Yksilöllisen suorittamisen sijaan tarvitaan nyt entistä enemmän yhteisöllistä opettajuutta. (Väljærvi 2005, 105.) Tämän päivän opettajalta edellytetään nimittäin monipuolista verkostoitunutta yhteistyötä niin oppilaitosten sisällä, huoltajien kanssa, oppilaitosten kesken kuin yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa (Luukkainen 2000, 267). Lisäksi tarvitaan lujaa uskoa koulutuksen kehittävään ja kasvattavaan merkitykseen sekä luottamusta omiin vaikuttamismahdollisuuksiin (Luukkainen 2004, 307–308). Nämä opettajan työhön liittyvät erilaiset tekijät muodostavat yhdessä uudenlaisen opettajuuden, orientaation opettajan työhön. (Luukkainen 2000, 267.) Parhaimmillaan yhteistyö synnyttää uusia ideoita sekä levittää positiivista energiaa, osaamista ja yhdessä tekemisen henkeä koko yhteisöön.

*Sitä kannattaa ehdottomasti tehdä, että jakaa osaamista ja harrastaa ”parastamista” eli parhaiden ideoiden ottamista myös omaan käyttöön. (Seija)*

Avoin keskustelu opettajuuden reunaehdoista, uhista, haasteista, mahdollisuuksista ja tulevaisuudessa hämmäyttävästä toivosta on tärkeää paitsi opettajan oman ammatillisuuden kehittymisen myös yhteisesti jaetun opettajuuden tavoitteen kannalta. Ilman ajoittaista opetustyön perusteiden äärelle pysähtymistä on arjen hektisyyden ja keskeneräisyyden keskellä vaarana kadottaa kokemus työn mielekkyydestä. Kuitenkin on otettava huomioon, että juuri tämä opettajan laajan työnkuvan hahmottaminen ja aktiivinen ote oman työn kehittämiseksi sekä oppilaan hyvään tähtäävän toiminnan ylläpitäminen saattaa myös olla omiaan uuvuttamaan tunnollisen ja toiveikkaan opettajan. Uupuminen on uhkana erityisesti silloin, jos päivittäisen työn realiteetit jäävät kovin kauaksi opettajan työlleen asettamista tavoitteista ja ihanteista. Opettaja tarvitsee jaksamisensa tueksi toivoa, armollisuutta, keskeneräisyyden sietämistä ja kollegiaalista tukea. On tärkeää saada jakaa työyhteisössä sekä pettymyksen ja turhautumisen tunteita että onnistumisen riemua. Yhteisöllinen jakaminen vaatii kuitenkin myös aikaa pysähtyä keskustelemaan asioista arkikäytänteitä syvemmällä tasolla.

*Mä uskon, että sellainen ajatusten jakaminen, jossa pintaa syvemmältä pohdittais niitä arvoja ja ratkaisuja, niin olis hirveen arvokasta. Miksi-kysymysten pohtiminen vaatii aina sen, että pysähdytään. Tollasia syviä kysymyksiä ei oteta vauhdista. Ja koulumaailma on hirveen huono siihen, että pysähdyttäis miettimään syvällisiä, koska meillä on aina asiakkaat paikalla. (Lauri)*

*Hirveen tärkeätä olis se, ettei ykskään opettaja jäisi vaikeitten asioitten kanssa koskaan yksin, vaan ne jutut tuotais vaikka rinnakkaisopettajan tai erityisopen tietoisuuteen. Väistämättä jossain vaiheessa joutuu jonkinlaiseen itsetutkiskelutilanteeseen, ja yksikseen pähkäilemällä on vaara polttaa itsensä loppuun. Sitten kun on kerran jonkun kans käynyt sen jutun läpi, niin silloin ei oo enää yksin sen asian kanssa. (Seija)*

### **3.5 Muutos haastaa opettajuuden uhkineen ja mahdollisuuksineen**

Postmodernin ajan muutosprosessit tuovat mukanaan kouluille useita haasteita, joihin kasvatuksen kentän toimijoiden on yhdessä keksittävä uudenlaisia ratkaisuja. Muutostekijöiden vaikutuksesta opettajuuden on kuitenkin myös ainutkertaisella tavalla mahdollista muovautua uudelleen. Opettajille tarjoutuu tilaisuus määritellä työnkuvansa ja toimintakenttensä rajat uudella tavalla ja yhdistellä sopivassa suhteessa tradition, tulevaisuuden ja tämän hetken kaikuja.

Opetustyötä uudistettaessa joudutaan arvioimaan uudelleen työn koko viitekehystä sekä koulun toimintakulttuuria. Koulun uudistushankkeiden tempoileva tahti, jatkuva epämääräisyyden ja keskeneräisyyden tunne ja pintapuoliseksi koettu eteneminen asettavat kuitenkin haasteita myös muutoshalukkaan opettajan jaksamiselle. Työyhteisön muutosvastarintaisuus sekä perinteisen opettajaroolin ja uudistumisen odotusten ristipaineet rasittavat opettajaa. Onkin tärkeää pohtia, miten opettajan työn ja koulun toimintakulttuurin uudistamisprosessia voidaan tukea paikalleen jumiutumisen välttämiseksi. (Kohonen & Kaikkonen 131–133.)

Vaikka tulevaisuuden avoimuus voisi hahmottaa koulumaailmassa lukuisiksi uusiksi mahdollisuuksiksi, aiheuttavat muutokset kuitenkin ymmärrettävästi epävarmuutta, turvattomuuden ja riittämättömyyden tunteita sekä muutosvastarintaa. Välijärvi (2005, 106) joutuu ikäväkseen toteamaan, että yhteiskunnallisten muutosten koetaan usein aiheuttavan opettajan työssä ennemminkin uhkia hyvinvoinnille ja työssä jaksamiselle kuin uusia mahdollisuuksia opettajuuden kehittymiselle. (Välijärvi 2005, 106.) Tämä ilmenee muun muassa opettajien toivomuksina saada keskittyä ”perusasioiden opettamiseen”. Helposti jää kuitenkin huomaamatta, että juuri nämä perusasiat ovat entistä enemmän muuttumassa eikä niiden yksiselitteinen määrittely suju ongelmitta. Yhä useammin opettaja joutuu arvioimaan ja jäsentämään uudelleen omaa ammatillista osaamistaan muutosten osuessa nimenomaan opetustyön ytimeen. (Luukkainen 2000, 232–233.)

*Kyllä sitä toivois, että sais enemmän keskittyä nimenomaan siihen perustehtävään eli tietojen ja taitojen opettamiseen. (Päivi)*

Perinteisesti käyttäytymisen ja oppimisen vaikeuksiin on totuttu reagoimaan siirtämällä ongelmat erityisopetuksen ratkaistaviksi. Vaikka opettajat tiedostavat entistä selkeämmin, että tällainen perinteinen malli ei enää muuttuvassa yhteiskunnassamme toimi, on monilla opettajilla yhä säilynyt vahva halu turvautua tuttuun toimintamalliin. ”Ongelmaoppilaiden” vaikeudet haluttaisiin tuupata ratkaistavaksi jossain toisaalla, jotta ”normaalioppilaat” voisivat keskittyä opiskeluun. Kuitenkin koko ikäluokan kanssa työskentely on vahvasti jokaisen opettajan arkipäivää ja peruskoulun toiminnallinen perusta. (Väljærvi 2005, 109.) Eriyttävää opetusta kaivattaisiin kuitenkin peruskoulun lisäksi myös lukioihin ja ammatillisen koulutuksen puolelle.

*Opettajien pitäis lukiossakin paljon enemmän eriyttää opetustaan. Jos kerran alakoulussa on erityisoppilaita ja yläkoulussa on erityisoppilaita, niin mihin ne erityisoppilaat häviää täällä lukiossa? (Minttu)*

Kouluissa vallitsevien realiteettien jäädessä kovin irrallisiksi opetuksen arjen käytänteistä saattaa estää niin oppilaan kuin opettajankin edun toteutumista. Työnkuvan pirstaloituminen keskenään ristiriitaisiin työn traditionaalisiin ihanteisiin sekä työn todelliseen konkretiaan on omiaan hajottamaan opettajan oman työn mielekästä toteuttamista ja tulevaisuuteen suuntaamista. Motivaation lasku ja työssä uupuminen saavat helposti valtaa arjen asettamien haasteiden ollessa ristiriidassa sen kanssa, mitä opettaja kokee perustehtävänsä piiriin kuuluvan. Opettajan jaksaminen joutuu koetukselle myös, jos jokainen muutos ja koululle esitetty uusi haaste koetaan velvoitteena tai lisärasitteena omalle työlle ja kouluuyhteisölle (Luukkainen 2000, 232–233).

*Uhkana opettajien jaksamiselle on se, että tää työnkuva edelleen pirstaloituu. (Tero)*

Opettajan kokiessa oman työnsä mahdollisuudet suppeiksi muodostuu hänen työnsä suurimmaksi rajoitteeksi itse asiassa hänen oma ajattelunsa (Luukkainen 2004, 307–308). Opettajien käsitykset työnkuvastaan saattavat näin toimia suurena esteenä työssä jaksamiselle ja myönteisen energian vastaanottamiselle. Jos opettaja puolestaan myöntäisi työnsä todellisuuden muuttuneen yhä laajalaisempaan ja moniulotteisempaan suuntaan, voisi hän suunnata näin vapautuvaa energiaa asiantuntijuutensa kehittämiseen, uusien keinojen luomiseen sekä yhteisölliseen jakamiseen oppilaan hyvän edistämiseksi. Näin torjumiseen ja epärealistisen työkuvan ylläpitämiseen kuluva energia saattaisi vapautua opettajan oman jaksamisen ja työstä innostumisen alkupäävoimaksi.

Jatkuvan muutoksen maailma edellyttääkin niin opettajalta kuin oppilaalta entistä enemmän itsenäistä pedagogista ajattelua sekä rohkeaa oppijalähtöistä toimintaa (Luukkainen 2000, 232–233).

Tavoitteena onkin ennakoiva, proaktiivinen ote elämään, koulutukseen ja kehittämistarpeisiin. Kasvottoman markkinavoiman sijaan tulevaisuutemme ratkaisuja tekevät ihmiset omine näkemyksineen. Näin ollen eettiset näkökulmat ja arvokysymykset nousevat tärkeäksi opettajan päivittäisen työn suuntaajaksi. (Luukkainen 2004, 307–308.) Jos emme pysty ainakaan kokonaisuudessaan vaikuttamaan siihen, minkälaisen yhteiskunnallisen todellisuuden maailma meille tarjoaa, jää jäljelle vaikuttamismahdollisuudet siihen, miten itse koemme ja tulkitsemme näitä muutoksia suhteessa omaan työhömmme.

Toisaalta tuntuu kuitenkin kohtuuttomalta vaatia opettajalta jatkuvasti uusiin muutoksiin sopeutumista sekä lisää työpanosta, laajenevaa asiantuntijuutta ja sitoutunutta motivaatiota tarttua työssään yhä moniulotteisempiin haasteisiin ilman minkäänlaista konkreettista apua ja tukea työyhteisön sisältä ja ulkopuolelta. Opettajat tarvitsevatkin eittämättä jatkuvasti muuttuvan työnsä tueksi oppilaan ja opettajan hyvinvointia tukevia rakenteita, resursseja ja yhteistyötahoja. Usein saattaa kuitenkin tuntua siltä, että konkreettinen tuki jää puuttumaan...

*Sanotaan, että lapsi pitäis huomioida, mutta samalla ryhmäkoot vaan kasvaa. Aina vedotaan, että oli kolkytluvullakin neljäkymmentä oppilas luokassa. No niin oli, sillan olis voinu olla vaikka sata. Mut kyl se vaan on nykypäivänä ihan eri asia, onko sulla 15 tai 30 oppilaan ryhmä. Et kyl se raha vähän kuitenkin ratkasee. (Päivi)*

Kuten Välijärvi (2005,106) muotoilee, olisi opettajan työtä tärkeää katsoa uudesta näkökulmasta perinteisen yksilöllisyyttä korostavan asetelman sijaan. Olennaista olisi pohtia, miten koulu työympäristönä voisi kehittyä niin, että opettajan työn muutos kohdattaisiin yhteisesti jaettuna kysymyksenä. (Välijärvi 2005, 106.) Kuvaavaa kuitenkin on, miten huomattavasti haastatteluissa korostui opettajan työkentän laajentuminen ja leviäminen yhä uusille osa-alueille. Vaikka yhteistyötä on lisätty, vastaa opettaja edelleen monenlaisista haasteista luokkahuoneen seinien sisällä yksin.

*Opettajan toimenkuva on muuttunut ihan valtavasti. Jos me ennen tehtiin työtä tietyllä kentällä, niin nyt se kenttä on laajentunut ja laajentunut koko ajan, eikä sitä voi enää levittää. Luokassa on hirveen paljon erilaisia oppijoita ja siellä on maahanmuuttajaoppilaita mukana ja yksin siellä pitäisi aikuisena selvitä. (Seija)*

Huolimatta siitä, koetaanko muutokset koulutuksen kentällä välttämättömäksi pahaksi vai virkistäväksi mahdollisuudeksi, on yhtä kaikki selvää, että asiantilojen ja elinolosuhteiden pysyvyydestä ja muuttumattomuudesta ei enää voida etsiä turvallisuuden tunnetta entiseen tapaan. Kasvatuksen tavoitteeksi muotoutuukin kyky kohdata tulevaisuus epävarmuuksineen kaikkineen ja kokea hyvinvointia myös epävarmuuden tilassa. Turvallisuuden tunne voisi kenties jatkossa syntyä avoimesta vaihtoehtojen puntaroinnista, rohkeasta kokeilusta ja myönteisestä elämänasenteesta. (Luukkainen 2005, 151–152.) Mikäli muutokseen suhtautuu avoimin mielin, tarjoaa se aina kohtaajalleen myös mahdollisuuden.

*Vaikka monesti ajatellaan, että erilaiset oppijat on suuri haaste opettajalle, niin kyllä ne taas toisaalta antaa monenlaisia mahdollisuuksia kehittyä itse siinä opettamisessa ja opettajana. Erilaiset oppijat vois siis parhaimmillaan mahdollistaa opettajan oman ammatillisen kehityksen. Se edellyttäis vaan sitä, että kaikki osais ajatella, että se ei oo rasite, vaan siitä voi oikeesti saadakin jotain. (Minttu)*

Avoin suhtautuminen tulevaisuuden mukanaan tuomiin uudistuksiin kaipaa vastavoimakseen kuitenkin myös kriittistä muutosten tarkastelua ja rohkeaa puntarointia olennaisen ja epäolennaisen erottamiseksi. Kaikki uusi ei lähtökohtaisesti ole opetuksen kentälle hyväksi, eikä läheskään kaikkia uudistuksia ajeta läpi lapsen etua keskiössä pitäen. Kuten Luukkainen (2005, 151–152) toteaa, on myös pysyvyydellä koulutuksen kentällä oma myönteinen merkityksensä. Pitkääntähtäimen suunnittelulle ja tavoitteenasettelulle on eduksikin, ettei kaikkiin vaatimuksiin ja muutoksiin tarrauduta välittömästi. Koulutuksen osalta on perusteltua suhtautua jatkuviin muutoksiin harkiten ja riskejä sekä mahdollisuuksia puntaroiden. (2005, 151–152.)

*Maailman on muuttunut ja opettajat periaatteessa myös muuttuvat koko ajan, koska he ovat ns. muuttuneen maailman tuotteita. Mutta koulu on kuitenkin aika jäyhä instituutio muuttumaan, eikä se millään pysty muuttumaan samaa tahtia kuin yhteiskunta, eikä tietysti tarvitsekaan, koska tietyt traditiot tuovat turvallisuutta. (Tero)*

*Eilen lehdessä oli artikkeli kymmensormijärjestelmän opettamisesta koulussa. Kyllähän tietysti kaikkia esityksiä saa tehdä ja osa niistä on järkeviä, mutta kyllä niissä usein unohtuu ihan sellainen perustyö. Vaikka yhteiskunta heittää näitä vaatimuksia, niin mehän siitä vastataan, jotka tätä työtä oikeasti tehdään, että mitä me otetaan vastaan ja mitä ei. (Seija)*

Laajentuneen työnkuvan myötä on tullut entistä tärkeämmäksi pohtia sitä, mikä osa työstä kuuluu opettajalle ja missä opettajuuden rajat kulkevat. Viime kädessä opettajilla on siis suuri rooli siinä, mihin yhteiskunnasta kumpuaviin vaatimuksiin, odotuksiin ja ehdotuksiin he kokevat mielekkääksi ja oppilaiden edun mukaiseksi tarttua. Opettajilta kysytäänkin taitoa ja rohkeutta rajata omaa työnkuvaansa. Tärkeää on ammattitaitonsa pohjalta arvioida sitä, minkä opettaja kokee omaan työnkuvaansa kuuluvan. Tarvittaessa noita ammatinkuvan raja-aitoja on uskallettava puolustaa sekä myöskin määritellä uudelleen.

*Mun ammatillisen kokemuksen mukaan opettajan toimenkuva ja työnkuva on laajentunut hyvin paljon. Koulun arjessa opettaja ja rehtori hoitaa lastensuojeluasioita, poliisiasioita ja sosiaalihuollon asioita. Ehkä me opettajat, kun ajattelemme oppilaan parasta, niin joskus joustamme ja venymme liikaakin. Ei opettajan välttämättä kannata näihin kaikkiin ulkopuolisiin haasteisiin vastata. Joskus on syytä todeta, että nyt opettajuus loppuu tähän. Että opettajuuden rajat tuli vastaan ja nyt jatkaa jotkut muut. (Tero)*

Muutosten keskellä on olennaista paitsi arvioida kriittisesti muutosten mielekkyyttä ja laatua, myös pysähtyä aika ajoin hiljentymään niin oman kuin oppijoidenkin kasvun äärelle. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 131.) Aaltola (2002, 54) korostaa, että oppiminen ja kasvu tarvitsevat aikaa. Haasteiden runsaudesta, muutosten erillisyydestä ja niihin tavallisesti kytkeytyvästä kiireestä huolimatta opettajan olisikin entistä tärkeämpää varata aikaa ja tilaa kasvulle. Opettajan tulisi paitsi uskaltaa varata tätä aikaa, myös puolustaa sen tärkeyttä oppilailleen ja itselleen. Kaupallisessa ja tehokkuutta korostavassa yhteiskunnassa vaaditaan yhä enemmän harkintaa ja tietoisia valintoja sen hahmottamiseksi, mikä loppujen lopuksi on kasvatuksen päämäärä. Ajan varaaminen kasvun hyväksi vaatii näkemystä siitä, mihin aika koulussa tulisi käyttää ja mihin pitäisi keskittyä kasvatuksen monien tehtävien ja haasteiden keskellä. (Aaltola 2002, 54–55.)

*Nykypäivänä joka paikassa on kiire, kotona on kiire, vapaa-ajalla on kiire. Kasvu tarttee aikaa, ja siksi koulussa ei saa olla kiire. Ei ne lapset opi sen enempää nykyään kun ennenkään. (Päivi)*

Onkin mielestäni tärkeää pohtia kaikessa rauhassa, mitä asioita opetuksen kentällä tehdään nimenomaan kasvun hyväksi? Mitä puolestaan tehdään oppilaan edun nimissä, mutta itse asiassa täyttääksemme ainoastaan kilpailuyhteiskunnan odotuksia ja hektisen työelämän vaatimuksia? Kuten Aaltola (2002, 55) kiteyttää, ilman näkemystä toiminta ja aika hajoavat ongelmien ja ideoiden moninaisuuteen ja saatamme kadottaa metsän puilta. Kokoavana visiona kasvatuksesta

voisimmekin tarkastella opettajaa sivistyksen rakentajana, jolloin opettajan olisi erityisen tärkeää varata aikaa ja tilaa ihmiselle, luonnolle ja kasvulle. (Aaltola 2002, 55.) Voisikin sanoa, etteivät muutokset sinällään ole lähtökohtaisesti hyväksi tai pahaksi. Kyse on ennemminkin siitä, miten muutoksiin kasvatuksen kentällä suhtaudutaan, ja mitä tarkoituksia palvelemaan ne valjastetaan. Opettajan tärkein tehtävä nyt ja tulevaisuudessa on tukea oppilaidensa kasvua, kehitystä ja oppimista parhaan ymmärryksensä ja osaamisensa mukaan.

*Opettajan työhön liittyy tulevaisuudessa monenlaisia haasteita. Mahdollisuudet taas on tietysti vähän niin kuin swot-analyysi, että kun ne uhat kääntää toisin päin, niin velat muuttuu saataviksi. (Ilkka)*

### 3.6 Opettajat voivat toimia aktiivisina opettajuuden uudistajina

Simola (2002, 55) kuvaa kouluun kohdistuvien uudistusten seuraavaan toistaan niin kiivaassa tempossa, että uusi puhetapa korvaa vanhan ennen kuin edellistä on edes ehditty koulun käytännön tasolla omaksua. Koulureformeista onkin tullut pysyvä osa koulujen arkea, ja uudistuksien välittämät ristiriitaiset viestit välittävät yhä vaativampia lupauksia koulutuksen kentälle. Kouluihin kohdistuneiden toiveiden ja vaatimusten on huomattu ajavan erityisesti työlleen omistautuneita opettajia uupumuksen ja kyynisyyden partaalle. (Simola 2002, 55.)

Simolan (2002, 56) mukaan koulutuksen reformidiskurssia hallitsee kaksi toisilleen vastakkaista painotusta. Kriittisimmin uudistuksiin suhtautuvat skeptiset puheenvuorot esittävät nykyiset uudistukset puutteellisina ja riittämättöminä, eivätkä näe optimistisia mahdollisuuksia koulun todelliselle uudistumiselle. Optimistit puolestaan näkevät tilanteen valoisana, ja heidän mielestään käynnissä olevat uudistuspyrkimykset ovat aikaisempia yrityksiä parempia. Niiden katsotaan vihdoinkin avaavan mahdollisuuksia koulun todelliselle muuttamiselle. (Simola 2002, 56.) On selvää, että jatkuvan kehittymisen toivossa on useita mahdollisuuksia tuhoutua omaan mahdottomuuteensa. Mielestäni on kuitenkin aiheellista kysyä, missä on tilaa parempaa tulevaisuutta maalailtaville utopioille, ellei kasvatuksen kentällä.

Hyvistä pyrkimyksistä huolimatta on uuden toimintakulttuurin ja aktiivisen asenteen juurruttaminen koulujen ja opettajankoulutuslaitosten arkeen haasteellista. Uudistukset jäävät helposti päälle liimatuiksi ja sisäisen muutosvoiman puuttuessa lopahtavat hankkeen päättymisen mukana. Aikana, jolloin koulua ollaan jatkuvasti valjastamassa uusien aatteiden kasvupinnaksi, käy hyvin helposti niin, että muutokset jäävät pelkäksi retoriikaksi, eivätkä kosketa varsinaista kouluelämää arjen tasolla (Hansen 2007, 127). Tällä tavalla toimiessa on vaarana, että opettajuutta



uudistetaan ainoastaan ulkoapäin ja unohdetaan täysin kasvatuksen kentän sisältä kumpua muutosvoima ja halu osallistua yhteiskunnan rakentamiseen inhimillisten arvojen pohjalta toimimalla.

*Hanketyöntekijät suunnittelee hienoja asioita, ja hyviä juttuja on koko ajan tyrkyllä. Ne uudistukset ei kuitenkaan lähde opettajista itsestään, vaan hallinnosta käsin. Kun tällainen hanketyöntekijä astuu meidän osastolle, niin tekis mieli paiskata se pellolle. Jos se nimittäin saa päänsä pitää, niin siitä seuraa se, että sivuraiteilta tyrkkää koko ajan lisää hommia, jotka pitäis vasemmalla kädellä hoitaa. Lopultahan ne suunnitelmat nimittäin kuitenkin kulminoituu siihen, että opettajan pitäis muuttaa ne lihaksi siellä kouluympäristössä. (Ilkka)*

Lauriala (1998, 120) ei myöskään usko koulujen muuttuvan poliittisesta tahdosta, organisatoristen ratkaisujen kautta tai uusia opetussuunnitelmia laatimalla. Hän korostaa nimenomaan opettajien olevan kaikkein tärkein suodatin uudistusten läpimenossa, sillä ilman opettajien ajattelun ja toiminnan uusiutumista ei koululuokissa pääse tapahtumaan mitään olennaisia muutoksia. Viime kädessä opettajien ja koulujen uudistumisen kriteeri on kuitenkin se, että luokkatyöskentelyn arjessa tapahtuu sellaisia oppilaiden oppimista ja kokonaisvaltaista kasvua edistäviä muutoksia, joiden päämääränä on auttaa oppilaita selviytymään yhä paremmin tulevaisuuden yhteiskunnan haasteista. (Lauriala 1998, 120.) Kasvatusalan ammattilaisten on osallistuttava aktiivisesti koulutuksen käytäntöjen sekä koulutuspoliittisten linjausten uudistamistyöhön lapsen hyvää polkevan kehityssuunnan estämiseksi.

Vaikka yhteiskunnallisesti aktiivisten ja koulutuksen kenttää laajasti ymmärtävien opettajien kouluttaminen on eittämättä haasteellinen tehtävä, sisältää se kuitenkin toteutumatta jäädessään suuria riskejä. Vaikka useat koulutuspoliittiset uudistukset näyttävät sisällöllisesti lähentyvän kriittisen pedagogiikan mukaisia periaatteita, jätetään opettajien uudenlainen rooli muutokseen suuntautuneina intellektuelleina kuitenkin helposti huomiotta. Opettajien osallisuus koulun uudistamiseen ilmenee kuitenkin ainoastaan koulutuspoliittisten ohjesääntöjen noudattamisen muodossa, ja opettajat nähdään liian usein pelkkinä korkeatasoisina teknikkoina, jotka toteuttavat sanelusta eksperttien laatimia uudistusohjelmia. Näyttää siltä, että opettajien merkitystä todellisena muutosvoimana ei ymmärretä. He saavat väistyä sivuun silloin, kun tutkitaan kriittisesti koulutuksen uudistamista. (Giroux 1988, 121)

Vaarana mielestäni on, että opettaja nähdään ainoastaan kansallisvaltiollisen projektin toteuttajana, jonka mahdollisuuksia yhteiskuntaamme sisältäpäin uudistavana autonomisena toimijana ei haluta ymmärtää. Tätä taustaa vasten nousee oikeutetuksi ja välttämättömäksi

keskustelu siitä, onko koulu pelkästään reaktiivinen, yhteiskunnan vaateisiin sopeutuva instituutio vai voisiko koulu toimia myös yhteiskuntaa ja tulevaisuutta muuttavana proaktiivisena tekijänä (Rajakaltio 2008). Ulkoapäin asetettuina koulutukseen kohdistetut vaatimukset ja uudistumisen paineet kuormittavat koulujen henkilökuntaa tarkoitustaan vastaamattomalla tavalla. Mikäli yhteiskunnallisten ongelmien ratkaiseminen sysätään kokonaan koulun vastuulle, siirretään yhteiskunnasta lähtöisin olevien ongelmien fokus ainoastaan pois ongelman todellisesta alkuperästä. Ulkoisten tahojen pyrkiessä uudistamaan kasvatuksen kenttää joutuvat opettajat kantamaan vastuuta yhä laajenevasta työnkuvasta ilman, että he itse pääsisivät määrittämään oman työnsä reunaehdoja. Tällainen kuormittavuus on omiaan synnyttämään riittämättömyyden tunteita omassa työssään.

*Opettajuuden kenttä ei voi enää laajentua, tai meiltä rupee kohta opettajat vaihtamaan alaa. Työstä ei voi yksinkertaisesti enää nauttia, jos sä tunnet jatkuvasti riittämättömyyttä. Mistä sä sitten enää saat sitä onnistumista omassa hommassa. Arki ei enää vastaa sitä, minkälaiseen työhön on halunnut hakeutua ja minkälaisen koulutuksen on saanut. (Seija)*

Kuten Kalliomeri (2006) tuo esiin, ei koulua tulisi pitää ainoastaan kontrollin välineenä, vaan sillä on myös oma tahtonsa ja arvaamattomat vaikutuksensa. Kasvatusalan ammattilaisten äänen jäädessä opetusalan uudistamista ja koulutuksen tavoitteiden uudelleen määrittelyä koskevassa keskustelussa kuulumattomiin jäävät inhimillistä kasvua puolustavat puheenvuorot vähiin. Vaarana on taloudellis-teknillisten intressien voittokulku lapsen hyvään keskittyvien mittaamattomien arvojen kustannuksella. Toisaalta opettajien liiallinen kuormittaminen arjen työssä estää myös osaltaan opettajien toimimista oman alansa kehittäjinä ja innovaattoreina. Voimavaroja ja resursseja on käytössä ainoastaan rajallinen määrä, eikä täysin kuormitetulla opettajalla enää ole energiaa päivittäisen työn ja arjen pyörittämisen lisäksi visioida sitä, mihin suuntaan opettajuutta olisi mielekkäintä kehittää.

*Tottahan opettajuuden pitää kehittyä, mutta se edellyttää sitä, että jonkun pitää sitten kans panostaa siihen kehittämiseen. Kyllä se työllistävää on se uuden tuominen siihen opiskeluun. Eikä siihen näytä resursseja löytyvän. (Ilkka)*

Kohosen ja Kaikkosen (1998, 133) mukaan koulukulttuurin muuttumisen mahdollistamiseksi onkin olennaista, että opettajien kesken syntyy yhteisesti jaettua ymmärrystä ja päämäärätietoisuutta. On pohdittava, millaisilla toimilla voidaan lisätä ja selkiyttää tietoisuutta, tahtoa ja taitoa kohdata muutoksen ristipaineita. Lisäksi on tärkeää pyrkiä opettajien liiallisen kuormituksen estämiseen

muutosprosessin sirpaloitumisen välttämiseksi. Välillä on myös hyvä palata peruskysymyksen äärelle koulun keskeisimmästä päämäärästä ja tunnustella, miten yhteiset tavoitteet näkyvät koulun arkisissa käytänteissä. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 133.)

On selvää, että opettajalle asetettujen odotusten realistisuutta oman ammatinkuvan uudistamiseen on kyettävä arvioimaan kriittisesti. Vuorikoski (2003, 42) muistuttaa siitä, minkälaiseen ristipaineeseen opettajat työssään joutuvat. Yhteiskunnan ylläpitämisen organisaation virkamiehinä opettajien luonnollisesti odotetaan toimivan koulutuspoliittisten linjausten ja koulutusta ohjaavien normien mukaisesti. Toisaalta opettajien odotetaan toimivan yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisun avaimena. (Vuorikoski 2003, 42.) Onkin syytä arvioida kriittisesti, miten realistista on odottaa hallitsevan vallan edustajana toimivan ja samaan aikaan yhteiskunnasta kumpuavien vaatimusten säätelemän opettajan edistävän uudenlaisia käytäntöjä koulussa (Tomperi & Piattoeva 2005, 258). Valtion virkamiehen asemassa toimiminen voikin osaltaan asettaa rajoitteita opettajan aktiiviselle osallistumiselle yhteiskunnalliseen keskusteluun ja tehdä avoimen kritiikin esittämisestä vaikeaa.

*Auktoriteettien kunnioittaminen opettajilla on hämmästyttävää. Mä oon itse tottunut yrittäjänä ollessani aivan toiseen ääripäähän, jossa yleensä nähdään auktoriteetit omaa toimintaa rajoittavana tekijänä. Opettajuus tekee sen, että otetaan se karvalakki pois päältä, kun esimies tulee vastaan. (Ilkka)*

Kemppisen (2006, 47) mukaan yksimielisyys on aina nähty yhtenä kansanopettajien hyveistä kauneimpana, eikä samaa mieltä olemista edelleenkaan pidetä ongelmana. Oman ammattikuvan laajentamisen, rajaamisen, uudistamisen ja uudelleen määrittelemisen käsitteleminen kuitenkin edellyttäisi kykyä toimia yhteisössä, jossa vaalitaan erilaisia mielipiteitä ja pyrkimyksiä. Kemppinen kysyy mielestäni oikeutetusti, eikö opettajia edes haluta valmistaa tähän yhteiskunnalliseen todellisuuteen. (Kemppinen 2006,47.) Miksi ahtaaksi käynyttä opettajakuvaa ei pyritä aktiivisesti murtamaan, vaikka muutoksen tarve tunnustetaan jo avoimesti?

Onkin kysyttävä, tukeeko opettajankoulutus edelleen mallikansalaisuusideaalia ja niin sanottua perinteistä opettajuutta uudenlaisen opettajaideaalin sijaan? Opettajankoulutusta voidaankin aiheellisesti nimittää yhdenmukaistavaksi ja neutraloivaksi mankeliksi, jonka läpi vain harva opiskelija murtautuu taipumattomana (Syrjäläinen ja muut 2006, 144). Löytyykö säilyttävän vallan kulttuurissa sijaa toisinkasvatukselle, oman toiminnan reflektomiselle tai avoimeen ja kriittiseen keskusteluun kannustamiselle? Syrjäyttääkö tiedonvälittämisen missio ja arkityön hektisyys opettajan kiinnostuksen oman opettajuutensa pohtimiseen ja kehittämiseen? Voisi myös

kysyä, tyrehtyykö halu olla mukana muutoksen aikaansaamisessa suppean opettajakuvan rajoituksiin.

On siis perusteltua epäillä opettajan mahdollisuuksia toimia yhteiskuntaa ja kasvatusalaa uudistavana toimijana hänen samalla sosiaalistaessaan oppilaita vallitsevaan yhteiskunnalliseen todellisuuteen sekä itse helposti sosiaalistuessaan ”opettajamaiseen” opettajuuteen. Pyrkimystä toimia muutosta ajavana voimana ja rohkeina tulevaisuuden rakentajina ei kuitenkaan voi mielestäni tehdä turhaksi uudistumisen haasteellisuuteen vetoamalla. Näenkin kaikesta huolimatta positiivisena haasteena ja mahdollisuutena moniäänisen keskustelun uudistuvan opettajuuden rajoista ja sen erilaisista muodoista. Uskon vasta avoimen keskustelun avaavan mahdollisuuksia perinteistä opettajakuvaa pystyssä pitävien raja-aitojen kriittiselle tarkastelemiselle ja osin myös niiden murtamiselle. Opettajuus ei näin ollen rajaudu annetun kaavan noudattamiseen ja uudistusten perässä rimpuilemiseen, vaan muodostuu aktiiviseksi kasvatuksen kentän arvojen uudelleen arvioinniksi, oman opettajuuden suunnan etsimiseksi ja kiintotähtien paikallistamiseksi.

### *3.7 Traditiosta ja tulevaisuudesta nivotaan eheä kertomus*

Postmoderni aika velloo muutoksen aalloissa ja uudet tuulet puhaltavat monelta suunnalta. Niin yhteiskunta, koulut kuin opettajan työkin ovat kokeneet monia muutoksia, eikä tahti näyttäisi ainakaan lähiaikoina hidastuvan. Kuten Heikkinen (1999, 189) osuvasti kuvaa, työllistää postmoderni elämänprojekti yksilöä jatkuvasti näkemään vaivaa hahmottaakseen omaa identiteettiään. Myös opettajan on entistä enemmän pohdittava sitä, mistä hän tulee, mihin hän kuuluu ja minne hän on matkalla. Lopputuloksesta ei voida silti sanoa mitään varmaa, sillä postmoderni maailma ei juuri tarjoa ihmiselle pysyviä kiinnekohtia. (Heikkinen 1999, 189.)

Opetusalan suuntaviivat eri vuosikymmeninä tarjoavat osaltaan kuitenkin loistavia kiinnekohtia tämän päivän opettajuuden suuntaamiselle tulevaisuutta kohti. Kuten Heikkinen (1999, 189) tiivistää, voi myös ”postmoderni opettajapersoonaa” hakea taustaansa edelleen tänä päivänä vaikkapa 1950-luvun opettajapersoonallisuuden tapaisista ideoista. Perinteessä kiteytyy yhä paljon käyttökelpoista postmodernissa maailmassa elävälle opettajalle. (Heikkinen 1999,189.) Ilman suhdetta perinteeseen jää puuttumaan se vertailukohta, jota vasten peilaamme erilaisia ratkaisuja ja jonka pohjalta voimme rakentaa jotain uutta. Tradition vaalimisessa ei saisi kuitenkaan jumiutua historian toisintamiseen, eikä perinteisten käsitysten tulisi rajoittaa ajatteluamme tulevaisuuden opettajuudesta.

Vaikka menneisyydestä kumpuavista mallikansalaisuuden ja poliittisen neutraaliuden vaateista, opettajapersoonallisuuteen kohdistuneista odotuksista sekä teknisen toteuttajan roolin ahtaista rajoista on kuljettu pitkä matka nykypäivän opettajan kohtaamiin postmodernin maailman haasteisiin, ovat ne jättäneet oman painojälkensä suomalaisen opettajakuvaan. Opettajan työhön linkittyneistä perinteistä onkin ehdottoman tärkeää tulla tietoiseksi, jotta niitä osaisi sopivassa suhteessa kunnioittaa, hyödyntää, tarkastella kriittisesti ja tarpeen vaatiessa jättää taakseen tai uudistaa. Jos emme suhtaudu historiasta kumpuavia opettajan työn rajoitteisiin avoimen kriittisesti, saattavat ne alkaa ohjata opettajuutta ei-toivottuun suuntaan ja jähmettää kasvatuksen kentän sijoilleen ottamatta huomioon postmodernin maailman muutoksia.

*Kyllähän tässä opettajuudessa sellaiset tietyt perinteet ja joissakin asioissa hyvinkin tiukat reunaehdot on. Jos opettaja tekee asioita eri tavalla, niin kyllä supina alkaa. (Tero)*

Tradition pitkällisiä vaikutuksia kuvaa hyvin se tapa, jolla yhä 2000-luvulla pidämme yllä viime vuosisadalla vallinneita ihanteita opettajien neutraaliudesta, sopuisuudesta ja esimerkillisyydestä. Kuten Hansen (2007, 41–42) tuo esiin, mielletään niin koulu kuin opettajan työkin edelleen hyvin epäpoliittisena huolimatta niiden voimakkaasta yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta. Hän ehdottaa tämän osakseen liittyvän siihen, että kasvatuksella yritetään kehittää luottamusta yhteiskuntaan. Näin ollen yhteiskunnan pirstaleisuus ja koulussa jo ilmenevät konfliktit on pyrittävä piilottamaan epäluottamuskehien synnyn ehkäisemiseksi. Opettajat pyrkivätkin viimeiseen asti välttämään ristiriitojen aiheuttamista koulun, päättäjien ja ympäristön välille. (Hansen 2007, 41–42.) Esimerkillisyyden ja sovittelevuuden vaatimukset saattaavat opettajuuden leiman tavoin seurata opettajaa myös vapaa-ajalle. Kuvaavaa onkin, miten opettaja joutuu yhä puntaroimaan sitä, minkälaisen käytöksen voidaan katsoa olevan opettajalle suotavaa.

*Kyllä mä joskus oon joutunu miettimään, et voinko mä nyt ostaa kaupassa näitä saunasiidereitä, kun esimerkiksi jonkun oppilaan vanhemmat osuu samalle kassalle. Mä haluaisin olla esimerkkinä ja roolimallina, enkä haluaisi toimia sellaisena esimerkkinä, et mä kannan alkosta kasseja. Ammatin leima seuraa näin pienellä paikalla mukana. (Elina)*

Historian tarjoilemiin taustaolettamuksiin peilaten opettajaan kohdistuvat neutraaliuden vaatimukset tuntuvat ymmärrettäviltä. Niiden ei saisi kuitenkaan estää opettajaa ajattelemasta yhteiskunnallisesti tai rajoittaa häntä edistämästä yhteisiä asioita, jota kasvatukseen lopulta hyvin pitkälle on. On

luonnollista, että tällaisen ilmapiirin vallitessa opettajien on haasteellista toimia yhteiskuntaamme uudistavana voimana tai kasvatuksellisia arvoja aktiivisesti edistävinä tulevaisuuden rakentajina. Vaarana on opettajuuden tyypistyminen opetussuunnitelmiin kirjattujen oppisisältöjen tarjoilemiseksi oppilaiden mutusteltaviksi ilman keskustelua niistä tavoitteista ja arvoista, jotka opettajan työtä ohjaavat. Ahtaasta haarniskasta vapautuminen edellyttää opettajalta paitsi raja-aitojen läsnäolon ja vaikutusten ymmärtämistä myös tarvittaessa niiden vaikutuspiiristä murtautumista (Hansen 2007, 42). Muutoin yhteiskunnasta ja historiasta kumpuavat traditiot muuttuvat toimintaa rajoittavaksi pakkopaidaksi opettajan työn tukemisen sijaan.

*Opetusharjoitteluissa näkyy se, että jotkut opettajat toivoo, että täytyis vetää samalla tyylillä kuin he. Että tämä on vanha hyväksi havaittu keino opettaa geometria-asioita kuudesluokkalaisille, niin tehdään sitten tällä tavalla. Ettei ne niinkun anna vapautta toteuttaa sitä juttua omalla tavalla. (Minttu)*

Eheän ja moniulotteisen ammatillisen identiteetin muodostumisen kannalta opettajan on ensiarvoisen tärkeää oppia paitsi tuntemaan tarina opettajuuden moniulotteisuudesta, myös oma kertomuksensa. Kuten Kohonen ja Kaikkonen (1998, 131) kuvaavat, joutuu opettaja kohtaamaan monenlaisia kasvukipuja itsessään, eikä tutuista ja turvallisista käytännöistä luopuminen ole helppoa. Näyttäisi kuitenkin siltä, että oman elämänkaaren pohdinta auttaa opettajaa ymmärtämään itseään ja valintojaan opetustyön sekä koulu yhteisön kohtaamistilanteissa. Oman kasvun ja ammatillisen muutoksen kautta on mahdollista tukea myös oppilaita heidän kasvussaan. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 131.) Vain omaa kasvupolkuun ja kipupisteitään tunteva opettaja voi täysipainoisesti tukea erilaisia kasvuprosesseja läpikäyviä oppilaitaan. (Heikkinen 1999, 183–184.)

Itsereflektioon perustuvan identiteettityön lisäksi on olennaista luoda suhteita ympäristöön, muihin ihmisiin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Tällaisen kokonaisvaltaisen lähestymistavan kautta voi löytää myös vastauksen haastavaan kysymykseen siitä, miten juuri minä toimin opettajana näissä yhteiskunnallisissa oloissa. (Heikkinen 1999, 183–184.) Uskon, että aktiivisen työstämisen ja avoimen keskustelun kautta oma opettajuus voi kasvaa kestäväällä pohjalla realiteetit tunnistaen, mutta rohkeita tulevaisuusnäkyymiä maalailen.

Minän rakentuminen ja ehjän elämäkertomuksen muodostuminen ovat siis kaikesta huolimatta mahdollisia myös hajanaisessa ja ohikiitävässä maailmassa. Tavoitteena onkin, että reflektion kautta opettaja voisi löytää paikkansa informaatiovirrassa ja osaisi myös käyttää sitä hyväkseen kriittisen tarkastelun kautta. Kertomus minästä ei voi kuitenkaan olla eheä, ellei sen alkua tunnisteta. Postmodernille tyypillisellä tavalla uuteen voidaankin yhdistellä yllättävästi myös

vanhaa traditiota. Suhde menneisyyteen kurottuu näin jopa aikaan ennen omaa syntymäämme. Keskeistä identiteetin muodostumisessa on yhteys siihen perinteeseen, josta ihminen on lähtöisin. (Heikkinen 1999, 189.)

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Tutkimuksen taustat

Tutkimuksen ontologisena lähtökohtana on oletus siitä, että todellisuus näyttäytyy tutkittaville yhteisen hahmottamistavan sijaan subjektiivisena kokemuksena. Haastateltavien erilaiset tulkinnat todellisuudesta tarjoavat tutkittavan ilmiön ymmärtämisen tueksi useita toisistaan poikkeavia ja omalla tavallaan mielenkiintoisia näkökulmia. (Creswell 2007, 16–18.) Tavoitteenani ei ole saavuttaa suoraan yleistettävää tietoa tutkimastani ilmiöstä, sillä en usko objektiivisen tiedon saavuttamisen olevan mahdollista ja haluan keskittyä tutkittavien erilaisten todellisuuden tulkintojen ja kokemusmaailmojen avaamiseen.

Pyrin kuitenkin liittämään tutkittavien kertomukset yksilötasoa laajempaan kontekstiin ja uskon niiden kautta välittyvän myös joitain yleisiä piirteitä ihmisen maailmassa olemista. Tutkimuksen yleistä kiinnostavuutta yksittäisten kertomusten tulkinnassa lisää lukijoita puhuttelevien kohtien esille nostaminen. Tutkimustapani edellyttääkin lukijan reflektiivistä aineiston lukutapaa ja tulkintaa (Kujala 2007, 27), minkä koen mahdollistavan kertomusten toimimisen lukijan omien näkökulmien tukena, uusien ajatusten herättäjänä sekä tulkintojen haastajana.

## 4.2 Narratiivinen tapaustutkimus

Kvalitatiivisen tutkimukseni keskeisimpänä tarkoituksena on syventää ymmärrystä opettajuuden muutoksesta haastateltavien opettajien erilaisten kertomusten kautta. Pohtiessani keinoja päästä mahdollisimman lähelle tutkittavien omia kokemuksia opettajana toimimisesta ja oman opettajuuden kehittymisestä osoittautui narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus parhaiten tarkoitukseeni soveltuvaksi aineiston hankkimisen ja analysoinnin menetelmäksi. Koska olen kiinnostunut nimenomaan niistä merkityksistä, joita haastateltavat tutkimalleni ilmiölle antavat, osoittautui ulkoapäin määriteltyjen tarkkojen kysymysten esittäminen mahdottomaksi. Tehtäväkseni muodostui haastateltavien henkilökohtaisen merkitys- ja kokemusmaailman kuulluksi saattaminen sekä tilan antaminen heidän tarinoilleen. (Kujala 2007, 14–15.)



Metodologinen lähestymistapani liittyy konstruktivistiseen tutkimusotteeseen, jonka perusajatuksena on, että yksilöt konstruioivat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten avulla. Kertomuksissa yksilöt ilmentävät niitä merkityksiä, joita he itsestään ja elämästään ovat luoneet. Nämä kertomukset eivät pysy muuttumattomina vaan niitä korjataan ja rakennetaan koko elämän ajan kokemusten, reflektoinnin ja vuorovaikutuksen kautta. (Paananen 2008, 19.) Tarkoitukseni tutkimuksessa on päästä narratiivisen tutkimusotteen kautta osalliseksi tutkittavien konstruimista kertomuksista sekä osallistua haastattelutilanteessa niiden yhteisölliseen rakentamiseen.

Nostan tutkimuksen lähtökohdaksi narratiivista tutkimustatapaa tukevan käsityksen siitä, miten keskeinen merkitys kertomuksilla on identiteettien muotoutumiselle. Liitän narratiiviseen lähestymistapaani myös tapaustutkimuksen tarjoamia mahdollisuuksia syventää monimutkaisten ilmiöiden ymmärtämistä ja selittämistä todellisissa tilanteissa ja konteksteissa (Kaasila 2008, 41–44). Pidän narratiivista tapaustutkimusta perusteltuna valintana kasvatusalan ammattilaisten kokemusten tarkastelemisessa ja heidän subjektiivisen elämysmaailmansa kuulluksi saattamisessa.

Pyrkimykseni on tuoda tutkimuksen kohteena olevien opettajien tarinoiden keskeiset piirteet esiin mahdollisimman autenttisesti ja elämänmakuisesti, kuitenkin tutkittavien eettisiä oikeuksia kunnioittaen. Tässä tehtävässä narratiivisen tutkimuksen tarjoamat mahdollisuudet päästä käsiksi tutkittavien subjektiivisiin ja yksilöllisiin kokemuksiin (Kujala 2007, 14) korostuvat. Parhaiten narratiivinen tutkimus soveltuukin nimenomaan yksittäisen henkilön tai pienen ihmisjoukon elämäkokemuksen taltioimiseen ja elämänsä kaaren kuvaamiseen (Creswell 2007, 55). Katson menetelmän tukevan hyvin tutkimuksessa esitellyn kahdeksaan opettajuuttaan pohtivan haastateltavan kokemusmaailman avaamista ja heidän merkitysmaailmansa tutkimista.

Narratiivisen tutkimuksen keskeisenä piirteenä voidaan pitää juonellisuutta. Vasta juonen katsotaan antavan kertomukselle sen kerronnallisen ominaislaadun. (Kujala 2007, 26.) Tätä kerronnallisen tutkimuksen erityispiirrettä voidaan kutsua myös tapahtumarakenteeksi, jonka kuvaaminen narratiivisessa analyysissä on ratkaisevan tärkeää (Apo 1990, 63). Vaikka sisäinen logiikka ja tapahtumasarjan eteneminen on kertomukselle luonteenomaista, muodostaa juoni kuitenkin vain harvoin lineaarisen rakenteen. Tapahtumarakenteeseen liittyvät vahvasti myös takautumat, rinnakkaisuudet ja tulevaisuuteen suuntautuneet osat. (Kaasila 2008, 43.)

Kertomuksen sisältöjä tarkasteltaessa juonellisuuteen liittyy kiinteästi myös sitä kehystävä ja määrittelevä aines eli kertomusmaailman tarkempi kuvaus, joka määrittelee tapahtumien ja toimijoiden sekä ajan ja paikan ominaisuuksia. (Apo 1990, 63.) Tutkimuksessani korostuu tutkittavien erilaisten kertomusten ja niissä ilmenevien tapahtumarakenteiden lisäksi

heidän ilmiöön ja sen kokemiseen liittämänsä määrittelevä ja kuvaava aines. Uskon juonellista elämänkaarta kehystävän määrittelyn tuovan monitahoisuutta haastateltavien kertomusten tarkastelulle ja syventävän ymmärrystä heidän intentioistaan aktiivisena kansalaisena toimimiselle.

### 4.3 *Kerrannolliset haastattelut*

Kerronnallisen haastattelun tavoitteena on saada haastateltava kertomaan tarinoita, jotka liittyvät hänelle tärkeisiin aihealueisiin (Kaasila 2008, 45). Kerronnallisen haastattelun tarkoituksena onkin antaa tilaa kertomiselle ja näin tutkijan rooli kertomusten kerääjänä ja kuuntelijana korostuu. Tutkija pyrkii haastattelutilanteessa myös esittämään sellaisia kysymyksiä, joihin tutkittavan on mahdollista vastata kertomuksen muodossa. (Kujala 2007, 16–18.) Päädyin tutkimuksessani keräämään aineistoni vapaamuotoisten kerronnallisten haastattelujen kautta, sillä koin niiden pystyvän parhaiten välittämään tutkittavien omakohtaista kokemusmaailmaa opettajuuden eri ulottuvuuksista. Vuorovaikutteiset haastattelut tarjosivat mielestäni mahdollisuuden lähestyä luonnollisella tavalla haastateltavien henkilökohtaisia näkökulmia ja kokemuksia.

Tutkittavakseni valitsin kahdeksan erilaisessa elämäntilanteessa olevaa opettajaa, joilla oli jokaisella omanlaisensa tarina opettajuudesta kerrottavanaan. Uskoin heillä olevan arvokasta kerrottavaa tutkimastani ilmiöstä opettajuuden muuttumisesta ja halusin tuoda tutkimuksessani heidän äänensä kuuluviin. Lähestyin haastateltavia henkilökohtaisesti kertomalla heille tutkimuksen tarkoituksesta ja tiedustelemalla heidän halukkuuttaan lähteä mukaan tutkimukseen. Kaikki haastateltavaksi pyytämäni henkilöt osallistuivat tutkimukseen ja heidän kertomuksissaan korostui omakohtainen kiinnostus itselle lähteistä aihetta kohtaan. Tunnista reiluun pariin tuntiin kestäneiden kerronnallisten haastattelujen aikana ennakko-oletukseni tutkittavien asiantuntijuudesta ilmiöön nähden varmistui ja koen heidän kertomuksensa hyvin arvokkaina. Suhteellisen pitkien ja monitahoisten haastattelujen nauhoittaminen ja litteroiminen oli ehdottoman tärkeää oman aineistonymmärtämiseni syventämiseksi ja luotettavien tulkintojen mahdollistamiseksi.

Korostin haastattelutilanteessa haastateltavan elämänkaaresta kumpuavien omakohtaisten kokemusten tärkeyttä ja annoin keskustelun vapaasti rönsyillä tutkittavan kertomuksen mukaisesti. Vaikka tarkoitukseni ei ollut vaikuttaa ratkaisevasti tutkittavien tarinoiden etenemiseen, on huomattava, että haastattelukertomukset ovat aina yhteisesti haastattelutilanteissa tuotettuja huolimatta siitä, miten aktiivisesti tutkija osallistuu keskustelun kulkuun. (Kujala 2007, 19.) Välillä tunsin tutkittavien haastavan minut aktiivisesti mukaan keskusteluun ja toisinaan taas

esitin tietoisesti keskustelun herättelemisen ja suuntaamisen apuna omia näkemyksiäni ja provosoivia kysymyksiä keskusteltavista aihealueista. Kerronnallisessa haastattelussa tutkijan ja kertojan välistä suhdetta voidaankin kuvata vuorovaikutuksena, jonka kautta he yhdessä rakentavat ja tuottavat elämäkertomusta (Paananen 2008, 34).

Kerronnallisissa haastatteluissa tutkittavat kertoivat minulle oman elämänpolkunsu lisäksi monipuolisesti näkemyksiään opettajuuden muuttumisesta ja heille ammatti-identiteetilleen ominaisesta tavasta suhtautua muutokseen. Keskustelimme haastattelujen aikana useista eri teemoista ja painotin haastateltavien omakohtaisten kokemusten ja näkökulmien merkityksellisyyttä. Kertomuksissa nousi juonellisuuden lisäksi esiin kokemuksia opettajuuden ideoista, raja-aidoista, tulevista haasteista ja mahdollisuuksista sekä työssä koetuista muutoksista ja niiden arvelliista syistä ja seurauksista.

Narratiivisen tutkimuksen haasteena voidaan pitää tutkittavien elämänpolkujen ja heidän tarinoidensa kontekstisidonnaisuuden riittävän laajaa hahmottamista todenmukaisten tulkintojen mahdollistamiseksi (Creswell 2007, 57). Ymmärtääkseni mahdollisimman hyvin haastateltavien tarinoihin vaikuttavia tekijöitä ja heidän taustojaan, pyysin tutkittavia kuvaamaan heille itselleen luontaisella tavalla omaa henkilöhistoriaansa sekä opettajuuteen ja opettajan työkentän muutokseen liittyen. Tein tarkennuksia haastateltavien kertomuksien edetessä niiltä osin kuin tarvetta ymmärtämisen tukemiseksi ilmeni ja pyrin muodostamaan mahdollisimman kattavan kuvan tutkittavien elämänpoluista. Esittelemällä tutkimuksessani haastateltavien opettajien taustoja ja lähtökohtia haluan paitsi tukea lukijan hahmottamista ja tulkintaa myös osoittaa taustatekijöiden keskeisen merkityksen tutkimukselle.

Osan haastateltavista tunsin jo etukäteen ja osa tutkittavista oli minulle entuudestaan tuntemattomia. Tiedostan oman suhteeni tutkittaviin mahdollisesti vaikuttaneen niin haastattelutilanteeseen kuin tarinoiden analysointiinkin. Niiden haastateltavien kertomukset, joiden ajatusmaailmaa tunsin jo jonkin verran etukäteen avautuivat minulle helpommin kuin ensimmäistä kertaa kohtaamieni haastateltavien tarinat. Täysin uusien kertomusten kohdalla sain tehdä paljon töitä ymmärtääkseni niistä kumpuavia puheenvuoroja tarkoituksenmukaisella tavalla. Tuttuja elementtejä sisältävien kertomuksien kohdalla puolestaan jouduin välillä haastamaan liian itsestään selviltä vaikuttavat tulkintani yhä uudelleen virheellisten ja ennakkokäsityksien ohjaamien tulkintojen välttämiseksi. Pyrin kuitenkin käsittelemään kaikkia kertomuksia yhdenmukaisesti ja perehtymään jokaiseen kertomukseen huolella tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi.

#### 4.4 Uusien kertomusten rakentaminen

Analysoin aineistoa tekemällä huomioita haastattelujen keskeisistä ja kiinnostavista piirteistä jo haastattelutilanteessa sekä haastattelujen jälkeen tutkittavien kertomuksia kuunnellen ja lukien. Tämän jälkeen luokittelin haastateltavien kertomuksista kumpuavaa aineistoa käyttäen apunani niin ilmiötä hahmottavaa taustatietoa kuin omakohtaista kokemusta haastatteluissa tärkeäksi nousevista teemoista. Luokittelujen ja teemoittelujen kautta pyrin pilkkomaan aineistoa osiin ymmärryksen ja tulkintojen tukemiseksi. Tällaista aineiston analyysin tapaa voidaan kutsua narratiivien analyysiksi (Kujala 2007, 30).

Kertomusten jakaminen teemoihin niiden sisältämien keskeisten teemojen mukaisesti ei kuitenkaan tuntunut riittävän tutkimani ilmiön avaamiseen. (Kaasila 2008, 46). Koin tarpeelliseksi eri kertojien tuottamien katkelmien kokoamisen yhteen ja halusin vertailla kertomuksista kumpuavia kokemuksia ja elämänpolkuja keskenään. Ryhdyin näin käsittelemään aineistoa myös narratiivisen analyysin keinoin. Pidän erilaisten aineiston analyysin tapojen yhdistämistä perusteltuna, sillä eri analyysitasojen voidaan katsoa täydentävän toisiaan sekä luovan toisilleen konteksteja ja vastakohtina toimivia peilejä kaikkia haastatteluja yhdistävän tulkintaidean syntymiseksi (Paananen 2008, 27).

Narratiivisen analyysin vaiheessa on olennaista syntetisoida aineistoa uudelleen kokonaisuuksiksi ja rekonstruoida tutkittavien kertomusten pohjalta uudet aineistoa kattavasti kuvaavat kertomukset (Kujala 2007, 31). Pyrkimyksenäni oli vaikuttaja-opettajien kertomusten sisältämien yhteisten piirteiden, säännönmukaisuuksien ja huomattavien erojen löytäminen (Kaasila 2008, 47). Yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia löydettyäni rakensin kahdeksan haastateltavan tarinan pohjalta uudet kertomukset, joissa on elementtejä jokaisesta alkuperäisestä haastattelusta. Narratiivisen analyysin keinoin luotujen kertomuksien tarkoituksena on edustaa yhdessä koko aineiston ääntä, eikä kertomusten ulkopuolelle tule jäädä mitään oleellista aineiston sisällöistä (Kujala 2007, 31).

Vaikka tutkittavien haastattelut ovat kaikki hyvin ainutkertaisia yhden ihmisen elämänkaarta ja kokemusmaailmaa kuvaavia tarinoita, on niistä eroavaisuuksien lisäksi löydettävissä myös useita toisiaan tukevia yhtymäkohtia. Haastatteluissa korostuvien erojen ja yhteneväisyyksien pohjalta olen muodostanut tutkittavien tarinoista uudet kertomukset, jotka kuvaavat mahdollisimman kattavasti jokaisen niiden pohjana toimivan tarinan kokemusmaailmaa ja elämänkaarta. Olen nimennyt kolme aineistosta kumpuavaa erilaista juonta *muutoskriittisen opettajuuden*, *muutokseen reagoivan opettajuuden* ja *muutossuuntautuneen opettajuuden* kertomuksiksi.

# 5 TULOKSET

## 5.1 *Muutuskriittinen opettajuus*

Ensimmäinen rekonstruoiduista kertomuksista kuvaa kriittistä orientaatiota opettajan työn ja kasvatusalan muuttumista kohtaan. Muutuskriittisen opettajuuden kertomukseen kytkeytyy olennaisesti oman harkintakyvyn ja ammattitaidon käyttäminen muutosten toimivuuden ja mielekkyyden puntaroinnissa. Muutuskriittinen opettaja ei koe kasvatuksen kentän uudistumista ja opettajan työnkuvan muutosta lähtökohtaisesti hyvänä asiana, vaan suhtautuu opettajuuden muutokseen harkitsevasti. Tällaisen opettajan kertomuksessa korostuu oman työn selkeä rajaaminen sekä vahva käsitys siitä, mihin suuntaan hän kokee mielekkääksi ohjata omaa opettajuutta. Yhteiskunnan muutokset kyllä tunnistetaan ja hahmotetaan laaja-alaisesti, eikä näiden muutosten vaikutus koulun arkipäiväiseen toimintaan ole muutuskriittisen opettajan kokemusmaailman ulkopuolella. Kertomusta kuitenkin värittää vahvasti säilyttävän opettajuuden eetos, eikä muutuskriittinen opettaja korosta ensisijaisesti opettajan reagoimista koulutuksen kentällä tapahtuviin muutoksiin tai opettajuuden suuntaamista tulevaisuuden mahdollisuuksia kohti.

Muutuskriittinen opettajuus ei tue passiivista suhtautumista oman työnkuvan ja työkentän uudistumiseen. Tärkeäksi nähdäänkin sen arvioiminen, mitä muutoksia voidaan pitää kasvatuksen ja opetuksen tavoitteita tukevin, ja minkä uudistuksien puolestaan koetaan syövän oppilaan ja koulun etua. Muutuskriittinen opettaja toivoisi niin opettajakunnalta kuin myös yhteiskunnalta tietynlaista pysähtymistä oman kehityssuuntansa arvioimiseen. Hän pitää keskeisenä sitä, että opettajat pyrkivät itse vaikuttamaan siihen, mihin suuntaan kasvatuksen kenttää kehitetään. Muutuskriittisen opettajuuden kertomukselle on tyypillistä kriittinen suhtautuminen ylhäältäpäin saneltujen muutosten toteuttamiseen. Erilaisten muutospaineiden mukaan reagoimista sekä omien käytäntöjen muuttamista yhteiskunnasta kumpuavien odotusten ja vaatimusten seurauksena ei muutuskriittinen opettaja sulata mukisematta. Olennaista olisikin pyrkiä kokonaisvaltaisesti ja moniulotteisesti puntaroimaan sitä, minkälaisia ratkaisuja ja linjauksia opetuksen kentällä halutaan tehdä.

*Mä toivon, että mentäis vähän yhteiskunnassa takapakkia. Opettajat miettis, että meistä se lähtee, että meidän täytyy rauhoittua. Mut myös ylemmät tahot vois tajuta sen, ettei sellaista sanelupolitiikkaa voi harrastaa. Ei se niin toimi, et sieltä vaan sanotaan, et sitä ja tätä pitää tehdä. (Päivi)*

Opettajan säilyttävän tehtävän tärkeys nousee muutuskriittisen opettajan kertomuksessa keskeiseen rooliin. Vaikka muutuskriittinen opettaja ei sulje silmiään vallitsevalta yhteiskunnalliselta tilanteelta, nousee kertomuksessa kuitenkin selkeästi esiin traditioita vaaliva arvolutautuneisuus. Tärkeänä muutuskriittisessä opettajuudessa pidetäänkin sitä traditiota, johon opettajan työ maassamme perustuu. Tällaiseen opettajuuteen kuuluu tietynlainen kaipuu vanhaan, perinteiseen opettajakuvaan ja näin ollen korostuu myös arvostus perinteisiä arvoja kohtaan. Tämä näkökulma näkyy konkreettisimmillaan toiveena saada keskittyä koulun arjessa erityisesti opettamiseen. Historiasta kumpuava käsitys opettajuuteen liitetystä perustehtävästä, opettamisesta, kiinnostaa ja motivoi muutuskriittistä opettajaa. Siitä huolimatta, että muutuskriittinen opettaja kyllä tiedostaa opettajuuden muuntumisen yhä kokonaisvaltaisempaan ja monitahoisempaan suuntaan, toivoisi hän voivansa toimia edelleen perinteisen opettajakuvan mukaisesti.

*2000-luvulla opettajuus on niin monitahoista. Sitä tietysti toivois, että sais opettaa vähän enemmän ja rauhassa, mut kun opettajuus on vaihtunu niin paljon tälläiseks kasvattajan rooliksi ja tueksi ja turvaksi lapsille. Kyllähän se virallisesti pitäis olla sitä opettamista ja kasvattamista, mutta tuntuu, et ne jää päivä päivältä enemmän takalalle ja menee aikaa muuhun. (Päivi)*

Muutuskriittinen opettaja pitää itseään ennen kaikkea tietojen- ja taitojen opettajana, joka joutuu vallitsevien yhteiskunnallisten olosuhteiden ja oppilaiden keskuudessa ilmenevien haasteiden vuoksi pitkin hampain jättämään tärkeänä pitämänsä opettamisen tehtävän vähemmälle huomiolle, kuin tahtois. Opettajan perustehtäväksi muutuskriittisessä opettajuudessa hahmottuukin tiedonsiirtäminen ja niin sanottu perinteinen opettajan työn painopiste. Kysymyksenasettelu siitä, eikö opettaja saisi vain opettaa, kuvaa hyvin muutuskriittisen opettajan kaipuuta perinteistä opettajuuden ideaalia kohtaan. Muutuskriittinen opettaja nauttii erityisesti siitä, kun saa opettaa oppilailleen uusia tietoja tai taitoja, ja nähdä oppimisprosessin etenemisen konkreettisella tasolla. Myös oppimistulosten korostunut asema liittyy muutuskriittisen opettajan tapaan hahmottaa omaa työnkuvaansa ja arvioida oman työnsä onnistuneisuutta.

*Mä koen olevani ensisijaisesti tiedonjakaja ja toissijaisesti kasvattaja. (Heikki)*

*Kyllä se on se opetettava asia, minkä mä koen tärkeeks. Mä nautin siitä, että aikuiskasvatuksen puolella saan rauhassa viestittää niistä mulle tärkeistä asioista, joihin mulla on sitä paloa. Alakoulussa taas on sellaisia konkreettisia juttuja, joiden opettamisesta mä tykkään. Jos saa vaikka sen heikoimmankin oppilaan oivaltamaan, miten tehdään viis senttimetriä ketjusilmukkaa, niin kyllä mä saan siitä suorituksen onnistumisesta iloa. (Päivi)*

Opettajankoulutus saa muutoskriittiseltä opettajalta kritiikkiä osakseen. Ei sen vuoksi, että se ei tarpeeksi valmentaisi opiskelijoita kohtaamaan muuttuvia työhaasteita, vaan nimenomaan siksi, ettei tulevien opettajanalkujen koeta saavan riittävästi opettamisen perusvalmiuksia. Tämän puolestaan muutoskriittinen opettaja katsoo johtavan siihen, ettei työssään pysty keskittymään muuhunkaan, ellei peruspohja eli opettaminen ole varmoissa käsissä. Mikäli perusvalmiudet opettamiseen puuttuvat, kuulu opettavien sisältöjen rajaamiseen, opetusmenetelmien valintaan ja oppimisen esteiden poistamiseen kohtuuttomasti aikaa ja energiaa. Olennaisena pidetään myös sellaisen oppimisilmapiirin luomista, joka mahdollistaa opettavan asian sisäistämisen. Muutoskriittinen opettaja katsoo oppimisen edellytyksien perustuvan hyvään työrauhaan ja opetettavaan asiaan suuntautuneeseen orientaatioon. Käsitys oppimisesta perustuu pitkälti perinteisenä pidettyyn malliin siitä, oppilas oppii uusia tietoja ja taitoja opettajan toiminnan seurauksena. Muutoskriittinen opettaja kokeekin tärkeäksi sen, että opetus pyörii opettajajohtoisesti, eivätkä oppilaat ala ohjata oppimistilannetta.

*Vaikka olis kuinka hienoja teorioita, niin jos opettajan ääni ei kuule melun ylitse, niin mitään ei saa perille. Kyllähän ne oppilaat siellä mekkalassa viihtyy, mutta jos opettajalla on tarkoitus opettaa jotain, niin ilman työrauhaa siitä ei tule yhtikäs mitään. Jos on tarkoituksena, että oppilaat oppii vaikka maantiedossa Aasian aihealueen, niin kyllä hyville oppimistuloksille edellytyksenä on työrauha. (Heikki)*

*Jos sulla menee kaikki voima sen miettimiseen, mitä sä opetat ja mitä sä opetat, niin silloin ne lapset jää sun keskittymisen. Sä et enää saa lapsiin otetta, ja ne alkaa ohjaamaan sitä opetusta enemmän, kuin sä ohjaat sitä opetusta eteenpäin. (Päivi)*

Muutoskriittinen opettaja ei vieroksu myöskään kasvatuksellista otetta opettajan työhön, sillä hän kokee tärkeäksi sosiaalista oppilaita yhteiskuntamme täysipainoisiksi jäseniksi. Erityisesti käytöstapojen peräänkuuluttaminen ja perinteiseen suomalaiseen arvomaailmaan sekä kristilliseen arvopohjaan nojaaminen korostuvat muutoskriittisen opettajan kasvatusajattelussa. Tärkeäksi koetaan oppilaiden henkisen kasvun tukeminen erilaisia elämänhallinnallisia ja ihmisenä olemisen taitoja opettamalla. Toisen ihmisen kunnioittamista muutoskriittinen opettaja pyrkii juurruttamaan

oppilaiden käyttäytymiseen esimerkiksi toiset huomioivia käytöstapoja opetuksessaan vaalimalla. Muutoskriittinen opettaja peräänkuuluttaa traditionaaliseen arvomaailmaan pohjautuvia yhteisöllisiä arvoja.

*Toivon, että oppilaista kasvaa rehellisiä ja työtätekeviä kunnan kansalaisia. Ydinjuttuihin kuuluu se, että ne oppii ottamaan muut huomioon ja olemaan ihminen ihmiselle. Mikään oppineisuus ei takaa mitään elämässä, sillä jos ihmisellä ei ole sydäntä, hänellä ei ole yhtään mitään. Näitä perusjuttuja mä otan luokassa esille harva se viikko. (Heikki)*

Kertomuksessa painottuu huolestuneisuus siitä, ovatko perinteiset hyvät käytöstavat katoamassa niin lasten ja nuorten kuin heidän vanhempiansakin maailmasta. Muutoskriittinen opettaja vastuuttaakin osaltaan myös oppilaiden vanhempia osallistumaan kasvatukselliseen tehtävään nykyistä enemmän. Muutoskriittinen opettaja kokee aikuisilta olevan hyvät käytöstavat hukassa, eikä näin ollen voi olettaa lastenkaan niitä mistään oppineen. Vanhempien voimat ovat työelämän paineiden tai oman henkilökohtaisen elämäntilanteen vuoksi vähissä, eivätkä he jaksaa toimia kaiken aikaa niin valveutuneesti, kuin lasten edun mukaisesti olisi suotavaa. Perinteisiä suomalaisia käytöstapoja ja hyvää aikuisuuden mallia onkin tämän vuoksi muutoskriittisen opettajan mielestä tärkeää opettaa koulussa.

*Nykyään päiväkotikäiset katsoo jotain Salattuja elämiä, ja luulee, että se on niinku se perhemalli. Ja vanhemmat sallii sen. Ennen katottiin Niksulaa. (Päivi)*

Tradition kaipuusta ja harkitsevasta muutosorientaatiosta huolimatta muutoskriittinen opettajuus ei tarkoita samaa kuin muutosvastainen tai jämähtänyt opettajuus. Itsepintaista jumiutumista vanhoihin toimintamalleihin ei nähdä rakentavana tapana suhtautua omaan työnkuvaan, eikä kaikkea uutta ole mielekästä torjua. Muutoskriittinen opettaja pitääkin kriittisen asenteen lisäksi tärkeänä myös avointa suhtautumista tulevaisuuteen. Samaan hengen vetoon hän kuitenkin toteaa, ettei kaikki muutos ole hyväksi, eivätkä kaikki uudistuksen ole käytännön tasolla toimivia. Kyse on sen puntaroinnista, mitä haluamme uudistaa ja mitä haluamme säilyttää. Tärkeää olisi arvioida sitä, mikä uudessa tavassa ajatella tai tehdä asioita on hyvää, ja miten se hyvä osattaisiin sitten sijoittaa oman työn käytänteisiin. Näin hyväksi todetut muutokset eivät jäisi pelkästään päälle liimatuiksi uudistuksiksi, vaan pohjiaan myöten puntaroiduiksi ja paremmaksi todetuiksi vaihtoehtoiksi toteuttaa omaa työtä käytännön tasolla.



Olellaiseksi koetaankin sen ymmärtäminen, että opettajan täytyy itse suodattaa oman ammattitaitonsa ja näkemyksensä kautta, mihin uudistuksiin hän haluaa lähteä mukaan. Reflektoinnin kautta hahmottuu myös se, mitä traditioita hän puolestaan haluaa oman työnsä kautta vaalia tai herättää uudelleen eloon. Muutoskriittisen opettajan näkökulmassa korostuu valintojen tekemisen ja oman työn rajaamisen taidot. Tällainen suhtautuminen muutokseen on jatkuvaa tasapainon hakemista ja edellyttää opettajalta laajaa ammattitaitoa sekä rohkeutta vastustaa toimimattomaksi koettuja uudistuksia. Tehtävä ei ole helppo aikana, jolloin koulu usein valjastetaan erilaisten uudistusten kasvupinnaksi ja toteutusympäristöksi.

*Ei se oo tarkoituksena, että ihan lamaannuttais, vaan että opittais valitsemaan. Mun mielestä pitää olla avoin muutokseen ja innostua uusistakin jutuista. Mutta nyt kun mennään niin kauheella vauhdilla muutokseen, niin tulis muistaa kans ne vanhat hyvät asiat, ettei mennä ihan seinää päin. Ei se kultaisen keskitien löytäminen kuitenkaan helppoa oo. (Päivi)*

Muutoskriittinen opettaja ottaa myös huomion sen, että koska yhteiskunta muuttuu, ei opettajakaan voi jähmettyä paikalleen siitä huolimatta, että haluaisi joskus tehdä niin. Mikäli opettaja vastustaa kaikenlaisia muutoksia, on vaarana ajautua vastarannankiisken asemaan ja tahtomattaan tuhota työyhteisöä sisältä käsin. Samalla tuhoutuvat myös opettajan omat mahdollisuudet tehdä uutta ja uudistaa omaa työtään. Yhteiskunnan mukana on siis pystyttävä muuttumaan sopivissa määrin. Tämän muutoskriittinen opettaja näkee jo ihan oppilaankin edun mukaisena, sillä kokee kuitenkin hyvin vahvasti olevansa kriittisestä asenteestaan huolimatta nimenomaan tulevaisuuteen kasvattaja.

*Mä haluaisin, että yhteiskunta menis takapakkia, mutta se ei mee. Siksi munkin täytyy opettajana uudistua yhteiskunnan mukana. Sitähän olis muuten pian aivan ulkona siitä maailmasta, missä lapset elää, eikä sellanen toimis. Kuitenkin pitäis kasvattaa lapsia nimenomaan tulevaisuuteen ja jos itse on jossain menneisyydessä, niin se olis liian iso ristiriita. Eikä se olis oikein niille lapsillekaan. (Päivi)*

*Kyllä täällä koulussa pitäis luoda sellainen tietty oppimisilmapiiri, että annettais eväitä siinä vaiheessa, kun lähdetään pyrkimään seuraavaan oppilaitokseen. Tulevaisuuteen suuntautuvaa tän opettajuuden pitäis olla. (Heikki)*

## 5.2 Muutokseen reagoiva opettajuus

Toinen rekonstruoitu kertomus kuvaa muutokseen reagoivaa opettajuutta, jonka ytimenä voidaan pitää pyrkimystä vastata koulutuksen kentällä ilmeneviin muuttuviin tarpeisiin omaa työnkuvaansa uudistamalla. Muutokseen reagoiva opettajuus koostuu vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen ja muutospainoiden laajasta ymmärryksestä sekä pyrkimyksestä vastata oppilaiden edusta lähtöisin oleviin uusiin tarpeisiin mahdollisimman monipuolisella ja toimivalla tavalla. Muutokseen reagoiva opettaja ei voi jäädä sivusta katselemaan, jos oppilaan kasvu, kehitys ja oppiminen estyy tai hidastuu erilaisista oppimisen esteistä johtuen. Hän tekee parhaansa poistaakseen tai lievittääkseen näitä oppimisen esteitä, tukeakseen oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla sekä osallistuaksensa lapsen kasvupolun turvaamiseen aktiivisena toimijana. Muutokseen reagoiva opettaja kokee mielekkääksi omien opetusmenetelmiensä muuntamisen ja lähestymistapansa uudistamisen oppilaiden todellisia tarpeita vastaavalla tavalla.

*Mulla on selkeä ajatus siitä, että kun tarpeet on muuttunut, niin totta kai meidän tarjonnankin pitää muuttua. Miksi me turhaan paukutetaan sillä vanhalla systeemillä, jos ei se kuitenkaan mee perille. (Elina)*

Opettajan työnkuvan muuttuminen hahmottuu muutokseen reagoivalle opettajalle selkeästi. Hän kokee, että jos ennen on pärjännyt pelkästään oppisisältöjen opettamiseen keskittymällä, niin tänä päivänä välttämätöntä on kasvatuksellisen näkökulman lisääntyminen opettajan työssä. Muutokseen reagoivan opettajuus koostuu tulevaisuususkosta ja positiivisesta suhtautumisesta koulussa ilmeneviin haasteisiin. Muutosreagoiva opettaja kokee, että nuoremman sukupolven opettajien myötä lapsikeskeisyys ja kasvatuksellisuus ovat tulleet yhä suuremmaksi osaksi koulujen arkipäivää. Hän pitää tärkeänä arvomaailman mukautumista lasten maailman muuttumisen myötä. Muutokseen reagoivalle opettajuudelle on keskeistä pyrkimys muuttaa omaa toimintaansa oppilaan parasta ajatellen. Uusia tarpeita huomatessaan pyrkii muutokseen reagoiva opettaja rakentamaan uusia toimintatapoja, jotka mahdollisimman hyvin palvelisivat oppilaan etua.

*Sitten kun tässä koko ajan oppii, niin osaa tehdä jotain muutoksia omaan toimintaansa. Kyllä mä yritän muuttaa omaa toimintaani, jos se ei oo sen oppilaan edun mukaista. (Minttu)*

Yhteiskunnallisen ja kouluissa vallitsevan todellisuuden myötä olisi muutokseen reagoivan opettajan mielestä keskeistä mukauttaa omaa opettajuutta näitä uusiutuvia tarpeita vastaavalla

tavalla. Opetusta on siis muutokseen reagoivan opettajan mielestä välttämätöntä muuttaa oppiaineeseen mukaan. Huolestuttavana koetaan kuitenkin se, että tämä ajatus tuntuu monelta opettajalta unohtuvan. Muutokseen reagoiva opettaja saattaa kokea närkästyttävänä sen, että kaikki opettajat omassa työyhteisössä eivät hahmota muuttuneisiin tarpeisiin vastaamisen tärkeyttä. Erilaiset suhtautumistavat ja näkökannat opettajan työn muutoksista saattavat aiheuttaa opettajien välillä kiivasta keskustelua tai jopa ristiriitoja. Muutokseen reagoiva opettaja on valmis puolustamaan omaa näkemystään ja muutosorientaatiotaan sekä perustelee taitavasti opettajuuden uudistumisen välttämättömyyttä.

*Jotkut opettajat saattaa sanoa, että vedetään vaan tällä vanhalla kaavalla, ja jos oppilaat eivät pysy perässä, niin eivät sitten pysy. Monelle tuntuu ihan vieraalta ajatukselta, että omaa toimintaansa vois muuttaa jollain tavalla, jos on kaksyt vuotta vetänyt tietyllä kaavalla. Sitten ajatellaan, että se on oppimateriaalin vika, jos ei pärjätä. Tää on mun mielestä täysin täysin väärä ajatusmalli. (Minttu)*

Muutokseen reagoiva opettajuus hahmottuu yhteiskunnallisen tilanteen laajaksi ymmärtämiseksi sekä vilpittömäksi pyrkimykseksi täyttää näitä muutosten aiheuttamia uudenlaisia tarpeita koulujen arjessa. Toiminnan keskiössä on pyrkimys oppilaan tai opiskelijan edun palvelemisesta. Muutokseen reagoiva opettaja näkee kasvattamisen tärkeänä, eikä pysty ohittamaan työssään niitä tilanteita, joita jokapäiväisessä arjessa lasten ja nuorten kanssa tulee eteen. Hän ei pidä omaa näkökulmaansa opettajan työhön perinteisen opettajuuden ideaalia vaalivana, eikä pidä tiedon siirtämistä keskeisimpänä opettajuuden tehtävänä. Muutokseen reagoiva opettaja nostaakin kasvattamisen arvoasteikossaan opettamista korkeammalle ja antaa tämän arvomaailman heijastua myös arjen toimintaan. Mikäli opetustilanteessa tapahtuu jotain yllättävää, pyrkii muutosreagoiva opettaja välittömästi tarttumaan tilanteeseen ja kääntämään sen kasvatukselliseksi haasteeksi. Ajatusmaailma lapsista ja oppimisesta on kokonaisvaltainen, ja ilmeneviin tilanteisiin pyritään reagoimaan siten, että se palvelisi lasten kehitystä, kasvua ja oppimista.

*Mun ajatusmaailma ei oo sellainen, mitä mä koen, että perinteinen opettajuus on. En mä ajattele niin, että mä opetan tän ja jos ei lapset opi, niin sitten ne ei opi. Mä oonkin tavallaan huono opettaja, koska se ei oo mun tärkein juttu se oppisisältö vaan se lapsen kohtaaminen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Mut kyl mä koen, et jos opettaja tänä päivänä keskittyy vaan opettamiseen, niin aika lailla vois ennustaa, et ongelmassa tulee olemaan. (Elina)*

*Opettajien pitäis lukiossakin paljon enemmän eriyttää opetustaan. Jos meillä alakoulussa on erityisoppilaita ja yläkoulussa on erityisoppilaita, niin mihin ne erityisoppilaat häviää lukiossa? (Minttu)*

Oppilasaineksen muuttuessa haastavammaksi, elämänrytmin kiihkeämmäksi ja lasten yhä enemmän aikuisennälkäisiksi, ei muutokseen reagoiva opettaja voi ajatella tekevänsä opettajan työtä perinteisiin opetusmenetelmiin pohjaten. Omaa opetustaan varioimalla hän pyrkii nimenomaan vastaamaan niihin tarpeisiin, joita nykykoululaisten keskuudessa ilmenee. Muutokseen reagoiva opettaja kuitenkin kyseenalaistaa sen, miten keskeisenä lapsen etuun ja tarpeisiin pohjautuvaa kasvatusta kouluissa pidetään. Tärkeää olisikin pohtia sitä, lähteekö muutos koulutuksen kentällä lapsen tarpeista käsin vai jostain ylhäältä päin niin, että lapsi ja opettaja jäävät ainoastaan toteuttavaan asemaan. Olennaista on huomata, että muutokseen reagoiva opettaja haluaa vastata nimenomaan lapsista lähtöisin oleviin muutostarpeisiin, eikä niinkään ylhäältäpäin säädettyihin uudistuspainaisiin ja –odotuksiin.

*Joskus sitä mieltii, että onko lapsi vaan sellainen robotti, jota ohjataan ulkoapäin. Et se opettelee sen, mitä siltä vaaditaan ja odotetaan. Vaikka sen lapsen pitäis nimenomaan olla siinä toiminnan keskiössä. Koulutuksen tavoitteiden pitäis suodattaa sen oppilasmateriaalin läpi, niin niihin tulis ihan eri sävy. (Elina)*

Muutokseen reagoiva opettaja myöntää oppilaiden tarpeisiin vastaamisen olevan joskus hyvinkin haasteellista. Kokemuksen myötä ymmärrys ja taidot kuitenkin lisääntyvät ja helpottavat opettajaa lapsen oppimisen ja kasvun tukemisessa. Erityispedagogiikan tuntemus lisää myös osaltaan opettajan mahdollisuuksia tarttua luokassa uudella tavalla haasteisiin. Tarkoituksena olisikin eriyttää opetusta niin, että se palvelisi erilaisten oppijoiden etua mahdollisimman hyvin. Tässä tehtävässä opettaja tarvitsee avukseen paitsi kokemusta, myös vahvaa näkemystä sekä rohkeutta toimia hyväksi kokemiaan päämääriä kohti. Ratkaisevana muutoksena nähdään opettajajohtoisesta opetuksesta lapsikeskeisyyteen siirtymisen sekä erilaisten työtapojen varioimisen. Muutokseen reagoiva opettaja näkee itsensä mieluummin oppimisen ohjaajana kuin tiedonsiirtäjänä. Tärkeäksi hän kokee myös oman opettajuutensa kehittämisen ja uusien työskentelytapojen kokeilemisen.

*Kymmenen vuoden luokanopettajan kokemuksesta on ihan hirveesti hyötyä laaja-alaisen erityisopettajan hommassa. Jokainen työvuosi on opettanut mulle aina uutta. Jos mä nyt palaisin takaisin luokanopettajaksi, niin mä toiminisin hyvin eri tavalla, mitä mä oon toiminu silloin. Esimerkiksi lähtisin paljon rohkeemmin irti oppikirjasta ja eriyttämään, ottamaan ne erilaiset oppijat siellä luokassa huomioon. Pois siitä*

*opettajajohtosesta toiminnasta ja enemmän eri tasoisia työskentelytapoja, kaiken kaikkiaan oppilaslähtöisemmin. (Seija)*

Muutokseen reagoiva opettaja hahmottaa laajasti sitä, miten yhteiskunnallinen kenttä on muuttunut. Yhteiskunnan muutos hahmottuu muutokseen reagoivan opettajuuden kertomuksessa pitkälti lasten elämän muutoksina, jotka heijastuvat myös koulutyössä. Suurimmaksi kouluissa tapahtuneeksi muutokseksi koetaan oppilasmateriaalin muuttuminen. Yhteiskunnan muutos on tullut kouluihin lasten kautta ja se ilmenee muun muassa erityislasten lisääntyneenä määränä, levottomuuden lisääntymisenä, lasten luontaisen auktoriteetin kunnioittamisen vähenemisenä ja monimuotoisen tuen tarpeen lisääntymisenä. Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden koetaan lisääntyneen ja kuilun rikkaiden ja köyhien välillä syventyneen. Tämä yhteiskunnallinen todellisuus näkyy muutokseen reagoivan opettajan mukaan selvästi myös kouluissa siten, että lapset eivät ole tasavertaisessa asemassa keskenään. Oppilasaineksen koetaan myös tulleen entistä heterogeenisemmäksi, mikä aiheuttaa muutokseen reagoivan opettajan ammatilliselle kehitykselle monenlaisia haasteita, mutta myös mahdollisuuksia. Koska lasten elämä on muuttunut valtavasti, nähdään näihin muuttuneisiin tarpeisiin tärkeäksi reagoida myös koulussa.

*Jos mietitään sitä, et mitkä on nykykoululaisten tarpeet ja sit me vastataan niihin, niin kyllä mun mielestä on itsestään selvä, et myös opettajien toiminnan täytyy muuttua. (Elina)*

Muutokseen reagoiva opettaja pitää siis ensiarvoisen tärkeänä, että lapsen koko kasvuympäristön muuttuessa myös opettajuuden on kyettävä muuttumaan lasten tarpeita vastaavalla tavalla. Tavoitteiden realistisuutta on kuitenkin hyvä arvioida, sillä muutokseen reagoiva opettaja myöntää pyrkimyksistään huolimatta, että koulussa on haasteellista saada aikaan sellaisia pysyviä muutoksia, jotka kantaisivat myös oppilaan arjessa myös koulun ulkopuolella. Muutokseen reagoiva opettaja kokee suuren osan oppilaiden vaikeuksista lähtevän perheiden pahoinvoinnista ja vanhemmuuden ongelmista, joiden taustalla hahmottuu yhteiskunnallinen problematiikka. Muutokseen reagoiva opettaja ymmärtää oman rajallisuutensa oppilaiden kasvattajana toimimisessa, mutta kokee silti tärkeäksi yrittää tukea lapsen kasvua niiltä osin, kuin se vaan opettajan roolista käsin on mahdollista. Opettajan osaksi saattaa kuitenkin turhan usein langeta jopa vanhemman korvikkeena toimiminen

*90-luvun laman ajan lapset ovat nyt tämän päivän vanhempia. Ne elämän eväät, mitä ne sen ajan lapset ja nuoret on saanut, niin ne heijastelee nyt siinä omassa*

*vanhemmuudessa. Sellasta ohutta vanhemmuutta on paljon ja vanhemmuus on monelta hukassa. Kyllä sitä opettaja saa aika usein toimia siinä äidin ja isän roolissa ja ottaa kasvatusvastuuta tiettyjen perheiden lapsista. Mutta se on ihan mahdoton tehtävä, jos sä tapaavat sitä lasta 5 tuntia päivässä ja se on 19 tuntia muualla. (Seija)*

Myös yhteiskunnassa arvomaailman muutokset heijastuvat muutokseen reagoivan opettajuuden kertomuksen mukaan koulujen arkeen. Muutokseen reagoiva opettaja näkee arvomaailman muuttuneen uusliberalistisen mallin mukaisesti kovia arvoja vaalivaksi. Tämä muutos ilmenee itsekeskeisyytenä, kovana kilpailuna ja tuloskeskeisyytenä, jota yritetään ajaa myös kouluihin. Nämä muutokset ovat kuitenkin sellaisia, jotka aiheuttavat lapsille ja nuorille paineita ja ovat omiaan lisäämään oppilaiden pahoinvointia. Uusliberalististen arvojen nousu näkyy kokonaisvaltaisesti yhteiskunnassamme vaikuttaen niin hyvinvointiin, ratkaisuihin kuin poliittiseen päätöksentekoonkin. Muutokseen reagoiva opettaja pyrkii puolestaan omalla toiminnallaan edistämään oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointia lisäävien arvovakenteiden vahvistamista koulun arjessa.

*Kyllä se yhteiskunnallinen muutos näkyy kouluissa, onhan ne lukio-opiskelijat hirmu väsyneitä reppanat. Vaatimukset on niin valtavat ja kilpailu hirmu kovaa. (Minttu)*

Muutokseen reagoivassa opettajuudessa korostuu työkentän laajenemisen hahmottaminen ja tunne siitä, miten opettajilta ulkoapäin vaaditaan ja edellytetään erilaisia asioita. Vaikka muutokseen reagoivassa opettajuudessa painottuu avoin suhtautuminen tulevaisuutta ja uudistusvaatimuksia kohtaan, tarvitaan sen vastapainoksi kuitenkin myös kriittisyyttä. Muutosreagoivaan opettajuuteen ei näin ollen kuulu passiivinen uudistusten perässä rimpuileminen, vaan muutokseen reagoiva opettaja asettaa itse oppilaiden tarpeita puntaroiden ne tavoitteet, joita kohti hän haluaa omaa opettajuuttaan suunnata. Kertomuksessa painottuukin harkitseva suhtautuminen koulun ulkopuolelta tuleviin uudistuspaineisiin. Tärkeänä muutokseen reagoiva opettaja pitää ammattitaitonsa kautta sen suodattamista, minkälaisiin uudistuksiin on mielekästä ja oppilaan edun mukaista lähteä mukaan.

*Kriittinen täytyy olla, mutta samaan aikaan avoin. Kaikkeen ei voi lähteä mukaan. Et mun mielestä se vaatii opettajilta, koulun johtajilta ja päättäjiltä rohkeutta ja viisautta myös vastustaa sellaista, mitä yhteiskunta yrittää työntää, mikä ei kuulu kouluille. (Elina)*

Muutokseen reagoivan opettajan kertomuksessa korostuukin idealismistaan huolimatta myös realismi ja oman työn kuvan rajaamisen tärkeys. Muutokseen reagoiva opettaja pitää hyvin tärkeänä sitä, että opettaja itse omaan harkintaansa perustuen rajaa omaa työnsä. Näin opettaja voi vaikuttaa sekä työssä jaksamisen edistämiseen että työn mielekkyyden säilyttämiseen. Tässä oman työn rajaamisessa ja kasvatustavoitteiden määrittelyssä vaaditaan muutosherkkyiden lisäksi myös kykyä tarvittaessa vastustaa yhteiskunnasta kumpuavia vaatimuksia. Muutokseen reagoiva opettaja kokeekin, että hänellä on valinnanvapaus päättää siitä, mitä muutostarpeita hän lähtee täyttämään ja mitä hän puolestaan ei ota vastaan.

*Mun on kauheen helppo vastustaa niitä ulkopuolelta tulevia paineita, kun mä ajattelen, että ei mun luokka ainakaan pysty, tai en mä ainakaan pysty. Se tuo myös rohkeutta siihen rajaamiseen, että sä pystyt katsoa asioita ja myöntää sen, jos joku juttu ei toimi. (Elina)*

Muutokseen reagoiva opettaja kokee kuitenkin, ettei yksittäisen opettajan kontolle voi kokonaan jättää sen päättämistä, mitä muutoksia hän ottaa vastaan omassa työssään. Rajaaminen ei ole täysin yksinkertaista ja muutokseen reagoiva opettaja toivookin työn kuvan rajaamiseen tukea myös työyhteisöltä sekä työyhteisön ulkopuolisilta yhteistyötahoilta. Tärkeää olisi esimerkiksi koulun tasolla pohtia ja arvioida yhdessä sitä, mikä voisi toimia esimerkiksi alkavan lukuvuoden teemana. Opettajan työtä voisi näin helpottaa se, että työn taustalla on yhteisesti päätettyjä suuria linjauksia, joita hän voi omassa työssään toteuttaa. Muutokseen reagoivan opettajan kertomuksen mukaan voisi ulkopuolisten paineiden vastustaminen tai tiettyihin muutoksiin reagoimattomuus olla liian kuormittavaa yksittäisen opettajan vastuulle jätettynä.

*Mua yllättää usein se, miten heikolla itsetunnolla varustettuna opettajat kuitenkin ovat. Se kuormittais opettajia ihan liikaa, jos se jäis siihen omaan opettajuuteen, että mitä sä otat vastaan ja mitä et. (Seija)*

Muutokseen reagoivaan opettajuuteen kuuluu tiiviisti pyrkimys reagoida kasvatuksen kentällä jo tapahtuneisiin muutoksiin. Muutokseen reagoiva opettaja ei kuitenkaan koe, että hän voisi itse määräänsä enempää vaikuttaa opettajuuden suuntaamiseen, opettajan työn kehittämiseen tai laajemmin ajatellen yhteiskunnallisten muutosten aikaansaamiseen. Hän ei luo opettajuuden kehityslinjoja, vaan toteuttaa opettajuutta käytännön tasolla tarjoamalla opetuksessaan sellaisia rakenteita, joita hän kokee oppilaidensa tarvitsevan. Ajattelu omasta opettajuudesta liikkuu hyvin konkreettisesti arjen tasolla ja kaikki ratkaisut pyritään pohjaamaan oppilaan etuun. Muutokseen reagoiva opettaja nimenomaan reagoi muutokseen, ei siis torju muutosta, mutta ei myöskään koe

suurella määrin voivansa itse vaikuttaa muutoksen suuntaan. Voisikin sanoa, että muutokseen reagoiva opettaja on arjen opetustyön luova työmies, jonka ideapankista löytyy yhä uusia tapoja vastata oppilaiden muuttuneisiin tarpeisiin.

### 5.3 Muutossuuntautunut opettajuus

Kolmas rekonstruoitu kertomus kuvaa opettajuutta, joka pyrkii aktiivisesti uudistumaan sisältäpäin ja suhtautuu uteliain mielin tulevaisuuden suuntaamiseen. Muutossuuntautunut opettaja haluaa olla mukana määrittämässä muuttuvan opettajuuden suuntaviivoja ja pyrkii osallistumaan opettajuuden kehittämiseen. Tärkeänä muutossuuntautuneessa opettajuudessa näyttäytyykin muutoksen vastustamisen tai siihen reagoimisen sijaan asioiden eteenpäin vieminen ja muutoksen aikaansaaminen niin omassa kuin työyhteisön toiminnassa. Muutossuuntautuneen opettajan rooliksi ei jää passiivinen kasvatuksen kentän sivusta seuraaminen tai vallitsevan yhteiskunnallisen tilanteen katteeton kritisointi. Keskeistä kertomuksessa onkin halu arvioida nykyisiä kasvatuksen kentällä vallitsevia käytänteitä ja asenteita sekä tarvittaessa muokata niitä uudelleenlaiseksi. Muutossuuntautunut opettaja katsoo vahvasti tulevaisuuteen ja kokee omakseen opettajuuden uudistamisen palon.

*Kyllä se olis tosi tärkeää, että yksittäiset opettajat kehittäis käytäntöjä siinä omas ympäristössään. Sitten pitäis ankarasti verkostoitua, että ne hyvät käytännöt leviäis. Se voi aiheuttaa hyvää laajemminkin, kun huomataan, että tuolla on hoidettu tää asia hyvin. (Ilkka)*

Muutossuuntautunut opettaja tunnistaa yhteiskunnan muutokset, niiden heijastumat kouluun ja näkee laaja-alaisesti muuttuvan työkentän sekä muuttuvat oppilaiden tarpeet. Hän pyrkii kuitenkin ajattelemaan pitemmälle, kuin vain tämänhetkisten muuttuneiden tarpeiden vastaamiseen. Muutossuuntautunut opettaja suuntaa ajattelunsa kohti uusien linjausten kehittämistä ja korostaa opettajien tärkeää aktiivista roolia oman opettajuutensa ja koko kasvatuksen kentän uudistajina. Olennaisena osana opettajuutta näyttäytyy oman työnkuvan kehittäminen. Muutossuuntautunut opettaja ei jättäydy passiiviseen rooliin opetuksen käytäntöjä kehitettäessä, vaan korostaa opettajien omaa osallistumista koulutuksen tavoitteiden määrittelyyn. Esimerkiksi opetussuunnitelmatyö tarjoaa muutossuuntautuneelle opettajalle hyvän mahdollisuuden toteuttaa omaa muutosorientaatiotaan.



*Tärkeää olis se, että opettaja pääsis itse vaikuttamaan opetussuunnitelman tekemiseen. Eihän se ops oo liian laaja, jos se itse muovataan sellaiseksi, että halutut päämäärät toteutuu. Kyllä me ainakin muotoiltiin hyvin pitkälti meidän opetussuunnitelma omannäköiseksi, tiettyjen reunaehtojen sisällä. (Ilkka)*

Kertomukseen muutossuuntautuneesta opettajuudesta kuuluu vahvasti ajatus siitä, että opettajuutta täytyy rohkeasti kehittää oppilaan etua ajatellen. Tärkeää on myös kyetä arvioimaan sitä, minkälaiseksi tulevaisuuden opettajuus voisi kasvatuskentän toimijoiden näkökulmasta hahmottua. Hän ei jää sormi suussa odottelemaan sitä, minkälaisia koulutuspoliittisia linjauksia ja suunnitelmia päättäjät tai koulutuksen järjestäjät hänen päänsä menoksi kaavailevat. Muutossuuntautunut opettaja pyrkii kehittämään opetuksen käytäntöjä työyhteisön sisältä käsin, yhteistyöhön ja verkostoitumiseen luottaen. Vaaraksi koetaan opettajan työn suuntaviivojen määrittelemisen yhä enenevässä määrin koulun ulkopuolelta. Tämän vuoksi muutokseen suuntautunut opettaja pyrkiikin itse vastaamaan mahdollisimman pitkälle oman työkenttensä muokkaamisesta. Muutossuuntautuneen opettajan persoonaan liittyykin vahvasti taipumus vastata kokonaisuuksista sekä kiinnostus kokonaisvaltaista opetuksen suunnittelutyötä kohtaan.

*Se kuuluu mun luonteeseen, että mä oon kiinnostunut siitä, miten systeemi ja homma pyörii. Pikkukouluissa työskennellessä mulle jo tuli ajatus siitä, että olis varmaan mielekästä pyörittää jotakin koulua ja pitää se kokonaisuus näpeissä. (Lauri)*

Täysin päinvastoin kuin muutuskriittinen ja muutokseen reagoiva opettaja, ei muutossuuntautunut opettaja usko kouluissa ja opettajan työssä tapahtuneiden muutosten aiheutuneen ulkopuolelta kouluille tulvivien vaatimusten vuoksi. Muutossuuntautunut opettaja kokee, että yhteiskunnan muutoksista nousevien haasteiden ja odotusten sijaan opettajat ovat itse muuttaneet omaa työnkuvaansa ja nostaneet näin myös omaa ammattiprofiiliaan. Kyse ei siis ole siitä, että koulun ulkopuoliset tahot syytäisivät opettajille laajenevia työtehtäviä tai yhä monisyisempiä ammatillisia haasteita. Muutossuuntautuneen opettajan mielestä opettajuuden muutos johtuu nimenomaan siitä, että niin opettajien kuin koko yhteiskunnan arvomaailma on muuttunut lapsuuden arvoa korostavaksi ja näin ollen lapsuutta on myös alettu ymmärtää aivan uudella tavalla. Tämän vuoksi kouluissa halutaan tarttua oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamiin haasteisiin entistä laajemmin.

*Mä väitän, että opettajuuden muuttuminen on sitä, että me opettajat ollaan itse sitä muutettu. Nykyisin me ite, jotka ollaan töissä, niin havaitaan ne ongelmat ja puututaan niihin. Se on meidän omaa ammatti-identiteettiä, et me halutaan pysähtyä, suunnitella ja antaa tukea. (Lauri)*

Muutossuuntautunut opettaja kokeekin, että arvojen, ymmärryksen ja ammattitaidon lisääntyessä myös opettajan työ on sisältä käsin muuntunut erilaiseksi. Muutossuuntautunut opettaja näkee suomalaisten ihmiskäsityksen yleisesti ottaen muuttuneen, ja pehmeämpien arvojen nousseen korostetumpaan asemaan hyvinvoinnin myötä. Kun tietoisuus lapsuudesta on kasvanut, ovat myös koulutuksen kentällä vallitsevat käsitykset kasvun ja oppimisen tukemisesta muuttuneet. Samanlainen muutos on nähtävissä myös yritysmaailmassa ja johtamiskulttuurissa, eikä autoritaarista johtamista ja kouluttamista enää pidetä yhteiskunnassamme mielekkäänä tapana toimia. Oppilaiden kasvaneen arvostuksen ja koulutustarpeiden entistä tehokkaamman tunnistamisen myötä opettajilta alkaa löytyä myös yhä vaihtelevampia keinoja puuttua oppilaiden kohtaamiin haasteisiin. Ketään ei haluta jättää yksin painiskelemaan ongelmiensa kanssa, vaan muutossuuntautunut opettaja pyrkii kehittämään omaa toimintaansa niin, että pystyisi tukemaan oppilaan kasvupolkua parhaalla mahdollisella tavalla.

*Tänä päivänä pitäis olla aina vaan parempi ymmärrys siitä, mitähän tuon opiskelijan kans tehdään, kun sillä on tuon sorttisia vaikeuksia. (Ilkka)*

*Mä en oo kokenut, että opettajan työssä olisi käynyt niin, että se työkenttä olis laajentunu. Se, mikä on muuttunut, niin koulupuoli on nostanut valtavasti omaa profiiliaan siinä, että asioita ei katota sormien läpi. Sillon ku mä olin koululainen, niin mä pystyn sanoa hirveen monta luokkatoveria, joilla oli oppimisvaikeuksia ja adhd:tä ja muuta ja ne vaan oli sen joukon jatkona. Oppilas vaan istui luokassa ja pärjäsi tai ei, so what. Nyt on tullu tietoisuus siitä, että oppimisvaikeuksille ja perheongelmille voidaan tehdä jotain ja niihin halutaan puuttua erilaisin keinoin. (Lauri)*

Muutossuuntautunut opettaja kokee kuitenkin osaltaan myös huolta siitä, miten ammattiprofiilin nostaminen vaikuttaa opettajien työssä jaksamiseen. Uhkana nähdään se, että opettajille ammattitaitoisina työntekijöinä kasautuu yhä uusia työtehtäviä ja haasteita, joihin hän ei työssään ehdi tai kykene vastaamaan. Siitä huolimatta, että opettajilta löytyy taitoa, kykyä ja intoa kohdata erilaisia koulutyön haasteita, ovat voimavarat ja resurssit kuitenkin aina rajalliset. Opettajat venyvät monesti hieman liikaakin oppilaan etua ajattelen ja unohtavat huolehtia omasta työssä jaksamisestaan. Tärkeänä muutossuuntautunut opettaja pitääkin muutuskriittisen ja muutokseen reagoivan opettajan tavoin oman työn rajaamista ja oman työnkuvan selkeää määrittelemistä.

*Meillä on erittäin hyvä opettajankoulutus, erittäin korkeatasoiset opettajat ja hyvät oppimistulokset. Se tarkoittaa joskus myös sitä, että opettajien ammattitaitoon vedoten ja professionaalistamisen varjolla opettajan toimenkuva laajenee liikaakin. (Tero)*

Muutossuuntautuneen opettajuuden ydinkohtiin kuuluu tulevaisuuteen katsominen. Vaikka yksittäiset koulupäivän aikana tapahtuva ratkaisut eivät välttämättä aina pohjaa yleviin tavoitteisiin ja yksittäisen oppilaan edun sijaan täytyy joskus ajatella jopa laajemmankin yhteisön etua, pitää muutossuuntautunut opettaja kuitenkin ehdottoman tärkeänä omalle työn arvopohjalleen uskollisena pitäytymistä. Perustehtäväkseen muutossuuntautunut opettaja kokee lasten ja nuorten kasvun kokonaisvaltaisen tukemisen niin kasvatuksellisin kuin oppimisen ohjaamiseen perustuvien keinoin. Vaikka muutossuuntautunut opettaja hahmottaa olevansa vain osaltaan tukemassa oppilaan kehityspolkua, näkee hän mielekkääksi katsoa oppilaan tilannetta tulevaisuuteen kurkottavia tavoitteita suunnitellen. Tällainen tulevaisuusorientoitunut asennoituminen opettajan työhön lisää muutossuuntautuneen opettajan työn merkityksellisyyden kokemusta.

*Opettajan oma työnäky on kaiken a ja o. Jos minä ajattelen niin, että olen opettamilleen ja kasvattamilleen oppilaille vaihe siinä, että tuen heitä tulevaisuuden yhteiskunnan jäseneksi, ajattelen pitemmälle kuin tässä ja nyt. Kahdenkymmenen vuoden päästä voin nähdä, kun oppilas tulee vastaan lastenrattaita työntäen. Silloin voin kokea, että minä olen ollut osana tässä. (Tero)*

Koska muutossuuntautuneen opettajuuden kertomuksessa korostuu tulevaisuuden haasteiden ennakoiminen, näkee muutossuuntautunut opettaja tärkeänä sen pohtimisen, mistä aineksista tulevaisuuden kansalaisen elämäntaidot ja työntekijän osaamisprofiili voisivat koostua. Vaikka tulevien haasteiden ja mahdollisuuksien ennustaminen on haasteellista, usko muutossuuntautunut opettaja hahmottavansa ainakin joitain päälinjoja yhteiskunnan kentällä tapahtuvien muutosten seurauksista koulumaailmaan. Yhdeksi keskeisimmäksi muutokseksi koulutuksen kentällä muutossuuntautunut opettaja nostaa tiedonvälittämisen mission hiipumisen ja korvautumisen tiedonhankinnan sekä informaation kriittisen arvioinnin taitojen opettamisella. Oppisisältöjen ulkoa oppetelemisen nähdään vielä nykyistäkin radikaalimmin väistyvän kokonaisuusien hahmottamisen tieltä. Opettajan tehtävä muuttuikin kaiken aikaa yhä enemmän oppimisen ohjaajan tehtäväksi.

*Koska tieto muuttuu, niin nytkin oppikirjoissa olevan nippelitiedon merkitys vähenee. Epäilen, että oppilas ei 50 vuoden päästä tarvitse tietoa, mitkä ovat Pohjanmaan jokien nimet, vaan ennemminkin yhteistyötaitoja, kielitaitoa ja työelämätaitoja. Kun tää maailma muuttuu koko ajan, niin meidänkin täytyis ymmärtää tiettyyn rajaan asti, että me elämme muutosten yhteiskunnassa. (Tero)*

Muutossuuntautunut opettaja kokee oppilaidensa tarvitsevat tulevaisuudessa henkilökohtaisessa elämässä sekä työelämässä enenevässä määrin vuorovaikutustaitoja, yhteistoiminnallisia valmiuksia sekä oman elämän hallinnan taitoja. Myös maailmankuvan laajentuminen ja kansainvälisyys koetaan tärkeiksi tulevaisuuden valmiuksiksi, joiden vahvistamiseen muutossuuntautunut mielellään osallistuu. Muutossuuntautunut opettaja kokee oppilaiden tarvitsevan tulevaisuudessa yhä enemmän myös muutosherkkyyttä ja kykyä reagoida muuttuvan maailman paineisiin sekä mahdollisuuksiin.

*Opiskelijoille pitää antaa se mahdollisuus, että ne onnistuu siinä tulevas työsssänsä. Nämä lapsukaiset pitäis esimerkiksi saada kansainvälistymään. Se onkin yks meidän hankehomma, jota ollaan kehittämässä. (Ilkka)*

Pyrkinessään omalla toiminnallaan vastaamaan näihin tuleviin haasteisiin, peräänkuuluttaa muutossuuntautunut opettaja ammattitaidon jatkuvan kehittämisen ja uudistamisen tarkeyttä. Muutossuuntautunut opettaja kokee, että opettajat tarvitsevat tänä päivänä ja ennen kaikkea tulevaisuudessa uudenlaisia valmiuksia oppilaiden kasvun ja oppimisen edistämiseksi. Erityisen tärkeäksi osaamisalueeksi opettajan työssä nousevat vuorovaikutustaidot sekä perustelutaidot autoritäärisen komentamisen ja kiltin tottelemisen jäädessä historiaan. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen on avainasemassa vastavuoroisen kasvatussuhteen luomisessa. Muutossuuntautuneen opettajuuden kertomuksen mukaan olisi postmodernin ajan haasteiden mukaisesti olennaista osata käskemisen sijaan motivoita oppilaita ja opiskelijoita innostumaan oppimisesta. Opettajan sosiaaliset taidot ja pelisilmä nousevatkin entistä korostetumpaan asemaan.

*Jos ennen oli se asenne, et vedetään kärryjä väkisin perässä, niin nykyään koitetaan kuminauhoilla työntää lasta johonkin. Ja se keino ei oo enää voima, vaan sellainen tasapainoilu ja miettiminen ja vuorovaikutus. (Lauri)*

Muutossuuntautuneen opettajuuden peruskokemuksiin kuuluu, että tulevaisuuden opettajalta vaaditaan enenevässä määrin moniosaamista ja asioiden laajaa ymmärtämistä. Kasvatusvastuun siirtyessä entistä enemmän kouluille edellytetään opettajalta myös moniammatillisen yhteistyön valmiuksia. Koulun laajentuessa toiminnassaan koulun konkreettisten seinien ulkopuolelle ja osaksi yhteiskuntaa kokee muutossuuntautunut opettaja tärkeäksi oppilaan mahdollisimman laajan tukemisen eri tahojen yhteistyön kautta. Koulua pidetään kuitenkin yhä sinä keskeisenä paikkana, jossa arjessa törmätään lapsen tuentarpeeseen sekä käynnistetään pohdinta oppilaan laaja-alaisesta

tukemisesta myös koulun ulkopuolisilla sektoreilla. Muutossuuntautunut opettaja haluaa olla mukana kehittämässä tätä eri tahojen yhteistyötä toimiviksi ja joustaviksi rakenteiksi.

*Kun lapsukaisista yritetään pitää monella eri taholla huolta, niin koulu on monesti se paikka, jossa arjessa törmätään esimerkiksi lasten muihinkin tukitoimiin. Opettaja on vahvasti mukana siinä oppilaan tukitoimien kartoittamisessa. (Tero)*

Opettajuuden muutoksen ajaminen kouluissa ei ole kuitenkaan yksinkertainen tai helppo tehtävä. Muutossuuntautunut opettaja kohtaa monenlaista muutosvastarintaa ja kriittisiä kannanottoja pyrkiessään uudistamaan opettajan työn käytänteitä omassa työyhteisössään. Erityisesti ristiriitoja syntyy erilaisten arvomaailmojen törmätessä arjen opetustyötä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Muutossuuntautuneeseen opettajuuteen kuuluvat opettajan työn kehittämisen odotukset eivät aina kohtaa säilyttävän ja traditioon nojaavaan orientaation kanssa. Hankaliksi tilanteet kärjistyvät silloin, kun muutossuuntautunut opettaja toimii esimiesasemassa perinteisiä opettajuuden ideaaleja kunnioittavaan opettajaan nähden. Mahdollisista konfliktitilanteista huolimatta ei muutossuuntautunut opettaja voi luopua työnsä arvomaailman pohjalla olevista käsityksistä toimimattomien käytäntöjen kehittämisestä ja opettajan työn mielekkästä uudistamisesta.

*Kun minä viisitoista vuotta sitten tulin tuomaan hyvin uudenlaisia opetusmenetelmiä, niin niistä puhuttiin kaupan kassoillakin. (Tero)*

*Meidän koulussa kymmenen vuoden aikana arvomaailman muuttuminen on aiheuttanut monenlaisia törmäyksiä. Vanhemmilla opettajilla on ollut paljon autoritäärisempi ja yksoikoisempi ajattelutapa. Sitten kun tulee niitä konfliktitilanteita, niin pintatasolla yhteisten ratkaisujen etsiminen on hirveen turhauttavaa, jos ei oo yhteistä käsitystä siitä pohjatasosta. Kyllä sitä nuori rehtori hakkasi aika vahvasti päätään betoniin. (Lauri)*

Muutossuuntautunut opettaja pitää ensiarvoisen tärkeänä aktiivista toimimattomien käytänteiden uudistamista ja uusien toimintatapojen luomista. Pitkän tähtäimen suunnittelutyö ja oman ammatinkuvan kehittäminen vaatii kuitenkin aina aikaa ja panostusta. Laajenevien työtehtävien myötä kokee muutossuuntautunut opettaja, että työn kehittämiseksi jää arjen koulutyössä aivan liian vähän aikaa. Luovuus tarvitsisi kasvualustakeen tiettyä väljyyttä, joka ilmenisi niin ajan, resurssien kuin selkeiden asenteellisten muutosten kautta. Muutossuuntautunut opettaja kokeekin opettajuuden uudistumisen keskeisenä rajoitteena sen, ettei yhteiskunnallisella tasolla ja koulun järjestäjien taholla tunnuta ymmärtävän, minkälaisia panostuksia kehitystyö opetuksen kentällä vaatii. Mikäli

toiveena on, että opettajat itse uudistaisivat työnkuvaansa, olisi tällaiseen kehittämistyöhön suotavaa varata myös jonkinlaisia resursseja.

*Se on ongelma, ettei kerkiä ajattelemaan asioita, kun koko ajan joku nyppii hiasta. Siihenkin pitäis olla oma aikansa, että vois suunnitella vähän etukäteen ja mieluusti kehittää jotain. Eihän sitä tyhjästä tehdä sellaista uutta näkökulmaa opettajuuteen, kyllä siihen pitäis saada jotain resursseja. Varsinkin alkuvaiheessa, kun joku projekti polkaistaan käyntiin. Mutta ei sellainen herätä kovin suurta intoa, että pitää saada joko lisää rahaa tai henkilöitä. Että se on kuulemma samaa opetusta, mutta vaan eri muodossa. (Ilkka)*

Opetustyön kentällä tarvitaan resurssien lisäksi luonnollisesti myös opettajien omaa uudistushalukkuutta. Muutossuuntautunut opettaja pyrkii vaalimaan avointa suhtautumista ideoihin ja luoviin uudistuksiin myös työyhteisössä. Työpaikan muutosvisiönään ajatuksiin olisikin tärkeää suhtautua ennakkoluulottomasti, jotta hän ei kokisi lannistuvansa nuivan vastaanoton lannistamana. Täysin sumeilematta työn arvopohjaa tai käytänteitä tuskin on paitsi mielekäästä, edes mahdollista muuntaa. Mikäli opettajien työyhteisö kuitenkin kaipaa keskuuteensa muutosvoimaa, joka lähtee nimenomaan kasvatuksen ammattilaisten lähtökohdista käsin, on muutossuuntautuneen opettajan ehdotuksia hyvä puntaroida avoimin mielin. Kun epärealistiseltakaan vaikuttavia tavoitteita ei suoralta kädeltä tyrmätä, vaan pohditaan niiden syntyyn vaikuttaneita tarpeita ja erilaisia toteuttamisen mahdollisuuksia, saadaan opettajayhteisössä varmasti aikaan hedelmällistä keskustelua opettajuuden uudistumisesta.

*Opettajan työhön liitetyt tiukat perinteet ja mallit saattaa olla yksi syy siihen, miksi joku vastavalmistunut opettaja hakeutuukin johonkin toiseen ammattiin. Siinä saattaa koko into hiipua, jos aina tyrmätään siihen tyliin, että meidän koulussa on aina tehty näin ja tullaan aina tekemäänkin. Nuori opettajaa tulee luovana, idearikkaana ja persoonallisena ihmisenä kouluun, avaa opettajanhuoneen oven ja poks, diskopallo tippuu päähän. (Tero)*

## 6 POHDINTA

Haastateltavien opettajien kertomukset tarjoavat useita ymmärrystä syventäviä näkökulmia tutkimaani ilmiöön opettajuuden muutoksesta. Tutkimus osoittaa heidän omaavan arvokasta kokemuksellista tietoa yhteiskunnan muutosten vaikutuksista kasvatuksen kentälle, opettajan työnkuvan muuttumisesta sekä uudistamisen tai säilyttämisen tarpeista, toiveista, paineista ja odotuksista. Kertomuksista on löydettävissä myös useita aikaisempaa tutkimustietoa tukevia sekä teoriataustan ymmärtämistä syventäviä piirteitä. Tutkimuksen kautta koen päässeeni lähelle niitä erilaisia tapoja, joita opettajilla on määritellä opettajuuden muutoksia ja suhtautua oman työnsä uudistumiseen.

Koen löytäneeni tutkimuksen kautta monimuotoisia vastauksia alussa esittämäni kysymykseen siitä, miten eri tavoin opettajan on mahdollista suhtautua kasvatuksen kentällä tapahtuviin muutoksiin ja tulevaisuuden opettajuuden rakentamiseen. Tutkimuksen antina voidaan pitää myös opettajan työn muutoksen sekä uudistumiseen kohdistuvan suhtautumisen jäsentyminen kolmeksi erilaiseksi muutosorientaatioksi. Näin ollen koen tutkimuksen vastaavan alussa esitettyihin keskeisiin kysymyksiin ja toimivan opettajien välisen muutoskeskustelun innostajana sekä uudistumista kartoittavan reflektiivisen pohdiskelun näkökulmia avartavana pohjana.

Tutkimukseen pohjaten näyttäisi siltä, että suhtautuminen muutokseen on paitsi työnkuvaan liittyvää orientaatiota, myös ammatillisuuden rajat ylittävä ja ihmisen kokonaisvaltaiseen persoonallisuuteen liitettävissä oleva suhteellisen pysyvä ajatusrakenne. Huomioitavaa on, että haastateltavat kuvasivat poikkeuksetta myös opettajuuden liittyvän osaksi heidän omaa persoonaansa. Yleisesti voidaankin sanoa, että tutkittavien kertomuksissa opettajuus ja oman työnkuvan muutos näyttäytyy keskeisenä oman identiteetin ja elämäntarinan rakennusaineksena, jota tutkittavat haluavat elämässään toteuttaa itselleen luonnollisella tavalla. Opettajuus ja kokemuksen opettajuuden muuntumisesta linkittyvät vahvasti kertojien minuuteen ja kuvaavat näin ilmiön lisäksi haastateltavien persoonallisia ominaisuuksia ja omakohtaista suhtautumista opettajuuden muutokseen. Tulokset tukevat narratiivisen tutkimusotteen lähtökohtaa siitä, että kertomuksilla on keskeinen merkitys identiteettimme muotoutumiselle (Kaasila 2008, 44).

Erottavaksi tekijäksi haastateltavien kertomuksissa nousevat erilaiset tavat suhtautua opettajuuden muutokseen. Tutkittavien tarinoissa korostuu vaihtelevasti kriittinen, reagoiva ja

aktiiviseen muutoksen suuntaamiseen painottuva muutosorientaatio. Tutkimuksessa ilmenneet erilaiset variaatiot kuvaavat opettajien hahmottavan muutosta hyvin erilaisista lähtökohdista käsin. Tutkittavien kertomuksista onkin löydettävissä erilaisia syitä joko osallistua muutokseen, suunnata sitä tai jättäytyä uudistamisen ulkopuolelle ja pyrkiä vastustamaan kiihtyvää muutosvauhtia.

Muutoskriittisen opettajuuden kertomuksessa ilmenevä kriittisyys ja muutosvastarinta liittyy osaltaan opettajan säilyttävän tehtävän kokemiseen uudistavaa tärkeämmäksi. Osaltaan muutoskriittisyyden voidaankin katsoa liittyvän nimenomaan pysyvyyden ja tradition vaalimiseen oppilaan ja koulun hyvän edistämiseksi. Perinteisten arvojen kunnioittamisen ja verkkaisen muutostahdin vaalimisen tausta-ajatuksena näyttäisikin olevan turvallisten raamien tarjoaminen lapsille ja nuorille alati muuttuvassa postmodernissa maailmassa. Vaarana muutokseen hyvin kriittisesti suhtautuvien opettajien kohdalla saattaa kuitenkin olla, että työnkuva pirstaloituu traditioon pohjautuvan arvomaailman ja työn konkretian jäädessä liian etäällä toisistaan.

Vaikka muutosten laadun harkitsevainen puntaroiminen ei ole vierasta myöskään muutokseen reagoivan opettajuuden kertomukselle, pyrkii oppilaidensa tarpeita hyvin kokonaisvaltaisesti hahmottava opettaja ensisijaisesti muuttamaan omaa tarjontaansa kysynnän mukaisesti. Voitaasiinkin ajatella, että opettajat, jotka pohjaavat työnsä arvopohjan oppilaiden muuttuviin tarpeisiin reagoimiseen, ovat oivallisia omien opetuskäytäntöjensä uudistajia. Muutokseen reagoivan opettajan työn ideaalina toimiikin omaa opettajuuttaan mukauttava sekä opetustaan erilaisten oppijoiden lähtökohdista monitahoisesti eriyttävä opettaja. Toivottavaa kuitenkin olisi, että tällä tavoin työhönsä suhtautuva opettaja oppisi oman ammatillisen polkunsu varrella rajaamaan melko tarkastikin sitä, miten paljon hän on valmis omaa toimintaansa oppilaiden hyväksi sopeuttamaan. Väistämättä keskeiseksi huolenaiheeksi tutkimuksen perusteella nousee kysymys siitä, mistä opettaja saa tukea ja resursseja työnkuvansa laajentuessa yhä kiihtyvällä tahdilla.

Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että muutossuuntautuneilla opettajilla on hyvät mahdollisuudet toimia muutoksen alullepanijan ja opetuksen kentän kehittämisen tehtävissä. Heiltä vaikuttaisi kertomusten mukaan löytyvän oman opettajuuden aktiivisen refleктоimisen lisäksi myös kiinnostusta suunnitella koulutuksen käytäntöjä kokonaisvaltaisella otteella esimerkiksi omassa työyhteisössään. Muutosta kohti suuntautuvien opettajien ajatusmaailman voitaisiinkin näin katsoa vastaavan Luukkaisen (2000, 265) toiveeseen opettajuuden uudistamisesta kasvatuksen kentän sisältä käsin. Voi kuitenkin olla, etteivät nämä uudistuspyrkimykset aina kohtaa realiteetteja ja opettajan toimivallan reunaehtoja. Muutossuuntautuneiden opettajien ajatusmaailma saattaa myös joutua yhteentörmäyksiin erilaista muutosorientaatiota omaavien opettajien arvomaailman



kanssa. Koska hänen uudistuspyrkimyksiään voidaan innovatiivisuutensa vuoksi pitää liian utopistisina tai perustyötä liiaksi kuormittavina, kohtaa muutossuuntautunutta orientaatiota toteuttava opettaja toisinaan ynseään vastaanoton luoville ideoilleen. Muutossuuntautuneen opettajan ei voida varsinaisesti kuvata sulautuvan opettajamassaan, mutta koska tällaisen opettajan tarkoituksena on opettajan työn kehittäminen, ei hän liene järkyttyvän uudistuspyrkimystensä aiheuttamasta kohusta liiaksi määrin.

Muutosorientaation erilaisuudesta ja toisistaan poikkeavista kertomuksista huolimatta on tutkimuksessa haastateltujen opettajien näkökannoissa ja mielipiteissä tutkimukseni perusteella löydettävissä kuitenkin myös useita yhteneviä piirteitä. Aineistosta esiin nostamieni muutoskriittisen opettajuuden, muutokseen reagoivan opettajuuden ja muutossuuntautuneen opettajuuden kertomuksissa korostuu kaikissa tutkittavien läheinen suhde tutkittavaan ilmiöön ja kiinnostus pohtia opettajuuden muutoksen eri аспектеjä myös haastattelutilanteen ulkopuolisessa todellisuudessa. Kaikissa kertomuksissa opettajuus hahmottui joksikin muuksi kuin pelkäksi ammatiksi ja sen koettiin liittyvän olennaisesti henkilön persoonaan. Myös selkeä ja jäsentynyt käsitys työn arvopohjasta, työn mielestä ja työn käyttöteoriasta väritti jokaista tutkimuksessa esiteltyä kertomusta. Vaikka näissä työnäyissä ilmeni myös erilaisuuksia, korostettiin niistä jokaisessa vahvasti oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämisen eetosta.

Niin muutoskriittisen, muutokseen reagoivan kuin muutossuuntautuneenkin opettajuuden kertomus tiivistyy aktiivisen oman työn suuntaamisen tärkeyteen. Siitä huolimatta, että työnkuvaa haluttiin kehittää keskenään erilaisia tulevaisuusnäkömiä kohti, ei mikään orientaatio kuitenkaan typistynyt passiiviseksi muutoksen sivusta seuraamiseksi. Opettajien voidaankin tutkimuksen perusteella päätellä omaavan paitsi laajaa yhteiskunnallisen ja kouluissa tapahtuvien muutosten ymmärrystä, myös tahtotilaa suunnata opettajan työn kehittymistä parhaalla katsomallaan tavalla. Siinä, missä muutokseen kriittisesti suhtautuvien opettajien katseen suunnaksi hahmottuu menneisyys, keskittyy muutokseen reagoiva opettaja nykyhetken kohtaamiseen. Muutosta kohti suuntautuvaa opettajuutta puolestaan korostaa tulevaisuuteen suuntautuminen. Kaikki nämä ovat aktiivisia tapoja ohjata omaa opettajuutta mielekkääksi kokemaansa suuntaan, oli suuntaamisen periaatteena sitten säilyttäminen, uudistaminen, kriittinen tai avoin suhtautuminen, tarpeisiin reagoiminen tai uudenlaisen tarjonnan luominen.

Tutkittavien kertomuksissa koettiin ratkaisevan tärkeäksi oman opetustyön käytäntöjen ja tavoitteiden reflektointi. Haastateltujen opettajien kertomuksissa välittyy myös vastuun tunteminen koulutuksen päämäärien muokkaamisesta. Opettajia ei tutkimuksen perusteella voi nimittää passiivisiksi vikisijöiksi. Päinvastoin heillä on vahvoja mielipiteitä siitä, miten he itse

haluavat omaa opettajuuttaan toteuttaa. Opettajat näyttävät tutkimukseen pohjaten uskovan, että heillä on kaikesta haasteellisuudesta huolimatta mahdollisuuksia muuttaa omaa työtään ja kehittyä itse opettajina. Teknisen toteuttajan rooliin tyytymistä ei pidetä mielekkäänä tai edes hyväksyttävänä vaihtoehtona.

Eri asia kuitenkin on, miten mahdollisena he sitä konkreettisella tasolla pitävät johtuen ajan, voimavarojen ja energian puutteesta Realiteetit omannäköisen opettajuuden toteuttamisessa tiedostetaan laajasti ja opettajan työn kehittäminen käytännössä koetaan toisinaan haasteelliseksi niin ajallisten kuin henkistenkin resurssien rajallisuuden vuoksi. Kollegiaalisen tuen tärkeyttä ja työnkuvan rajaamista painotetaan oman jaksamisen turvaamiseksi. Arjen aherruksessa näyttäisi auttavan jaksamaan myös oman työn mielen ja käyttöteorian kirkkaan mielessä pitäminen.

Tutkimuksen perusteella voidaan siis päätellä, että muutokseen reagoivat opettajat pystyvät kriittisesti refleктоimaan koulutuksen kentän suhdetta yhteiskunnalliseen muutokseen. Näiden kahden ulottuvuuden välille toivotaan kuitenkin myös lisää liikkumavaraa. Opettajan näkeminen tulevaisuuden rakentajana tarjoaa kaivatun mahdollisuuden määritellä opettajuus uudelleen ja kannustaa opettajia ottamaan käyttöön täysi potentiaalinsa aktiivisina ja refleктоivina kasvatusalan asiantuntijoina (Giroux 1988, 126). Opettajilta löytyy halua omassa arjessaan edistää demokraattisten käytäntöjen toteutumista ja taistella paremman tulevaisuuden puolesta. Tätä yhteyttä ja sen toteutumista käytännössä olisi mielenkiintoista tutkia yhä syvemmillä tasolla, ja koenkin tutkimuksen kautta heränneiden uusien kysymysten innoittavan minua jatkamaan ilmiön tutkimista näkökulmaa varioiden.

Erilaista muutosorientaatiota omaavia kertomuksiin perehtyessä voi tuntea suomalaisen koulutuksen kentän olevan osaavissa käsissä. Ideaalisimpana tilanteena kokisin tutkimuksen tuloksiin ja johtopäätöksiin pohjautuen sen, että samassa opettajanhuoneessa ja työyhteisössä työskentelisi mahdollisimman erilaisia opettajia, joilla kaikilla on erilainen suhtautumistapa muutokseen. Jokaiselle ainutkertaiselle opettajalle löytyy avoimessa ja toimivassa työyhteisössä oma tärkeä paikkansa. Muutossuuntautunut opettaja voi kehittää päättömiäkin ideoita ja toimia luovana ideamottoorina, kun taas muutuskriittinen opettaja voi kritisoida ja realisoida tavoitteita sekä tuoda esille myös tradition vaalimisen ja pysyvyyden arvostamisen näkökulman. Tällä välin muutokseen reagoiva opettaja puolestaan voi arvioida sitä, miten oppilaan etu käytännössä toteutuisi parhaalla tavalla, ja luoda niitä konkreettisia keinoja, jolla hyväksi todettuja muutoksia voidaan luokkatyöskentelyssä toteuttaa.

Tällaisesta erilaista muutosorientaatiota omaavasta ”opeporukasta” löytyy mielin määrin synenergiaa, mikäli kaikki osapuolet kunnioittavat toisiaan ja ovat valmiita paitsi tuomaan

näkökulmiaan esille perustellusti, myös kuuntelemaan muiden näkökulmia ja tarvittaessa muuttamaan omia näkökantojaan ja omaa toimintaansa yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Myös tulevaisuuden koulu rakennetaan erilaisten opettajien yhteistyön voimalla - traditiota, nykyisyyttä ja tulevaisuutta yhdistellen.

# LÄHTEET

Aaltola, J. 2002. Opettaja sivistyksen rakentajana. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 49–62.

Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62–79.

Creswell, J. W. 2007. Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches. London: Sage Publications.

Giroux, H. A. 1988. Teachers as transformative intellectuals. Teoksessa H. A. Giroux (toim.) Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning. New York: Bergin & Garvey, 121–128.

Hansen, P. 2007. Yhteiskunnallista opettajuutta etsimässä. Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksessa –hankkeen loppuraportti. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.

Heikkinen, H. 1999. Opettajapersoonan uusi tuleminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 180-191.

Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa: Niemi H (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 20–24.

Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 41–67.

Kalliomeri, H. 2006. Curriculum symbolisen vallankäytön välineenä. Pro gradu – tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–52.

Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineessa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 130–143.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen & V-M. Värrin (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 13–39.
- Luukkainen, O. 2000. Opettajuus vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Hakapaino.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä. Acta Universitatis Tamperensis 986.
- Luukkainen, O. 2005. Yhteiskuntasuuntautunut ja tulevaisuushakuinen opettaja. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–163.
- Niemi, H. 1998. Johdanto. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 9-19.
- Paananen, S. 2008. Saksalainen elämäkertametodologia oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (toim.) Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 19–40.
- Rajakaltio, H. 2008. Koulutuspolitiikka ja kasvatussociologia –luento 17.9.2008. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinnan toimipaikka.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytyökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Rantala, J. 2005. Kansaa kasvattamassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Rautiainen, M. 2006. Tradition vangit – onko kriittiselle yhteiskunnan tarkastelulle ja kansalaisvaikuttamiselle sijaa opettajankoulutuksessa ja opettajien ajattelussa? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–204.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY, 25–38.
- Syrjäläinen, E., Värrin, V-M. & Eronen, A. 2006. Saako opettaja ostaa saunakaljan? Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 135–146.

Tomperi, T. & Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 247–286.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Vuorikoski, M. 2005. Onko naisen tiedolle sijaa koulutuksessa? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 38–43.

Väljärvi, J. 2005. Muutoksen kohtaaminen opettajan työssä. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–120.